



**UNIVERSIDAD SUPERIOR DE
GUADALAJARA**

Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior

**HABILIDADES LECTORAS EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA: UN MODELO
PARA LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL**

Tesis para optar al grado de doctor

TESISTA

Jill Tatiana Herreros

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Janeth Valecillos

UNIVERSIDAD SUPERIOR DE GUADALAJARA, MÉXICO

MAYO - 2026

Dedicatorias

Dedico esta tesis a mi familia, quienes siempre me han apoyado, y dado el espacio para dedicarme a este trabajo académico.

También se lo dedico a mis amigas y amigos, quienes me han empujado a desarrollar mis aprendizajes e incentivado a demostrar mis habilidades, acompañándome en cada momento.

Agradecimientos

Agradezco a la universidad privada y a las autoridades por permitirme desarrollar esta investigación con sus docentes y estudiantes.

Resumen

La comprensión lectora inferencial constituye una habilidad fundamental para el aprendizaje disciplinar en la educación superior y un componente esencial de la formación inicial docente, debido a su impacto en la construcción de significado, el pensamiento crítico y la apropiación del conocimiento especializado. Sin embargo, diversos estudios evidencian que los estudiantes universitarios, en particular quienes ingresan a pedagogía, presentan dificultades persistentes en esta competencia. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo proponer un modelo de comprensión inferencial para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y de Pedagogía en Educación Diferencial, en el marco del aprendizaje disciplinar. Metodológicamente, se desarrolló un estudio de enfoque mixto, con un diseño convergente paralelo, integrando datos cuantitativos y cualitativos recolectados de manera simultánea. La muestra efectiva estuvo compuesta por 48 estudiantes de primer año y 10 docentes universitarios. Se aplicaron encuestas con preguntas abiertas y cerradas, así como una prueba de comprensión lectora inferencial basada en textos disciplinares. Los resultados evidenciaron que, aunque los estudiantes utilizan diversas estrategias de comprensión, estas se concentran mayoritariamente en niveles superficiales y de texto base, y se observan dificultades para construir modelos situacionales e inferencias elaborativas. Asimismo, se identificaron diferencias entre ambas carreras y una predominancia de estrategias docentes centradas en el análisis aplicado y en la organización textual. La integración de resultados permitió discutir la necesidad de una enseñanza explícita y sistemática de las estrategias inferenciales en el currículo universitario. Se concluye que la comprensión inferencial debe abordarse como una práctica formativa transversal y se propone un modelo integrador que articula procesos cognitivos, estrategias pedagógicas y factores contextuales para fortalecer la alfabetización académica en la formación docente.

Palabras clave: comprensión lectora inferencial; alfabetización académica; formación inicial docente; estrategias de comprensión; educación superior.

Abstract

Inferential reading comprehension is a fundamental skill for disciplinary learning in higher education and an essential component of initial teacher education, as it impacts meaning construction, critical thinking, and the appropriation of specialized knowledge. However, several studies have shown that university students, particularly those entering teacher education programs, experience persistent difficulties in this competence. In this context, the present study aimed to propose an inferential comprehension model for the development of reading comprehension in students of Elementary Education and Special Education teacher training programs within the framework of disciplinary learning. Methodologically, the study adopted a mixed-methods approach with a convergent parallel design, integrating quantitative and qualitative data collected simultaneously. The effective sample consisted of 48 first-year students and 10 university professors. Data collection included surveys with open- and closed-ended questions, as well as an inferential reading comprehension test based on disciplinary texts. The findings revealed that, although students employ a variety of reading comprehension strategies, these are predominantly concentrated at surface-level and text-based processing levels, while difficulties remain in constructing situational models and elaborative inferences. Differences were also identified between the two teacher education programs, along with a predominance of teaching strategies focused on applied analysis and textual organization. The integration of results enabled discussion of the need for explicit, systematic instruction in inferential strategies within the university curriculum. It is concluded that inferential comprehension should be addressed as a cross-curricular formative practice, and an integrative model is proposed that articulates cognitive processes, pedagogical strategies, and contextual factors to strengthen academic literacy in teacher education.

Keywords: inferential reading comprehension; academic literacy; initial teacher education; comprehension strategies; higher education

ÍNDICE

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 Objetivos de la Investigación	17
1.1.1 Objetivo General.....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.2 Justificación del problema.....	17
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	20
2.1 La comprensión lectora	20
2.2 La comprensión lectora como proceso de comprensión de significados	22
2.3 Procesamiento de la información en la comprensión lectora	23
2.4 Modelo de proceso cognitivo interno del lector y niveles de procesamiento	29
2.5 Estrategias de comprensión lectora	33
2.6 Comprensión lectora inferencial	47
2.6.1 Concepto de inferencia	47
2.6.2 Tipos de inferencia	49
2.7 Estrategias para el desarrollo de inferencias en la comprensión lectora	51
2.8 Formas de evaluar la comprensión lectora y sus resultados	57
2.8.1 Evaluación de la comprensión lectora para el acceso a la educación superior en Chile	57
2.8.2 Evaluación de la comprensión lectora en los primeros años universitarios	58
2.8.3 Evaluación de la comprensión lectora a partir de las inferencias...	65
2.9 Comprensión lectora y formación inicial docente	68
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	72
3.1 Enfoque y paradigma de investigación	72
3.2 Diseño de la investigación.....	73
3.3 Población y muestra.....	73
3.3.2 Participantes.....	74
3.4 Procedimiento investigativo.....	76

3.4.1	Diseño de instrumentos	77
3.4.2	Validación de los instrumentos.....	78
3.4.3	Fiabilidad de la prueba de comprensión inferencial	79
3.4.4	Recolección de datos.....	80
3.4.5	Análisis de datos cuantitativos	80
3.4.6	Análisis de datos cualitativos.....	81
3.5	Componentes éticos.....	82
3.6	Operacionalización de variables	83
3.7	Síntesis del marco metodológico	86
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....		87
4.1	Caracterización de la muestra	87
4.1.1	Caracterización de los docentes.....	87
4.1.2	Caracterización de estudiantes de pedagogía en educación básica	88
4.1.3	Caracterización de estudiantes de pedagogía en educación diferencial.....	89
4.2	Resultados cuantitativos.....	90
4.2.1	Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora	90
4.2.2	Percepciones sobre la comprensión lectora.....	94
4.2.3	Comprensión lectora inferencial.....	96
4.2.4	Condiciones de procesamiento lector	101
4.3	Análisis cualitativo.....	108
4.3.1	Categorías propias del modelo	109
4.3.2	Categorías fuera del modelo	109
4.3.3	Análisis por categorías.....	109
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....		135
5.1	Metainferencias objetivo específico de caracterización de las percepciones de habilidades lectoras.....	135
5.2	Metainferencias objetivo específico de evaluar la comprensión inferencial en textos disciplinares	139
5.3	Metainferencias de objetivo específico sobre analizar las estrategias docentes	140

5.4 Metainferencia objetivo de diseñar un modelo de comprensión lectora	143
5.4.1 Modelo de desarrollo de la comprensión inferencial mediada (MDCIM).	144
CAPÍTULO VI: CONCLUSIÓN	148
6.1 Propuesta final del Modelo de Desarrollo de la Comprensión Inferencial Mediada (MDCIM)	149
6.2 Limitaciones de la investigación	150
6.3 proyecciones de la investigación	150
REFERENCIAS	152

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis de modelos teóricos de comprensión lectora	23
Tabla 2. Clasificación de tipos de textos utilizados en educación básica y educación diferencial	31
Tabla 3. Síntesis de estrategias antes, durante y después de la lectura	43
Tabla 4. Síntesis de variables por objetivo e instrumento	77
Tabla 5. Síntesis operativa de las variables	84
Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de uso de estrategias de comprensión lectora por los docentes	90
Tabla 7. Resultados globales de la prueba de comprensión lectora inferencial a partir de estadísticos descriptivos, niveles de logro y aplicación de la prueba t.	96
Tabla 8. Resultados del análisis de varianza (ANOVA) por tipo de inferencia según carrera	99
Tabla 9. Resultados del análisis de correlación y regresión de los tipos de inferencia sobre el rendimiento global en comprensión inferencial	100
Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de uso de tipos de texto por los docentes.	102
Tabla 11. Joint Display, a partir de los resultados cuantitativos y cualitativos del objetivo específico 1.	135
Tabla 12. Joint Display de resultados cuantitativos y cualitativos sobre el objetivo específico 2.	139
Tabla 13. Joint Display de resultados cuantitativos y cualitativos sobre el objetivo específico 3	140
Tabla 14. Joint Display de resultados cuantitativos y cualitativos sobre el objetivo específico 4	143

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de proceso cognitivo interno del lector y niveles de procesamiento	30
Figura 2. Síntesis del procedimiento investigativo	76
Figura 3. Distribución de niveles de logro por carrera	98
Figura 4. Porcentaje de frecuencia de las menciones sobre niveles de procesamiento en ambas carreras.....	117
Figura 5. Frecuencia de estrategias mencionadas por segmento en estudiantes de educación diferencial.....	120
Figura 6. Frecuencia de estrategias mencionadas por segmento en estudiantes de educación básica	121
Figura 7. Porcentaje de frecuencia de tipos de textos mencionados por los estudiantes de ambas carreras	125
Figura 8. Porcentaje de frecuencia de menciones sobre apoyo institucional en estudiantes de ambas carreras	132
Figura 9. Síntesis del Modelo de desarrollo de la comprensión inferencial mediada (MDCIM).....	149

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante un largo periodo se han estudiado las habilidades de comprensión lectora en distintos niveles educativos; estos estudios han evidenciado que dichas habilidades han permitido al estudiantado el acceso expedito a nuevos aprendizajes, especialmente en la educación superior (Guerra & Guevara, 2021). Estas son algunas de las competencias más relevantes y constituyen uno de los fundamentos esenciales para la adquisición de conocimientos integrales y disciplinarios en la educación formal (Brizuela et al., 2021; Barzola et al., 2020). No obstante, gran parte de los estudiantes que ingresan a la universidad presentan diversos desafíos asociados a las debilidades que arrastran desde la educación secundaria en Chile, en donde este tipo de competencias son fundamentales en la formación integral como futuros profesionales, especialmente para aquellos quienes serán futuros docentes (Valdés et al., 2022).

La comprensión lectora puede explicarse como un proceso complejo en el que se trasladan las ideas del escritor a la mente del lector; para tal efecto, es necesaria la construcción de predictores, como la identificación del alfabeto, lo que permite la decodificación de la información (Cuetos, 2010; Willingham, 2020). Lo anterior permite crear una representación mental de la palabra para, posteriormente, asignarle un significado. Al respecto, existen tres niveles de representación del significado: la extracción de ideas de las oraciones, la conexión de las ideas entre oraciones y la construcción general de lo que trata el texto. Cada uno con sus propias reglas, que pueden analizarse sin necesidad de manejar el contenido. Sin embargo, el conocimiento previo del lector es fundamental para aplicar estrategias que faciliten la comprensión lectora en cada uno de estos niveles, por lo que será crucial considerar los conocimientos y habilidades de los estudiantes universitarios para determinar el nivel de comprensión lectora (Willingham, 2020).

Diversas investigaciones en Latinoamérica señalan que el bajo rendimiento en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios es motivo de preocupación, ya que afecta el rendimiento académico (Echevarría y Gastón, 2000;

Chávez, 2006; Calderón & Quijano, 2010). Por lo tanto, es fundamental desarrollar estrategias que fortalezcan adecuadamente las habilidades y competencias tanto del proceso lector como del uso del conocimiento previo para lograr la comprensión de un texto. De esta manera, se puede fortalecer el capital cultural de los estudiantes, alineado con los objetivos propuestos por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2018), referidos a las competencias educativas en la educación superior. Por consiguiente, para que esto se logre, se requiere generar instancias que propicien la enseñanza de la lectura y la escritura de alta complejidad desde el ingreso de los estudiantes a la universidad, e integren los aprendizajes disciplinares, especialmente en estudiantes de pedagogía, cuyo perfil, en simultáneo, es el de quienes se preparan para ser docentes (Barzola et al., 2020).

La comprensión lectora también se considera la herramienta más relevante para concretar el proyecto de formación profesional de manera exitosa, debido a las múltiples posibilidades de generación de conocimientos en cualquier disciplina y de producción académica de calidad, por lo que constituye un mecanismo vital para desarrollar el pensamiento (Sole, 2012; Huarca y Buenaño, 2023). En este sentido, es necesario fortalecer en los estudiantes universitarios las habilidades de lectura con miras a empoderarse del conocimiento dinámico de la sociedad actual, de modo que su participación en la sociedad contemporánea sea efectiva y puedan enfrentar con éxito los futuros desafíos (Brizuela et al., 2021). El desarrollo del conocimiento no es lineal, sino más bien recíproco, por lo que, para desarrollar una comprensión lectora efectiva, se requiere cierto capital cultural y el vocabulario adecuado, lo que permitirá a los estudiantes acceder a más conocimientos (Willingham, 2020).

En Latinoamérica, fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes universitarios, se ha vuelto fundamental, sobre todo ante los resultados desfavorables que han arrojado pruebas internacionales (como la prueba PISA); lo que ha generado preocupación y alarma por los niveles descendidos que tienen los estudiantes al ingresar a educación superior, y su repercusión en el mundo laboral (Guerra y Guevara, 2020). Los estudiantes universitarios han demostrado esta complejidad al ingresar a sus carreras, ya que inmediatamente se enfrentan a textos

disciplinares no antes vistos que dificultan la comprensión, sobre todo la inferencial. Existe la creencia en el mundo académico de que los estudiantes deben ser capaces de comprender sin dificultad textos disciplinares y científicos desde el inicio de su carrera universitaria. No obstante, la realidad indica que los resultados en las pruebas de perfil de ingreso son bajos y que estas debilidades se mantienen a lo largo de la ruta académica (Andrade y Utría, 2021).

Por otro lado, estudios revelan que para obtener un nivel óptimo de comprensión lectora es necesario sobrellevar diferentes niveles de desarrollo (De la Peña y Luque, 2021), acompañado de aspectos significativos, tales como las estrategias de aprendizaje y los instrumentos de evaluación. No obstante, en el mundo académico cobran relevancia las estrategias basadas en la comprensión inferencial, junto con instrumentos no estandarizados, que favorecen la capacidad de cada individuo para establecer conexiones singulares entre las distintas partes del texto, integrándolas con su conocimiento previo (Oakhill, 1982; Cain, Oakhill y Bryant, 2004). Esta representación inferencial, también conocida como representación mental del significado textual, es fundamental para desarrollar un modelo situacional y alcanzar un entendimiento profundo de los significados del texto (McNamara & Magliano, 2009; Van den Broek et al., 2012; De la Peña y Luque, 2021).

En otros antecedentes, un estudio realizado en universidades ecuatorianas por Barzola et al. (2020) señala que la comprensión lectora presenta deficiencias en los estudiantes, independientemente del nivel educativo en el que se encuentren. Esta situación se evidencia con mayor claridad en la educación superior, donde se han implementado diversas estrategias para nivelar a los alumnos y prepararlos para los nuevos desafíos que esta etapa conlleva. Por otro lado, se alude al papel del docente, fundamental para fomentar y lograr una comprensión lectora adecuada en los estudiantes. Al respecto, los estudios señalan que la mayor responsabilidad ha recaído justamente en el cuerpo académico universitario a lo largo de toda la experiencia en educación superior (Carlino, 2013), donde se observan hábitos de lectura inadecuados y una falta de pensamiento crítico y reflexivo, lo que perjudica

la formación de profesionales competentes capaces de abordar y transformar los problemas sociales. El estudio concluye que es imperativo abordar estas deficiencias desde los niveles educativos previos a la educación superior, ya que tienden a arraigarse en los estudiantes, lo que complica aún más el esfuerzo, a pesar de las estrategias formuladas por los docentes para enfrentar este desafío (Barzola et al., 2020).

Otro estudio en universidades privadas de Arequipa, Perú, específicamente en la comprensión inferencial de los estudiantes universitarios, demuestra que quienes presentan más deficiencias, son quienes son parte de carreras humanísticas y literarias, versus las científicas, lo que se explicaría por la formación educativa recibida durante su etapa escolar, basada principalmente en inteligencias de índole matemático y verbal, por sobre las sociales, humanos, psicológicos e históricos del aprendizaje (Duche et al., 2022).

A raíz de lo anterior, se recomienda que los estudiantes que ingresan al primer año de la universidad comprendan los distintos objetivos que puede tener cada texto según las habilidades que las asignaturas de educación superior quieran trabajar, pero, sobre todo, el conocimiento que quieren desarrollar, y para ello requerirán el apoyo de los académicos que los acompañen en el proceso. En todos los grupos de estudiantes analizados, la comprensión inferencial es de bajo nivel, tal como se ha demostrado en otros estudios (Duche et al., 2022).

Los antecedentes presentados dejan claro que gran parte de los estudiantes que ingresan al primer año de la universidad presentan diversos desafíos asociados a las competencias de comprensión lectora que se les exigen, lo que preocupa aún más a quienes, a futuro, como profesionales, deben desarrollar habilidades que generen dicha competencia en sus alumnos, o sea, quienes se forman como docentes. En este grupo, la evidencia señala que la competencia comunicativa, en general, se encuentra en un nivel inicial, lo que requiere apoyos especializados desde el primer semestre, vinculados al desarrollo del léxico, el cual está fuertemente asociado a los desempeños de léxico-escritura por sobre los de léxico-lectura, y aún más entre las competencias de lectura y escritura. A partir de ello,

resulta fundamental abordar la necesidad de realizar un diagnóstico más exhaustivo de la comprensión y la producción de textos escritos, en particular en lo que respecta a los textos multimodales, debido a su amplia difusión en los contextos académicos y profesionales. (Valdés et al., 2022).

En consecuencia, dada la relevancia de las habilidades de comprensión lectora evidenciadas y el impacto a largo plazo que generan, es necesario formar en los futuros docentes habilidades cognitivas que les permitan interpretar y comprender de manera precisa y objetiva textos de diferentes niveles de dificultad, integradas en su formación, para desarrollar adecuadamente su comprensión lectora. Para ello, es esencial que los académicos se comprometan a crear un entorno que favorezca el aprendizaje de estas habilidades, ya que sus desempeños influyen directamente en el rendimiento académico (Huarca y Buenaño, 2023). No obstante, algunos estudios evalúan si este tipo de formación debe asumirse exclusivamente mediante cursos paralelos impartidos por especialistas o integrarse a los aprendizajes disciplinares. Es fundamental que la responsabilidad por el desarrollo de competencias de comprensión lectora forme parte integral del currículo universitario, lo que asegura una formación más cohesiva y efectiva (Martínez, et al 2011; Huarca, 2022).

De este modo, se señala que la institución completa de educación superior debe hacerse cargo desde el día en que el estudiante comienza sus estudios, mediante mecanismos para trabajar las estrategias de comprensión lectora y para capacitar a los académicos para facilitar el acompañamiento, así como a través de experiencias que fortalezcan su proceso de aprendizaje de la alfabetización académica (Huarca, 2022).

En Chile, la realidad y el análisis son muy similares a los del resto de Latinoamérica. Los hallazgos sobre las dimensiones que afectan la comprensión lectora constituyen una contribución significativa y esencial para el logro de aprendizajes de calidad. Esta competencia es fundamental para la adquisición de conocimientos y constituye uno de los retos más importantes para mejorar la calidad y la equidad en la educación del siglo XXI. Por tanto, y para ello, según Latorre, et

al (2009); Errázuriz et al (2019) y Makuc (2020), una porción considerable de los esfuerzos dirigidos a la mejora de la calidad y la equidad educativas en Chile radica en la formación inicial de los docentes y en el análisis de sus prácticas pedagógicas. Estas prácticas deben integrar los diversos estudios existentes sobre métodos de enseñanza, creencias y constructos personales. Particularmente, en el ámbito de la comprensión de textos, las teorías implícitas constituyen un referente útil para abordar la calidad educativa en contextos escolares y universitarios, lo que promueve una habilidad transversal al currículo del sistema educativo chileno (Makuc, 2020).

Como antecedente que refuerza la necesidad de poner el foco en la formación inicial docente, un estudio del 2011 que evaluó lo que se espera que aprendan los futuros profesores de Chile en el área de Lenguaje y Comunicación, concluyó que en las carreras que forman a profesores de Educación Básica, los cursos dedicados a Lenguaje apenas alcanzan un 8,2% del total, lo que resulta preocupante considerando la importancia que se le ha dado a esta área para la generación de aprendizajes. Esta baja proporción podría explicarse porque los programas deben abordar muchos contenidos en muy poco tiempo, lo que los lleva a abordar todo de manera general y superficial. Del mismo modo, el estudio concluye que esta situación podría estar relacionada con los bajos resultados que obtienen los futuros docentes en pruebas como Inicia (hoy en día conocida como Evaluación Nacional Diagnóstica [END]) y con las dificultades que presentan muchos niños para expresarse bien, tanto de forma oral como escrita, que eventualmente estarán bajo el cuidado de estos nuevos profesores (Sotomayor et al., 2011).

En otros aspectos, se observa que hay varios cursos enfocados en fortalecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes de pedagogía, lo que refleja la intención de ayudarlos a mejorar sus capacidades comunicativas, especialmente considerando que muchos ingresan con puntajes bajos en las pruebas de admisión y son la primera generación de sus familias en llegar a la universidad. Sin embargo, desde ese periodo se muestra una preocupación sobre si la formación universitaria

entregará la atención necesaria a cómo enseñar lectura y escritura de forma efectiva, y a cómo abordar la diversidad lingüística o los trastornos del lenguaje que los docentes enfrentan a diario en sus aulas (Sotomayor et al., 2011), lo que justificaría la importancia de incluir en este estudio la formación inicial docente de los profesores diferenciales, además de los de educación básica.

Para comprender cómo se fue gestando el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en quienes hoy se encuentran en formación como futuros profesores, es relevante entender que la enseñanza de la comprensión lectora en Chile ha experimentado cambios importantes. Desde principios de los años 90, se empleaban programas de estudio centrados en la enseñanza de la gramática. Sin embargo, con la introducción de nuevos programas, se adoptó un enfoque comunicativo que resultaba poco familiar para muchos docentes; por ello se realizaron cursos de perfeccionamiento, aunque estos no fueron suficientes para lograr un cambio significativo en la práctica educativa. En 2012, los programas de estudio fueron actualizados nuevamente, especificando con mayor claridad los objetivos de aprendizaje y sus indicadores de evaluación, manteniendo el enfoque comunicativo. En este contexto, se sostiene que el crecimiento de este enfoque ha propiciado el desarrollo de nuevos enfoques didácticos para que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa efectiva (Gallego, 2012; Figueroa Sepúlveda & Tobías Martínez, 2018).

Por otro lado, los resultados de las pruebas chilenas “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (SIMCE), aplicadas en la educación primaria y secundaria, han evidenciado un bajo nivel continuo de comprensión lectora, con algunos hitos de mejora que se mantienen hasta la actualidad. Ante estos resultados, las escuelas se han enfocado en preparar a los alumnos para mejorar su desempeño en estas evaluaciones, dedicando gran parte del tiempo de la asignatura de Lenguaje a la enseñanza de la comprensión (Figueroa Sepúlveda & Tobías Martínez, 2018). Sin embargo, se plantea que un factor clave en la falta de competencia estratégica para comprender textos no solo radica en los contenidos

abordados, sino también en la metodología empleada por los docentes (Rosas et al., 2003).

Algunos estudios afirman que la mayoría de los docentes en educación primaria y secundaria se limitan a actividades que consisten en leer un texto y formular preguntas literales (Galdames et al, 2011; Treviño, et al., 2007), lo que finalmente se observa claramente en las competencias de comprensión lectora con la que finalizan la enseñanza obligatoria, impactando en el primer año de educación superior (Figueroa Sepúlveda & Tobías Martínez, 2018)

Desde la realidad concreta de los profesores ya formados en Chile se demuestra que, en general, presentan un comportamiento lector limitado e inmaduro, que otorga escaso valor a la lectura y sobreestima su propia práctica lectora, lo que se traduce en que concurren raramente a las bibliotecas, donde su interacción con los libros se considera principalmente funcional. Estos hallazgos se alinean con las investigaciones revisadas por Errázuriz et al (2020), quienes determinaron que los educadores que disfrutan de la lectura suelen transmitir y recrear estas experiencias positivas en el aula, no obstante, a pesar de ser conscientes de su relevancia para el desempeño docente, la mayoría de los maestros no dedica tiempo a la lectura personal, demostrando nuevamente la falta de conocimientos previos que otorga la lectura constante (Willingham, 2020).

En otros aspectos, los docentes presentan prácticas de enseñanza de la lectura focalizadas en la reproducción, y con poco desafío cognitivo, lo que coincidiría con su propio desarrollo. Sin embargo, hay evidencia de que los profesores formados para enseñar lenguaje presentan mejores habilidades y mayor placer por la lectura (Errázuriz et al., 2020), lo cual contrasta con lo planteado por Duche et al. (2022), quienes sostienen que los estudiantes de carreras humanistas desarrollan menos estrategias de comprensión lectora. Aun así, Willingham (2020) afirma que esto se debe en gran parte al manejo de los conocimientos previos, lo que equipara las debilidades en las estrategias de lectura que puedan presentar. Por ende, no cabe duda de que la formación inicial docente constituye un desafío para sistematizar estos avances de investigación en estrategias de intervención

pedagógica que enfrenten los actuales déficits de lectura comprensiva (Maldonado et al., 2018; Errázuriz et al., 2020).

Frente a ello, en un reciente estudio en Chile, realizado por Orellana, Silva & Iglesias (2024), donde se evaluó a estudiantes de pedagogía en primer año de una universidad privada, indica que el nivel de comprensión lectora está por debajo del nivel de complejidad del texto requerido en su primer trimestre y, aunque en su último año habían logrado un progreso significativo en la comprensión lectora, su nivel de lectura seguía siendo inferior a las demandas del texto. Por otro lado, reveló que los estudiantes dedican pocas horas a la semana a leer material de clase y aun menos tiempo a la lectura por ocio. Los académicos eran conscientes de los déficits de lectura de sus estudiantes, pero tenían pocas sugerencias sobre cómo abordarlos.

Otro estudio en Chile agrega como antecedente que los futuros profesores prefieren acceder a la información a través de resúmenes o viendo películas. Para los docentes de educación inicial, quienes tienen la responsabilidad de introducir a las nuevas generaciones en la lectura, este contraste tiene, en el mejor de los casos, implicaciones pedagógicas y, en el peor, amenaza la calidad de los programas de formación (Muñoz et al., 2022). No obstante, se destaca que los profesores que son lectores genuinos se posicionan como lectores más en el aula, creando más oportunidades para desarrollar la conciencia metacognitiva de los niños como lectores y construyendo comunidades de lectura más abiertamente recíprocas en sus aulas. Por lo tanto, se espera que la verdadera esencia de los docentes-lectores sea ser mediadores culturales eficaces (Muñoz et al., 2022).

Estos estudios sobre la formación docente y los profesores noveles evidencian que no logran adquirir todas las competencias de comprensión lectora, lo que, a futuro, impacta en la formación de sus propios estudiantes; por ello, el círculo vicioso se mantiene, lo que vuelve aún más imperativo implementar acciones concretas para abordar este fenómeno.

Al comprender la importancia de las habilidades de comprensión lectora y la relevancia de la formación docente en estos aspectos, es necesario precisar que,

entre las habilidades de comprensión, la más efectiva es la que permite generar inferencias y, por ende, apropiarse de lo que el texto disciplinar entrega.

Con respecto a la comprensión inferencial directa, en una revisión sistemática interesante se adapta el modelo de comprensión lectora directa y el de mediación inferencial para hispanohablantes (Martínez & Ripoll, 2022). En el estudio, participan estudiantes que fluctúan entre distintos niveles educativos, presentando los siguientes porcentajes en la cantidad de artículos revisados; educación parvularia (36.2%), educación primaria (36.1%), educación secundaria (1.3%) y universitarios (26.4%). Esta revisión se refiere a la existencia de una correlación entre el proceso de decodificación y la habilidad inferencial al leer (Martínez & Ripoll, 2022).

Esto tiene sentido, ya que cuando una persona ya no necesita esforzarse por entender cada palabra, puede concentrarse mejor en comprender lo que el texto quiere decir más allá de lo evidente. En distintos modelos de estudio, esta conexión se ha mantenido constante: por ejemplo, se ha visto que contar con conocimientos previos ayuda a hacer inferencias, que usar buenas estrategias de comprensión mejora tanto la comprensión general como la capacidad inferencial, y que conocer más vocabulario influye directamente en la comprensión de lo que se lee (Martínez & Ripoll, 2022).

Además, estos autores señalan que la capacidad de inferir parece clave, ya que mejora directamente la comprensión lectora. Sin embargo, no se ha encontrado evidencia clara de que el vocabulario influya directamente en la habilidad inferencial, lo que podría deberse a la escasez de estudios específicos al respecto, más aún en la educación superior. Otra dificultad detectada es que hay pocos instrumentos diseñados específicamente para medir la capacidad de inferir. De más de cien estudios incluidos en esta revisión, solo unos pocos incluyen pruebas realmente enfocadas en ello, y la mayoría usa preguntas dentro de evaluaciones generales de comprensión o herramientas que miden la capacidad de entender cómo un texto se mantiene cohesionado (Martínez & Ripoll, 2022).

A raíz de lo anterior, es importante considerar que la comprensión inferencial está ampliamente y válidamente integrada al modelo de niveles de representación del texto de van Dijk y Kintsch (1983) y, posteriormente, mejorada en el modelo de construcción e integración de Kintsch (1988, 1998, 2001), en el cual se encuentran los niveles: texto de superficie, texto base y modelo de situación. Desde este último, se incorporan los conocimientos del lector, lo que genera inferencias que permiten conectar la información del texto leído con el complemento otorgado por los conocimientos previos. Estos modelos, los más aceptados en la literatura, también se conocen como modelos estratégicos y conexionistas, ya que procesan la información de manera interactiva, lo que permite la flexibilidad en el uso de estrategias por parte del lector, aspecto que se debe fortalecer en los estudiantes de pedagogía (Cuetos, 2010; Pérez, 2017; González Ramírez, 2017). Considerando la importancia de la inferencia y aludiendo a los pocos estudios específicos en esta temática, resulta necesario abordar la comprensión lectora de los futuros docentes desde este enfoque, lo que constituiría un aporte significativo para mejorar esta habilidad tanto en los profesores como en sus futuros estudiantes.

Para contextualizar el escenario de esta problemática, la universidad privada en la que se realiza este estudio aplica, desde el 2016, los diagnósticos obligatorios de ingreso, que evalúan distintas habilidades, entre ellas la comprensión oral y escrita. En paralelo, en el mismo año, entra en vigor la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, que establece un sistema para mejorar el desempeño docente (Congreso Nacional de Chile, 2016). En cuanto a la comprensión oral y escrita, en particular, la evaluación de estos estudiantes universitarios fue realizada por expertos de la Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura de la universidad mediante la elaboración de un instrumento que mide las habilidades comunicativas relacionadas con la comprensión y la producción de textos académicos. Estos textos están destinados a la difusión del conocimiento y se caracterizan por una alta densidad informativa y una adecuación al registro estándar, lo que permite considerar la evaluación como una medida del nivel inicial de alfabetización académica. El instrumento incluye ítems de comprensión lectora

y de producción escrita basados en textos con características muy similares a las que los estudiantes encontrarán a lo largo de su trayectoria universitaria (Cabrera, Lara y Puga, 2021).

Este instrumento se ha aplicado desde entonces hasta la fecha. En su versión del 2024, se evaluó en la Facultad de Educación a 163 estudiantes de primer año, pertenecientes a las carreras de Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en educación básica (PEB), Educación parvularia y Pedagogía en educación diferencial (PED), de los cuales 137 realizaron la evaluación de habilidades comunicativas, en las que el 29% (40 estudiantes) obtuvo resultados bajo el 60% de logro, lo que los deja como reprobados, por lo que deben participar de talleres de producción escrita específicamente. Por otro lado, un 30% de los estudiantes se encuentra entre el 60% y el 70% de logro, y el 40% obtiene logros por encima del 70%. Si se realiza el corte en el 70% de logro, 96 de los 137 evaluados apenas alcanzarían ese porcentaje en habilidades comunicativas asociadas a la comprensión lectora y la producción escrita. Esto corrobora la evidencia planteada anteriormente sobre los bajos resultados en las habilidades de comprensión lectora y, por lo tanto, constituye una problemática que se instala en el escenario elegido para la investigación (Universidad Privada, comunicación personal, 15 de julio de 2024)

Finalmente, a raíz de los antecedentes planteados en cuanto a las habilidades de comprensión inferencial y la formación inicial docente, se determina que no hay suficientes estudios que analicen el desarrollo de la comprensión lectora inferencial, particularmente en estudiantes de pedagogía, por lo que constituye una necesidad fundamental, considerando la importante labor que desempeñarán como futuros formadores. De esta forma, corroborar el estado de la comprensión a nivel inferencial y la postura de los académicos que los acompañan en este proceso inicial para determinar las mejores estrategias didácticas, permitirá que se pueda fomentar una comprensión lectora orientada a las inferencias complejas, que realce el pensamiento crítico y fomente la comprensión tanto de textos académicos como de literatura general, que les permita acceder al conocimiento y por ende tener un

mayor dominio de su capital cultural, que a su vez podrá impactar de manera efectiva a sus futuros estudiantes.

1.1 Objetivos de la Investigación

1.1.1 Objetivo General

- Proponer un modelo de comprensión inferencial para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de pedagogía en educación básica y en educación diferencial, en el contexto del aprendizaje disciplinar.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar las percepciones sobre las habilidades lectoras en el contexto de las asignaturas disciplinares de los estudiantes y docentes de pedagogía.
- Evaluar la comprensión inferencial de los estudiantes de pedagogía en educación básica (PEB) y en educación diferencial (PED) en textos disciplinares.
- Analizar las estrategias empleadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en las asignaturas disciplinares.
- Diseñar un modelo de comprensión inferencial para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de pedagogía en educación básica (PEB) y en educación diferencial (PED) en el contexto del aprendizaje disciplinar.

1.2 Justificación del problema

La comprensión lectora es una habilidad transversal que permite la construcción del conocimiento disciplinar y holístico, permea todas las áreas del saber y habilita al estudiante para desarrollar de manera eficaz los aprendizajes a lo largo de la carrera y en su vida profesional. De allí la importancia de seleccionar este fenómeno, que impacta por su interés, especialmente para los docentes en

formación, quienes formarán las próximas generaciones. En consecuencia, este tema también se vincula a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente al cuarto objetivo sobre educación inclusiva y de calidad, al abordar a estudiantes de pedagogía en educación superior. Ya que estos serán formados para desarrollar habilidades y competencias de comprensión lectora en sus futuros estudiantes, fortaleciendo esta competencia y, por ende, impactando en el desarrollo social, cultural y político de Chile.

Como aporte desde la revisión teórica, se constata que, si bien hay suficiente evidencia sobre el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en estudiantes universitarios, sobre todo en novatos, se reducen los estudios en profesores en formación y, aún más, particularmente, estudios que se enfoquen específicamente en la comprensión de tipo inferencial de manera aislada o desde el modelo situacional en educación superior. Por lo tanto, es necesario analizar el comportamiento de la habilidad de comprensión inferencial como requisito de la formación inicial docente, a fin de establecer estrategias que fortalezcan la comprensión lectora en general y contribuyan a la competencia comunicativa del futuro docente.

Desde el aporte metodológico, este estudio es significativo, ya que articula de manera coherente los fundamentos teóricos cognitivos de la comprensión lectora con un diseño mixto convergente (Creswell & Plano Clark, 2018), de carácter pragmático e interpretativo. La elección de este diseño permite integrar los beneficios de los enfoques cuantitativo y cualitativo, con el propósito de comprender de manera más amplia y profunda el fenómeno educativo estudiado, en este caso, las habilidades de comprensión inferencial en estudiantes de pedagogía. De acuerdo con Creswell y Plano Clark (2018), el enfoque mixto posibilita la convergencia y la complementariedad de los datos, lo que permite generar una visión holística de los procesos educativos.

De esta forma, la investigación integra la medición de los niveles de desempeño lector inferencial con la interpretación de las percepciones y estrategias

docentes, generando un diálogo entre los resultados numéricos y los significados emergentes. Este proceso finaliza en una fase interpretativa metainferencial, en la que los datos cuantitativos y cualitativos se entrelazan de manera sistemática para construir explicaciones integradas y contextualizadas, en coherencia con el paradigma pragmático que guía la investigación (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Greene, 2007). Aspecto poco común en las investigaciones sobre esta temática, donde es recurrente observar que, en su mayoría, se emplean métodos cuantitativos.

En cuanto a la delimitación de este estudio, el contexto de la problemática se sitúa en una universidad privada de Chile, que imparte carreras de pedagogía, específicamente Pedagogía en educación básica (PEB) y Pedagogía en educación diferencial (PED), en la ciudad de Santiago. En cuanto a la población y la muestra del estudio, corresponden a estudiantes de primer año de ambas pedagogías y a profesores (académicos) que imparten clases durante el primer semestre de 2025. La investigación se realiza durante el año 2025 mediante la toma de muestras, el análisis de datos y la elaboración de conclusiones. Entre las limitaciones están los recursos de tiempo y económicos para recopilar la información y realizar el análisis. Finalmente se considera que el alcance de este estudio podrá caracterizar las habilidades de comprensión lectora inferencial de un grupo de estudiantes, con el fin de mejorar dichas habilidades mediante estrategias personalizadas a partir de un modelo pedagógico, para así poder contribuir a una formación docente de calidad, y generar impacto efectivo en el aprendizaje de sus futuros estudiantes.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se presentarán las nociones teóricas que fundamentan esta investigación.

2.1 La comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica un procesamiento en múltiples niveles para comprender los tipos de textos, en el cual los lectores deben relacionar el significado de las palabras, la sintaxis y las estructuras del discurso, entre otras dimensiones del lenguaje (Cuetos, 2010; van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998; Halliday & Hasan, 2014). Al leer, se establecen conexiones entre las palabras, transforman las oraciones en proposiciones, vinculan estas proposiciones con la información almacenada en su memoria a largo plazo y, al entender la idea principal, logran interpretar la estructura general del texto (Calderón & Quijano, 2010). Por lo tanto, para que se desarrolle la comprensión, no puede limitarse a una mera extracción de información; el lector necesita procesar ese contenido, evaluarlo, decidir qué es útil y emitir juicios al respecto. En este proceso, el conocimiento previo del lector sobre el tema, así como sus experiencias y sentimientos, desempeñan un papel crucial, ya que permiten una interpretación personal de lo leído (Calderón & Quijano, 2010).

Desde un punto de vista general, el proceso se extiende a la aplicación de la información adquirida en otros contextos y se enriquece mediante la lectura de otros textos. Por lo tanto, se define que la comprensión es un proceso cognitivo, activo y constructivo y que el texto (no la oración) es la unidad principal de procesamiento. Por lo tanto, si se vinculan con los problemas de comprensión que enfrentan los estudiantes, estos se deben a que muchos no saben leer adecuadamente o no comprenden lo que leen porque carecen de las bases fundamentales para un buen proceso de lectura literal, o a problemas relacionados con cómo proyectan sus conocimientos previos en la lectura del texto (Calderón & Quijano, 2010). Por esta razón, diversas investigaciones en Latinoamérica (Echevarría y Gastón, 2000;

Chávez, 2006; Calderón & Quijano, 2010; Brizuela et al., 2021) han señalado que el bajo rendimiento en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios es motivo de preocupación.

El proceso de comprensión lectora está construido por diversas habilidades cognitivas que varían entre los lectores (Butterfuss et al., 2020). Estos factores individuales, que incluyen la memoria de trabajo, las funciones ejecutivas, la decodificación de palabras y la capacidad de inferir, son esenciales para entender textos de manera efectiva. Los modelos explicativos de la comprensión lectora, aunque útiles, tienden a basarse en un lector promedio y no reflejan adecuadamente cómo estas habilidades afectan a cada individuo (Butterfuss & Kendeou, 2018; Cuetos, 2010; Oakhill & Cain, 2007). Por ejemplo, una memoria de trabajo robusta permite a los lectores integrar mejor la información nueva con sus conocimientos previos, lo que facilita la comprensión. Sin embargo, los textos más complejos requieren mayores recursos cognitivos, lo que puede dificultar la comprensión si la memoria de trabajo es insuficiente (Butterfuss et al., 2020).

Las funciones ejecutivas desempeñan un papel crucial en la comprensión lectora al gestionar la información activa y regular la atención. Por otro lado, Butterfuss y Kendeou (2018) subrayan aspectos como la actualización de la información, la inhibición de respuestas irrelevantes y la flexibilidad atencional, vitales para conectar ideas y conceptos en un texto. Además, la habilidad para decodificar palabras es fundamental, ya que permite acceder a la información del texto y una lectura fluida libera recursos cognitivos para la comprensión. También es crucial la capacidad de inferir, que depende en gran medida de los conocimientos previos del lector. Si los estudiantes carecen de estos conocimientos o poseen información errónea, su comprensión se ve seriamente afectada, lo que puede llevar al desarrollo de conceptos incorrectos y a una comprensión superficial del material leído (Aboud et al., 2016; Butterfuss y Kendeou, 2018).

2.2 La comprensión lectora como proceso de comprensión de significados

La comprensión lectora como proceso, vista desde los aportes de la psicología cognitiva como competencia en la educación superior, se constituye en uno de los fundamentos esenciales para la adquisición de conocimientos y habilidades en la educación formal (Brizuela et al., 2021). Para el desarrollo de esta competencia es crucial la intervención de procesos cognitivos más complejos, como el pensamiento crítico, la comprensión de argumentos, la generación de ideas creativas y la comparación de fuentes bibliográficas, entre otros. Por lo tanto, es una herramienta relevante para concretar la formación profesional de manera exitosa; constituye la vía expedita para la generación de conocimientos en cualquier disciplina y la producción académica de calidad, por lo que se considera un mecanismo vital para desarrollar el pensamiento (Solé, 2012; Huarca y Buenaño, 2023).

El desempeño de las competencias lectoras en la educación superior implica, de manera intencionada, fijar objetivos, procesar información y contrastar los conocimientos y los aprendizajes de manera integrada (Sole, 2012; Huarca y Buenaño, 2023). El desempeño lector favorece el desarrollo en cualquier tarea cognitiva y refuerza la idea de que los docentes universitarios deben aplicar estrategias que fortalezcan las destrezas cognitivas y metacognitivas (Mantilla y Barrera, 2021). No obstante, estas competencias están conformadas por factores externos e internos que se van desarrollando con la práctica constante. Entre los factores externos se encuentra la estimulación de la lectura en cada tramo formativo y de manera recreativa, para generar un ambiente letrado permanente que incentive el acceso y el gusto por la lectura. Por otro lado, entre los factores internos se encuentran los procesos cognitivos y las habilidades lingüísticas y metalingüísticas, que formarán parte de los predictores de la adquisición de las competencias lectoras (Cuetos, 2010; Willingham, 2020).

Ahora bien, en el proceso de comprensión lectora, el texto utilizado en el ámbito académico desempeña un papel fundamental para comprender los significados asociados a las disciplinas o a la cultura en general. Por ejemplo, se

señala que el 43% de los artículos argumentativos utilizados en aulas permite desarrollar un nivel de comprensión inferencial en los estudiantes universitarios. Este tipo de nivel suele ser más complejo que la comprensión literal (De la Peña y Luque, 2021). Por otro lado, el tipo de carrera ya sea humanista o científica, no genera diferencias en los niveles de comprensión lectora; la comprensión literal es la más exitosa, pero superficial, por encima de la inferencial y la organizacional. Esto puede explicarse porque los estudiantes no logran construir una representación profunda y adecuada que les permita tener una visión global y significativa del texto (De la Peña y Luque, 2021).

2.3 Procesamiento de la información en la comprensión lectora

En el mecanismo de procesamiento de la comprensión lectora, se asume mayoritariamente que es un proceso constructivo, interactivo e integrador que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Pinzás, 1995; Alliende y Condemarín, 2002). Esto implica el desarrollo de distintas habilidades, para las cuales existen diferentes modelos, teorías y niveles de análisis. Dentro de estas teorías, solo por describir las más significativas, se encuentran las de carácter minimalista (Makuc, 2008, 2015; León, 2001; González Ramírez, 2017) construccionistas (Graesser et al, 1994, González Ramírez 2017), estratégico (también, reconocido como modelo interactivo y proposicional de Van Dijk y Kintsch, 1983) (González Ramírez, 2017; Herrada-Valverde, y Herrada, 2017), modelo de construcción e integración desde un enfoque conexionista de Kintsch (1988, 1998, 2001; Parodi, 2003, 2005; Herrada-Valverde, y Herrada, 2017), entre otros, de las cuales se pueden desprender algunos tipos de inferencias.

A continuación, se presenta una tabla de síntesis de estas teorías.

Tabla 1. Síntesis de modelos teóricos de comprensión lectora

TEORÍA		DESCRIPCIÓN	INFERENCIAS
MINIMALISTA (MCKOON RATCLIFF, 1992)	Y	La comprensión depende del texto explícito y del conocimiento del lector. Como limitación: no considera la mayoría de las inferencias	Tipos de inferencias: • Automáticas: Se producen sin esfuerzo consciente y ayudan a mantener la coherencia local.

	necesarias para un modelo completo. - Puente: Conecta proposiciones mediante anáforas o relaciones léxicas. - Causales: Vinculan el texto con conocimientos previos para establecer relaciones causales locales. • Estratégicas: <i>Elaborativas:</i> generan conexiones de información no necesaria para la coherencia local.
CONSTRUCCIONISTA GRAESSER ET AL (1994)	Sostiene que la representación mental de un texto se corresponde con el modelo de situación que describe. Supuestos: • El lector construye representaciones mentales según sus objetivos de lectura. • La comprensión profunda requiere coherencia entre las ideas del texto, tanto a nivel local como a nivel global. • Los lectores buscan explicaciones causales de los eventos y acciones para entender el contenido. Aspectos clave: • Inferencias on-line: Se generan durante la lectura y contribuyen a la construcción activa del significado en tiempo real. • Inferencias off-line: Se producen después de la lectura, en una fase más reflexiva o elaborativa. • A diferencia de la teoría minimalista, el momento de generación (durante o después de la lectura) es el criterio principal, no la automaticidad. • Las metas del lector guían la construcción del modelo de situación, aunque no distinguen los tipos de inferencia. • Se distinguen tres niveles de metas: 1. Construir un modelo coherente del texto. 2. Propósito según el género del texto (entretenimiento, información, etc.). 3. Objetivos personales del lector (qué busca específicamente).

INFERENCIAS EN EL MODELO ESTRATÉGICO DE VAN DIJK Y KINTSCH (1983) MODELO INTERACTIVO MODELO PROPOSICIONAL MICROESTRUCTURA MACROESTRUCTURA	Este modelo de comprensión es estratégico e interactivo, lo que permite al lector emplear diversas estrategias sin seguir reglas rígidas. Tiene un enfoque descendente, ya que los conocimientos previos del lector son fundamentales. Se considera psico sociolingüístico, al integrar tanto un supuesto cognitivo como uno contextual.	El Modelo de Situación propone una comprensión basada en reglas cognitivas, ahora denominadas macroestrategias, guiadas por esquemas orientados a los objetivos del lector. Se construye una representación mental del texto integrando información de la memoria episódica (experiencias, esquemas, guiones previos). Tipos de inferencias: • Inferencias puente: Se generan durante la lectura, surgen del texto mismo (como las léxicas), y permiten conectar proposiciones de manera fluida. No requieren altos procesos cognitivos. • Inferencias elaborativas: Se realizan después de la lectura y requieren activar conocimientos previos para enriquecer y profundizar la comprensión. Aspectos clave del modelo: • Traslada las inferencias de un nivel lingüístico a otro conceptual. • Enfatiza una comprensión profunda, coherente a nivel local y global. • El lector utiliza estrategias según sus metas, integrando activamente sus conocimientos previos.
MODELO DE CONSTRUCCIÓN E INTEGRACIÓN DE KINTSCH (1988, 1998, 2001)	El modelo de construcción e integración es híbrido, combinando un enfoque simbólico basado en reglas (fase de construcción, ascendente y guiada por el texto) con un enfoque	Tipos de inferencias según Kintsch (1998): • Inferencias puente y transitivas: automáticas, rápidas y basadas en información inmediatamente disponible para asegurar la coherencia local.

**ENFOQUE
CONEXIONISTA**

conexionista (fase de integración, descendente y dependiente de los conocimientos previos del lector).

- **Inferencias controladas:** requieren estrategias y tiempo, incluyen:
- **Puentes basadas en búsqueda de conocimiento:** recuperación de información de la memoria a largo plazo.
- **Inferencias lógicas:** generan nuevo conocimiento, son representaciones mentales abstractas, a veces basadas en reglas.
- **Inferencias causales:** son pragmáticas y dependen fuertemente de los conocimientos previos del lector.

Las inferencias puente son esenciales para construir una representación mental coherente que permite formar un modelo de situación integrando información textual y conocimiento previo.

Las inferencias no se localizan en la base textual, sino en el modelo de situación, y son parte fundamental de la representación mental que el lector crea al comprender.

Nota. Elaboración propia a partir de León (2001); González Ramírez (2017); Graesser et al. (1994); Van Dijk y Kintsch (1983); Herrada-Valverde, y Herrada (2017); Kintsch (1988, 1998, 2001) y Parodi (2005).

Desde la perspectiva minimalista, la lectura se concibe como un proceso directo y secuencial. También se puede entender como un proceso de comprensión de lectura en tres niveles: comprensión literal, inferencial y crítica que a su vez estará asociada a diversas estrategias para alcanzar dichos niveles. La comprensión literal implica trabajar con preguntas; en este nivel, estas deben relacionarse con información explícita, como lugares, tiempos, entre otros (Pinzás, 2001). En cuanto a la comprensión inferencial, implica la sistematización de la información y un mayor grado de abstracción. Este nivel superior se divide en tres etapas jerárquicas: interpretación proposicional, reestructuración e implicación proposicional (Rojas, 2017). El lector transforma la información en metalectura

(Sacristán, 2005). Finalmente, en la comprensión crítica, el lector emite juicios personales sobre el texto, evaluando su relevancia e irrelevancia. Esto permite explorar el sentido profundo del texto, sus ideas subyacentes, fundamentos y razonamientos, así como su ideología implícita y emitir explicaciones alternativas (Zambrano, 2007; Mamani-Apaza et al., 2021).

Por otro lado, está el modelo estratégico, respaldado por van Dijk y Kintsch (1983), que incorpora la flexibilidad de los sistemas cognitivos y perceptivos. Esta teoría propone que el procesamiento de un texto se da tanto de forma descendente como ascendente, lo que significa que los lectores utilizan sus conocimientos previos y la información del texto para comprenderlo. Esto implica un lector activo que analiza el contenido a partir de sus propias experiencias y marcos de referencia (Parodi, 2005). En este enfoque, la comprensión se logra mediante procesos de inferencia y estrategias cognitivas y lingüísticas que los lectores expertos emplean de manera estratégica. Además, se caracterizan por utilizar estrategias de manera flexible, consciente y orientada a la construcción de significado. A partir de protocolos verbales, se evidencia que estos lectores no solo aplican estrategias como el subrayado o la relectura, sino que las ajustan en función de sus objetivos de lectura y las monitorean constantemente (Pressley y Afflerbach, 1995). Desde esta perspectiva, se examinan diversas dimensiones que influyen en la comprensión, como la coherencia semántica y sintáctica, la estructura general y específica del texto, así como la generación y caracterización de inferencias (Parodi, 2005; González Ramírez, 2017).

Otro factor relevante en la comprensión lectora es el propio texto, que difiere en su propósito declarado, en sus características lingüísticas y en su coherencia y cohesión (Halliday y Hasan, 2014). La cohesión, que se manifiesta a nivel microestructural mediante la vinculación gramatical y semántica entre palabras y oraciones, representa la visibilidad del vínculo entre frases y oraciones. Los textos de alta cohesión, como un texto académico disciplinar, a veces ofrecen un mayor nivel de detalle explicativo para compensar la falta de conocimiento previo del lector. La coherencia en el nivel macroestructural representa el grado en que el texto

proporciona información y pistas que ayudan al lector a relacionarlas entre sí y con diferentes partes del texto (Graesser, McNamara y Louwerse, 2003). La cohesión y la coherencia de un texto determinan la facilidad con la que el lector puede aportar sus conocimientos previos. Los textos de baja coherencia y cohesión requieren que el lector procese la información de manera más activa, ya que se le exige realizar más inferencias y tender puentes entre oraciones e ideas (Smith et al., 2021).

En este sentido, frente a las tipologías textuales, se señala que en la educación superior las habilidades de comprensión lectora tienden a consolidarse en el nivel en que los estudiantes ingresan, lo que dificulta realizar cambios significativos en esta área. Al respecto, un estudio determina que, aunque no se encontraron diferencias significativas entre los tipos de texto aplicados, los textos de columna de opinión obtuvieron los peores resultados, lo que sugiere que los textos no literarios pueden representar una mayor dificultad. Por otro lado, las características socioculturales de la población condicionan el desarrollo de estas habilidades, por lo que, si no hay cambios en el capital cultural, será complicado mejorar la comprensión lectora. (Maldonado et al, 2012).

Desde el análisis del vínculo del lector y el texto, existen tres modelos donde se explica cómo se posiciona el lector frente al texto, entre ellas está el *modelo de traslación* donde el objetivo es extraer el significado literal del texto, por otro lado, está el *modelo de transmisión* donde el lector empieza a reconocer lo que pretende transmitir el texto desde la intención del autor por ende se activa la interpretación. Finalmente, se establece el *modelo de transacción* en el que hay una construcción activa del significado, lo que genera una interacción entre el lector y el texto, por lo que se involucra el conocimiento previo; por ende, la interpretación, en este caso, puede ser múltiple (Schraw y Bruning, 1996).

Por otro lado, según Knitsch y Van Dijk (1978), el lector atraviesa diferentes niveles en el proceso de comprensión de un texto: el microestructural, que se refiere a la codificación de las proposiciones del contenido, y el macroestructural, que implica la construcción de la idea principal. A estos niveles, Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) añaden el modelo situacional de comprensión lectora, que

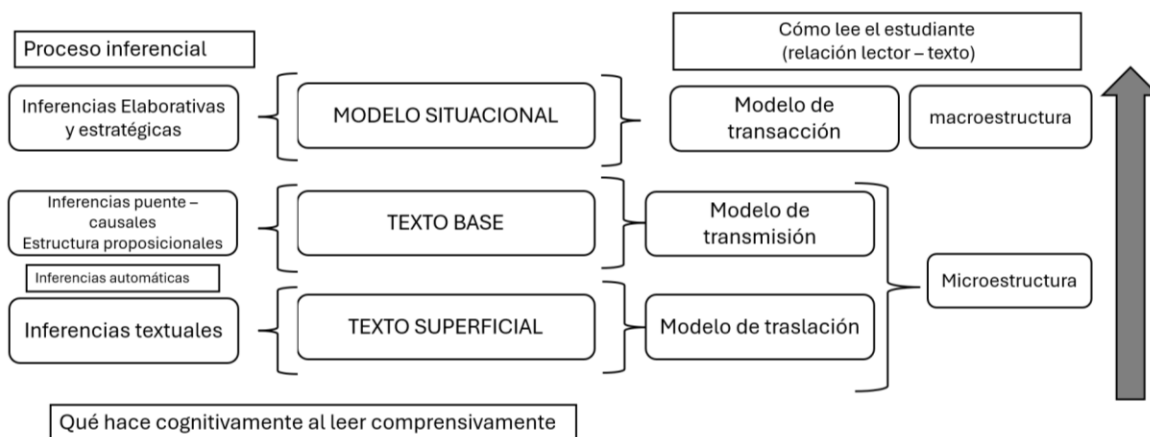
se relaciona con una representación mental equivalente en la que las ideas del texto interactúan con los conocimientos previos del lector. Además, Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) sostienen que la comprensión lectora es una actividad constructiva, compleja y estratégica. Los autores Van Dijk y Kintsch (1983) también destacan la importancia de las inferencias en la comprensión del discurso. Explican que algunas inferencias se obtienen directamente del texto y son bastante seguras, mientras que otras son más tentativas o especulativas. También hay un debate en curso sobre el momento en que se hacen estas inferencias: si durante la lectura o después de terminarla, un tema que sigue siendo complicado de definir (González Ramírez, 2017).

Para complementar, desde el modelo situacional se aborda la lectura desde el modelo teórico, desde donde adopta la perspectiva del paradigma cognitivo del procesamiento de la información, según lo planteado por Ausubel (1968), así como también lo planteado por Bruner (1957) al señalar que la inferencia es una destreza que activa el conocimiento para organizar e interpretar la información entrante, que se mantiene como idea actual y la importancia de estas en la comprensión de lectura.

2.4 Modelo de proceso cognitivo interno del lector y niveles de procesamiento

Para lograr los niveles de comprensión lectora, el lector debe llevar a cabo actividades de micro procesamiento, macro procesamiento y utilizar el modelo de situación (Kuno Huayhua, 2019). Además, con los modelos de Schraw y Bruning (1996), más el abordado desde el modelo estratégico y el modelo de construcción e integración (Van Dijk y, Kintsch, 1983; Kintsch (1988, 1998, 2001) desde un enfoque conexionista, se plantea el siguiente modelo teórico para abordar la comprensión lectora y el desarrollo de inferencias.

Figura 1. Modelo de proceso cognitivo interno del lector y niveles de procesamiento



Nota. Elaboración propia basada en Schraw y Bruning (1996), más lo abordado desde el modelo estratégico y el modelo de construcción e integración (Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998, 2001) desde un enfoque conexionista.

El análisis de estas teorías permite situarse desde la perspectiva del desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes universitarios en sus primeros años de estudios. A partir de ello, se considera la teoría con enfoque conexionista, desde el modelo de construcción e integración de Kintsch (1988, 1998, 2001), donde el modelo situacional debiese ser el más acorde al nivel de complejidad de textos disciplinares que se trabajan en la formación inicial docente de las carreras de pedagogía en educación básica y educación diferencial, donde se integra información de múltiples textos, algo común en la educación superior (Song et al., 2020).

Los tipos de textos que comúnmente se trabajan en estas carreras son: artículo de investigación científica, normativa vigente (leyes, decretos), manual de políticas educativas, monografía, texto de investigación-acción, tesis doctorales, estudio de caso, informe pedagógico y psicopedagógico, planificaciones de clase y bases curriculares, entre otros (Ibáñez & González, 2017).

A continuación, se presenta una clasificación de estos tipos de textos utilizados en educación básica y en educación diferencial (Ibáñez & González,

2017), según la identificación de géneros académicos y profesionales (Parodi et al., 2010).

Tabla 2. Clasificación de tipos de textos utilizados en educación básica y educación diferencial

<i>Texto utilizado</i>	<i>Género discursivo</i>	<i>Macropropósito comunicativo</i>	<i>Modo de organización discursiva predominante</i>	<i>Contexto ideal de circulación</i>	<i>Modalidad predominante</i>
Artículo de investigación científica	Artículo de investigación científica	Persuadir respecto de un punto de vista teórico o resultados de investigación	Argumentativo con apoyo descriptivo	Científico	Multimodal (texto + tablas, gráficos, figuras)
Normativa	Ley / normativa legal	Regular conductas y procedimientos	Descriptivo-normativo	Universal e institucional	Monomodal (texto escrito)
Manual de políticas educativas	Manual	Instruir sobre políticas, procedimientos y lineamientos	Descriptivo-procedimental	Pedagógico / institucional	Multimodal (texto + diagramas, tablas)
Monografía	Monografía académica	Instruir y persuadir sobre un tema específico con base en revisión documental	Expositivo-argumentativo	Académico	Monomodal
Texto de investigación-acción	Informe de investigación aplicada	Consignar procedimientos, resultados y conclusiones de una investigación para mejorar prácticas	Descriptivo-argumentativo	Científico / pedagógico	Multimodal
Tesis doctorales	Tesis académica	Persuadir sobre la validez de un trabajo de investigación original	Argumentativo con secciones descriptivas	Científico	Multimodal
Estudio de caso	Estudio de caso	Describir y analizar en profundidad una situación particular	Descriptivo-analítico	Científico / pedagógico	Multimodal
Informe pedagógico y psicopedagógico	Informe pedagógico / psicopedagógico	Consignar el estado de aprendizaje o desarrollo de un estudiante y proponer acciones	Descriptivo-explicativo	Pedagógico	Monomodal
Planificaciones de clase	Planificación didáctica	Guiar la implementación de actividades de enseñanza-aprendizaje	Descriptivo-procedimental	Pedagógico/profesional	Monomodal
Bases curriculares	Documento curricular oficial	Instruir y regular objetivos, contenidos y orientaciones pedagógicas	Descriptivo-normativo	Pedagógico / institucional	Monomodal

Nota. Elaboración propia a partir de Parodi et al. (2010).

En cuanto al proceso cognitivo que implica la comprensión de géneros académicos, se entiende que se relaciona la comprensión de discursos que utilizan un lenguaje formal, objetivo y el léxico específico. Tal como se observa en la tabla 2, estos textos suelen ser descriptivos y argumentativos y presentan un alto nivel de

abstracción y de generalización semántica. La información se organiza de manera ordenada y jerárquica y hace uso del intertexto (Roa, 2014; Mamani-Apaza et al., 2021). Por otro lado, no es suficiente con un modelo que únicamente distinga entre las dimensiones textual, inferencial y crítica, ya que las dos primeras son interdependientes, por ende para hacer inferencias, es fundamental conectar las diferentes partes del texto y crear un modelo situacional, lo que también implica que para tener el éxito académico a través de una buena comprensión inferencial se debe incrementar la capacidad de reconocimiento de palabras, o sea mejorar el acceso al léxico (Bargetto y Córdova, 2024; Valero-Ancco et al., 2024).

Por otro lado, Afflerbach y Cho (2014) destacan la importancia de investigar el uso de estrategias de lectura en hipertextos y en diversas disciplinas. De esta manera, la literatura muestra que cuando el conocimiento previo es limitado, los textos resultan difíciles y las tareas de lectura son complejas, es necesario adoptar un enfoque de lectura más estratégico. Es probable que los estudiantes lectores empleen una variedad más amplia de estrategias de comprensión al abordar géneros disciplinares, debido a su escasa familiaridad con ciertas estructuras textuales que les ayudan a alcanzar sus objetivos de lectura. Las estructuras y los tipos de texto influyen en los procesos de comprensión de los lectores y en la elección de las estrategias de comprensión (Herrera-Nuñez & Dapelo, 2022).

Bajo el modelo propuesto “Proceso cognitivo interno del lector y niveles de procesamiento”, se identifican problemas frecuentes en el proceso de comprensión en lectores con bajo rendimiento (los que se encuentran en el cuartil más bajo de la población) que están asociados a como construyen un modelo de situación significativa menos detallado que los lectores expertos, porque es menos probable que tengan una base de texto coherente y/o esquemas bien formados (Kintsch, 1998; McNamara et al., 2011; Smith et al., 2021). Por el contrario, los problemas asociados con los esquemas tienden a manifestarse como dificultades en la generación de inferencias, ya que la capacidad de inferir significados a partir de un texto ha sido reconocida como un predictor relevante de la comprensión lectora en una variedad de etapas de desarrollo y por lo tanto es uno de los

impulsores de la capacidad de lectura de calidad (Cain y Oakhill, 1999; Oakhill y Caín, 2007; Smith et al., 2021).

Los estudiantes que presentan procesos de comprensión con debilidades también muestran dificultades en estrategias cognitivas, las cuales se conjugan con y potencian diversos factores que integran el proceso de comprensión (Yana et al., 2019; Mamani-Apaza et al., 2021). Esto sugiere que el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora está vinculado a otros factores que trascienden lo cognitivo, lo metodológico y lo técnico y que deben ser objeto de estudio. Entre esos factores se pueden visibilizar los destacados por Vilca y Mamani (2017), entre los que se incluyen el hábito, la constancia y la disposición hacia la lectura, así como el apoyo de los padres, una alimentación sana y nutritiva, la estimulación temprana, el dominio de dos idiomas y un buen descanso. Además, enfatizan la importancia del hábito de la lectura y de practicarla en familia (Vilca & Mamani, 2020). Varios investigadores subrayan el papel fundamental de la familia en la vida escolar y, por ende, en la vida como estudiante universitario (Mamani-Apaza et al., 2021).

Finalmente, en cuanto al procesamiento de la lectura se refiere, un buen lector no es únicamente aquel que cuenta con un conjunto de estrategias, como indican Maturano et al (2002), ni se puede reducir la comprensión lectora a un simple proceso de decodificación lingüística, sino que es bastante más complejo, ya que, comprender implica captar hechos e ideas en una secuencia lógica y contextualizada, en lugar de verlos como fenómenos y pensamientos aislados de la realidad, además de todos los otros factores comprometidos. (Mamani-Apaza et al., 2021; González Ramírez, 2017; Pérez, 2017).

2.5 Estrategias de comprensión lectora

Para que las habilidades de lectura se apoderen del conocimiento, se debe abordar cada proceso de manera consciente, de modo que su participación en la sociedad contemporánea sea efectiva y puedan enfrentar con éxito los desafíos futuros (Brizuela et al., 2021). Es importante, al desarrollar estrategias de comprensión lectora, considerar y atender ciertos criterios fundamentales en este

proceso cognitivo, como los predictores. Estos se constituyen en sistemas inferenciales que permiten decodificar la correspondencia entre grafemas y fonemas, lo que favorece la automatización de la ruta subléxica. Esta acción, junto con el aumento de vocabulario, da paso al uso de la ruta léxica (manejo amplio del vocabulario), que permite la comprensión de lo leído, lo que propicia el análisis textual desde lo explícito (información directa del texto) hasta lo implícito (información que se infiere del texto) (Cuetos, 2010; Solé, 2012; Dehaene, 2023; Dehaene, 2024).

En consecuencia, para llevar a cabo estos procesos complejos, es necesario desarrollar estrategias que controlan de forma intencionada y automática las capacidades mentales necesarias para relacionarse con textos escritos y construir el significado (Par, 2020). El desarrollo de las habilidades controladas, a partir de diversas estrategias que impliquen aprender a leer para comprender y disfrutar del contenido de la lectura, fortalece la competencia como tal. A su vez, los estudiantes atraviesan varias etapas a lo largo de su trayectoria educativa hasta llegar a la universidad. Tradicionalmente, se inicia con el uso de estrategias orientadas a la comprensión simplista, de acceso a los textos sólo mediante la decodificación de información tácita, más que a la interpretación y a la elaboración de nuevo conocimiento, hasta lograr la comprensión y la construcción de conocimientos complejos. (Solé, 2012; Errázuriz et al., 2020).

Estas estrategias se refieren a procesos mentales fundamentales en el aprendizaje. Permiten y facilitan la adquisición, retención, comprensión, elaboración, transferencia y aplicación de diversos contenidos e información (Barca-Lozano et al., 2013). Estas estrategias cognitivas no son simplemente acciones visibles, sino una serie de procesos mentales que permiten al lector organizar, decodificar, codificar, integrar y recuperar información. Estas se dividen en estrategias de enseñanza, de instrucción, de aprendizaje y de evaluación (Feo, 2015; Mamani-Apaza et al., 2021). Todas estas estrategias cognitivas y metacognitivas preparan al lector, facilitan la comprensión y refuerzan el conocimiento adquirido (Guerra & Forero, 2015). Además, ayudan en la

transferencia de información y en la identificación de contextos y situaciones, así como en la síntesis de lo leído mediante organizadores gráficos, que sirven para representar y relacionar el conocimiento (Mamani-Apaza et al., 2021).

En este sentido, la enseñanza de estrategias cognitivas, e incluso metacognitivas (Tapia, 2021), ofrece una oportunidad para mejorar los procesos de aprendizaje y la comprensión de los textos, ya que la metacognición se entiende como la capacidad de reflexionar, monitorear y regular los propios procesos de comprensión durante la lectura (Flavell, 1979). Las estrategias más comúnmente mencionadas en la literatura incluyen la autoplanificación, el automonitoreo y la autoevaluación (Castro & Oseda, 2017). En estudios de distintas etapas se ha mencionado que no todos los estudiantes son conscientes de cómo aplicar la metacognición y que algunos no saben cómo hacerlo. Por ello es relevante que el estudiante sea estratégico, conocer sus posibilidades y limitaciones, para poder ejercer un control y manipulación de sus mecanismos para acceder al aprendizaje, a través de la comprensión lectora (Díaz y Hernández, 2002; Castro & Oseda, 2017)

Específicamente, en la estrategia de planificación se evidencia la mayor correlación entre los artículos revisados. Se observa una diversidad de dimensiones y estrategias abordadas en los estudios, que incluye: *meta atención*, entendido como qué es a lo que se debe atender, lograr identificar las debilidades que puede tener en ese proceso; *meta comprensión*, entendido como el autoconocimiento del estudiante y las habilidades que funcionan para realizar una labor académica como comprender lo leído; *metalenguaje*, entendido como las destrezas metalingüísticas para analizar y manejar el lenguaje desde un desarrollo cognitivo ; y *meta memoria*, entendida como la conciencia de las estrategias para mantener la información en la memoria (Burón, 2006). Al respecto, pocos estudios se han centrado en poblaciones de las carreras de educación, lo que evidencia la necesidad de profundizar científicamente en la enseñanza de estos conocimientos. Es fundamental que los docentes, quienes enseñan el uso de estrategias metacognitivas, las dominen con precisión y comprendan el proceso exitoso de adquisición de conocimientos a través de su propio aprendizaje (Cancino, 2024).

Las estrategias metacognitivas mencionadas anteriormente son consideradas procesos que permiten al lector llevar a cabo actividades antes, durante y después de la lectura y que de hecho, se asocia positivamente con niveles más profundos de comprensión lectora en estudiantes universitarios (Berrocal & Ramírez, 2019; Castro & Oseda, 2017), dichos momentos, también son vistos como estrategias en sí misma como parte de un programa de intervención (Liceo, 2013), o incluso como una clasificación de fases (Solé, 1998), que todavía siguen vigentes tanto en educación primaria, secundaria y post secundaria y que se convierten en la clasificación de las tres fases, prelectura, lectura y postlectura (Mamani-Apaza et al., 2021). Si bien considerando que, en la educación superior, las acciones de leer se realizan como una labor propia del estudiantes antes y post clases, es pertinente tener claridad de cómo funciona el mecanismo de estas estrategias, sobre todo para posibles acciones remediales de acceso a la competencia de comprensión lectora.

En consecuencia, desde las estrategias de prelectura, se busca comunicar a los estudiantes lo que se espera del texto académico y disciplinar, vinculado con sus conocimientos previos, determinando el objetivo de dicha lectura y cómo aporta a su disciplina (Trujillo, 2018). Frente a ello, el conocimiento previo almacenado en la memoria a largo plazo puede categorizarse aún más según la *disponibilidad* (conocimiento disponible en la memoria) y la *accesibilidad* (facilidad de acceso, que requiere menos esfuerzo). El conocimiento disponible puede ser más o menos accesible; no se puede acceder en absoluto al conocimiento que no está disponible (Smith et al., 2021). Ahora bien, como estrategias durante la lectura, se reconoce el contenido del texto para analizarlo, resumirlo, entre otras acciones que permiten su comprensión.

Por consiguiente, la probabilidad de que un texto se lea comprensivamente y se aprenda (es decir, se codifique en la memoria a largo plazo) depende en gran medida de la capacidad de la memoria de trabajo para procesar e integrar adecuadamente la nueva información en los esquemas existentes. En ello influye el grado de carga cognitiva que impone la complejidad del material escrito durante la lectura (Kintsch, 2009; Smith et al., 2021). En consecuencia, como estrategias

posteriores a la lectura, se propicia la metacognición para mejorar las habilidades de lectura. A partir de ello, se presenta una oportunidad para que los estudiantes apliquen lo aprendido en nuevas situaciones, como la realización de tareas, la elaboración de resúmenes o la creación de esquemas. Este trabajo es intrapsicológico, lo que implica que es reflexivo, crítico, generalizador y metacognitivo, así como metalingüístico (Mamani-Apaza et al., 2021).

En este sentido, Toala et al. (2018) destacan la relevancia de estrategias como la activación y revisión del vocabulario, así como la predicción de contenidos, que favorecen un procesamiento inicial del texto, principalmente a nivel de texto superficial y de base textual, al facilitar el acceso léxico y la anticipación de significados. Asimismo, se propone el uso de recursos más estructurados, como el arborigrama, que permite organizar visualmente la información relevante del texto. Esta estrategia contribuye a la jerarquización de ideas y a la construcción de relaciones entre ellas, favoreciendo el tránsito desde el texto base hacia la elaboración de un modelo situacional más integrado (Toala et al., 2018).

Por otro lado, estrategias como la formulación de preguntas y el parafraseo permiten al lector interactuar activamente con el texto, lo que promueve procesos de monitoreo y control de la comprensión. Estas acciones se vinculan con procesos metacognitivos, en tanto implican evaluar lo comprendido y reformular la información, lo que facilita la construcción de significados más profundos. En esta misma línea, la relectura se presenta como una estrategia de regulación que permite reforzar la coherencia local y global del texto, especialmente en lectores en proceso de desarrollo (Loayza, 2021).

En consecuencia, el uso del resumen y la vinculación con otros textos favorecen la integración de la información, mientras que el apoyo con imágenes contribuye a la retención y organización del contenido. En conjunto, estas estrategias permiten avanzar desde un procesamiento más superficial hacia niveles más complejos de comprensión, en los que el lector logra articular la información textual con sus conocimientos previos, aspecto central en la construcción del

modelo situacional propuesto por el enfoque cognitivo de la comprensión lectora (Loayza, 2021)

Considerando todas estas apreciaciones, para que una persona sea una buena comprendedora, utilizará una amplia gama de estrategias cognitivas y será capaz de emplearlas de manera flexible. Estas estrategias incluyen el reconocimiento de letras, formación de sílabas, la codificación de palabras, sintaxis, preposiciones y vínculo de temáticas para formar un modelo coherente del texto en su totalidad. Esto se fundamenta en que la comprensión lectora implica el procesamiento de operaciones mentales que permite la reconstrucción de significados, en la que, al momento de leer, se realizan conexiones coherentes entre lo extraído del texto y las construcciones generadas a partir de conocimientos previos en su mente. (Maturano et al., 2002; Muñoz et al., 2013). Por ello, se entiende que la comprensión se explica como un proceso de decodificación de la señal lingüística y de procesamiento en diversos niveles de la estructura del código lingüístico [fonológico, léxico, sintáctico, textual] (Riffo & Contreras, 2018).

La comprensión de los textos argumentativos mediante estrategias cognitivas en una metodología secuenciada es justificable, ya que permite al estudiante universitario desarrollar habilidades y destrezas de lectura crítica necesarias para abordarlos. Además, es importante reconocer que el proceso de lectura es individual y se ve influido por varios factores, como la motivación, el apoyo del entorno social, la práctica constante a la que se debe someter, el nivel de complejidad del texto (incluyendo el contenido, el registro lingüístico, la estructura sintáctica y las propiedades textuales), así como la aplicación de estrategias de procesamiento textual, entre otros aspectos relevantes (Sivira, 2021).

Desde otro punto de vista, Serrano et al. (2017) clasifican los textos en dos tipos: continuos, cuando llevan un orden secuencial de las ideas y la información está organizada en párrafos o estrofas, como una narración o un poema; y no continuos, que se basan en el uso de imágenes sin un orden determinado, como las infografías e historietas. Esta diferenciación implica que el lector debe activar

estrategias distintas según el tipo de texto, ya que las demandas cognitivas varían en función de su organización y formato (Serrano et al., 2017)

En coherencia con lo anterior, Herrada-Valverde y Herrada (2017) plantean que el proceso de comprensión se desarrolla a través de dos vías de asimilación contextual. Por una parte, la vía descriptiva se vincula con el procesamiento de textos continuos, en el que la comprensión se construye a partir del análisis lingüístico y semántico de las palabras, lo que favorece la elaboración de la base textual. Por otra parte, la vía representativa se activa ante textos discontinuos, en los que la interpretación se apoya en la visualización y la integración de información gráfica, lo que contribuye a la construcción de significados desde un enfoque más global e integrador. Ambas vías, en conjunto, permiten comprender cómo el lector articula distintos tipos de información para avanzar hacia niveles más complejos de representación, incluido el modelo situacional (Herrada-Valverde y Herrada, 2017; Armijos et al., 2023).

En este contexto, la evidencia sugiere que el desarrollo de la comprensión lectora no depende únicamente del tipo de texto, sino también de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula. Peña et al. (2021) señalan que las dificultades de comprensión pueden estar asociadas a la escasa diversidad de estrategias metodológicas empleadas por los docentes, especialmente cuando no se integran recursos tecnológicos que potencien el interés y la motivación por la lectura. En esta línea, Loayza (2021) destaca el valor de estrategias, como los organizadores gráficos y los esquemas, así como el uso de plataformas digitales y dispositivos electrónicos, que favorecen la organización de la información y facilitan su procesamiento.

De este modo, el rol del docente se configura como un elemento clave en la mediación del proceso lector, en tanto sus decisiones didácticas inciden directamente en la activación de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes. La incorporación de metodologías diversificadas, coherentes con las características de los textos y apoyadas en recursos multimodales, permite no solo mejorar la comprensión lectora, sino también promover una relación más

significativa y motivadora con la lectura, aspecto fundamental para el desarrollo del modelo situacional en contextos de aprendizaje disciplinar (Loayza, 2021; Peña et al., 2021).

Otras estrategias reportadas, particularmente por estudiantes universitarios en relación con la lectura de textos académicos (especialmente artículos científicos), se vinculan con procesos de planificación antes y durante la lectura. Estas incluyen la revisión de títulos y subtítulos, la estimación de la extensión del texto y la activación de conocimientos previos mediante la evocación de temáticas relacionadas. Asimismo, implican anticipar posibles subtemas, formular preguntas orientadoras sobre el contenido y explicitar un plan de acción para abordar la lectura, como releer fragmentos o ajustar la velocidad lectora. Finalmente, se consideran estrategias orientadas a la organización de la información comprendida, tales como la elaboración de mapas conceptuales y la síntesis mediante resúmenes (Ochoa Angrino, 2009).

En otros aspectos, si se refiere a la comprensión lectora de textos disciplinarios, se señala que existe un andamiaje entre las palabras que conoce y las ocasiones en las que tiene la oportunidad de leerlos. Por lo tanto, cuanto menos palabras conocidas haya, más dificultades habrá para comprender el texto en su totalidad. En cambio, cuanto más lea, mayor será su probabilidad de desarrollar un léxico propio del discurso disciplinar. Por ende, la lectura disciplinar no debe ser vista como una herramienta para trabajar en talleres o solo en los primeros semestres de una carrera universitaria, sino que debe integrarse plenamente en el currículo, por lo que los docentes universitarios además de ser expertos en su disciplina deben manejar las implicancias de su lectura y por ende asociar estrategias para ello (López Bonilla, 2017; Gordillo y Flórez, 2009; Vidal-Moscoso y Manriquez-López, 2016).

Continuando con los tipos de texto, en la educación superior los estudiantes deben aprender a decodificar y comprender diversos géneros discursivos propios de sus disciplinas, lo que exige adaptar la enseñanza a distintos formatos y niveles de comprensión (Gordillo y Flórez, 2009). En este contexto, se enfatiza la

implementación de estrategias de lectura orientadas a mejorar la comprensión, tales como el trabajo con distintos tipos de textos, la adaptación a soportes variados y la evaluación posterior mediante pruebas que permitan medir su impacto. Asimismo, se destaca la importancia de un diálogo interdisciplinario entre especialistas en lectura y docentes de las disciplinas para fortalecer estos procesos (Carlino, 2005; Amavizca Montaña & Álvarez-Flores, 2022).

En otros aspectos, la motivación puede utilizarse como estrategia de aprendizaje de la comprensión lectora y está estrechamente vinculada al componente intrínseco de la motivación. En la optimización de las estrategias de aprendizaje, el aspecto motivacional incide en la elección que el estudiante considera más adecuada para alcanzar sus metas educativas. Además, influye en la selección de estrategias de aprendizaje que conducen a un mayor rendimiento y a una comprensión profunda y significativa. Los estudiantes que utilizaban estrategias cognitivas y metacognitivas presentan una motivación más alta y, por lo tanto, un mejor rendimiento. Así, los estudiantes autorregulados tienden a obtener un rendimiento académico superior y se perciben a sí mismos como más eficientes y proactivos; estas características son similares en estudiantes de alto rendimiento y capacidad, en contraste con aquellos que enfrentan mayores dificultades en su aprendizaje (Pérez-Navío et al., 2023).

Vinculadas con la motivación, se han utilizado estrategias de enseñanza basadas en la zona de desarrollo próximo y en el desempeño de los universitarios, lo que indica que el aprendizaje adquirido mediante la interacción social se convierte en una acción automatizada, transformándose en una función intrapsicológica que permite un desempeño autónomo (Vygotski, 1996; Bruner, 1983; Carlino, 2013). Esto permite que deje de ser asistido, generando andamiaje proporcionado durante la instrucción y doble andamiaje, en lugar de la motivación intrínseca que los participantes reportan. Se reconoce que el rendimiento académico de los estudiantes universitarios tiende a aumentar (Freiberg et al., 2017; García-Ripa et al., 2016; González-Lomelí, et al., 2021) con un mayor uso de estrategias de aprendizaje colaborativas, que fomentan la comunicación interpersonal y mejoran

el acceso a la información y contenidos educativos, así como de motivación, que influye en las actitudes académicas y en las metas que guían al estudiante en su proceso de estudio. Del mismo modo, el desempeño académico se ve influido por el nivel de compromiso con los problemas que deben resolverse (Medrano et al, 2015; González-Lomelí et al., 2021).

Al respecto, desde los modelos y teorías planteadas en esta investigación referidos al modelo de construcción e integración de Kintsch (1988, 1998, 2001) y Schraw y Bruning (1996), se ha utilizado programas de andamiaje asistido consecuente con la teoría de Vigotsky (1996), como una forma de generar una interacción entre docente y estudiante, el cual el docente tiene la función de mediador pedagógico que promueve el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos académicos, sobre todo considerando la falta de conocimientos previos de los estudiantes al enfrentarse a textos disciplinares (Martínez et al, 2011).

A raíz de lo anterior, la comprensión lectora en la educación superior no puede entenderse como una habilidad previamente adquirida, sino como una práctica académica compleja que requiere una mediación docente sistemática (Carlino, 2005, 2013; Cassany, 2009). En este sentido, los docentes asumen un rol central como facilitadores del acceso a la cultura discursiva universitaria, caracterizada por textos altamente especializados que exigen habilidades inferenciales, críticas y reflexivas (Parodi, 2010; Kintsch, 1998). Leer en la universidad implica mucho más que decodificar información: supone construir significado a partir de la interacción entre el texto, los conocimientos previos y el contexto disciplinar. Desde esta perspectiva, el docente debe guiar explícitamente los procesos de lectura, ayudando a los estudiantes a transitar de niveles superficiales a niveles de comprensión profunda, promoviendo la elaboración de modelos mentales coherentes (Vidal-Moscoso & Manríquez-López, 2016).

A propósito de lo anterior, en el ámbito universitario suele haber una baja consideración del uso sistemático de estrategias para abordar la incomprensión lectora (Quintero-Ramírez y Vela-Valderrama, 2016), lo que refuerza el rol del

docente como mediador que promueve el acceso a diversos textos y el desarrollo de habilidades de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico. En este sentido, estrategias como la diversificación de textos, la mediación docente y el trabajo en comunidades discursivas especializadas resultan clave para potenciar la construcción de significado, el pensamiento crítico y la transformación del conocimiento (Cassany, 2009; Amavizca Montaña & Álvarez-Flores, 2022).

De este modo, la mediación docente se vuelve indispensable para que los estudiantes desarrollen competencias lectoras que les permitan no solo comprender textos, sino también participar activamente en la construcción del conocimiento disciplinar. Por ello, se destaca la importancia de la formación docente y se señala que el dominio disciplinar no garantiza la capacidad de enseñar a leer en contextos académicos, por lo que se requieren programas de capacitación que integren estrategias cognitivas y metacognitivas. En consecuencia, enseñar a leer en la universidad se configura como una responsabilidad formativa clave, en la que el docente actúa como un agente mediador indispensable para el aprendizaje profundo (Vidal-Moscoso & Manríquez-López, 2016).

Por otro lado, desde el modelo situacional de comprensión lectora en los estudiantes, las estrategias se han estructurado en tres etapas: antes, durante y después de la lectura de un texto. Entre dichas etapas, se desarrolló el modelo mediante estrategias que se presentan a continuación.

Tabla 3. Síntesis de estrategias antes, durante y después de la lectura

Momento	Estrategias
Previas a la lectura	• Establecer el propósito de la lectura • Planificar la actuación • Activar los conocimientos previos • Efectuar predicciones y pregunta

Durante la lectura (macroestructura)	• Realizar clasificación • Realizar bosquejos o esquemas • Realizar resúmenes • Realizar monitoreo o supervisión
Después de la lectura (macroestructura y modelo de situación)	• Realizar juicios sobre la realidad • Realizar una apreciación lectora • Realizar comprensión crítica

Nota. Elaboración propia basada en Kuno Huayhua (2019).

Finalmente, las estrategias de comprensión lectora, según García-Huidobro et al. (2013), también se han mencionado como destrezas básicas para el aprendizaje en cualquier etapa de la trayectoria educativa. Al respecto se ha listado una serie de destrezas relevantes como:

- Identificar las señales del texto consiste en reconocer los elementos organizadores que el autor utiliza para estructurar la información, tales como títulos, subtítulos, conectores, negritas o cursivas. Estas señales orientan al lector sobre la jerarquía de las ideas y la relación entre ellas, facilitando la construcción del sentido global del texto. Esta destreza permite anticipar los contenidos, identificar las ideas principales y comprender la progresión temática.
- Preguntas clave: Implica formular interrogantes antes, durante y después de la lectura. Estas preguntas pueden ser literales (¿qué dice el texto?), inferenciales (¿qué se puede deducir?) y críticas (¿qué opino sobre esto?). Su función es activar los conocimientos previos, guiar la atención y monitorear la comprensión. Constituyen una estrategia metacognitiva que favorece la profundización del significado.
- Subrayado: es la selección y marcación de las ideas más relevantes del texto. Debe ser selectivo y evitar subrayar en exceso. Su propósito es destacar

conceptos clave, definiciones y relaciones importantes, facilitando la revisión posterior. Un buen subrayado refleja comprensión, ya que requiere discriminar lo esencial de lo accesorio.

- Notas marginales: consisten en escribir comentarios, ideas o palabras clave en el margen del texto. Estas anotaciones pueden incluir síntesis breves, preguntas, conexiones con otros contenidos o aclaraciones. Esta estrategia promueve una lectura activa y reflexiva, permitiendo al estudiante dialogar con el texto y construir significado de manera más profunda.
- Resumen: Consiste en sintetizar el contenido del texto utilizando las propias palabras del lector. Requiere identificar las ideas principales, eliminar información redundante y reorganizar el contenido de manera coherente. El resumen evidencia comprensión, ya que supone una reconstrucción del significado global del texto.
- Mapa conceptual: Es una representación gráfica que organiza los conceptos y sus relaciones jerárquicas mediante conectores. Permite visualizar la estructura del conocimiento, facilitando la integración de ideas y la comprensión de relaciones complejas. Es especialmente útil para promover aprendizajes significativos.
- Esquema: consiste en organizar la información de manera jerárquica y ordenada, generalmente mediante números, letras o viñetas. A diferencia del mapa conceptual, el esquema es más lineal. Permite estructurar el contenido, identificar niveles de importancia y facilitar el estudio y la memorización.
- Clasificaciones jerárquicas: se refieren a ordenar los conceptos desde los más generales a los más específicos. Esta organización permite comprender cómo se subordinan las ideas y cómo se estructura el conocimiento. Favorece la claridad conceptual y la construcción de redes de significado.
- Apuntes: son registros personales de la información relevante obtenida de clases o lecturas. Implican seleccionar, organizar y reformular el contenido. Un buen sistema de apuntes favorece la comprensión, ya que obliga al estudiante a procesar activamente la información.

- Uso del diccionario: consiste en consultar el significado de palabras desconocidas o poco claras. Esta destreza es clave para la comprensión léxica, ya que el vocabulario influye directamente en la comprensión del texto. Además, permite precisar significados y evitar interpretaciones erróneas.

En otros ámbitos, han existido programas que han trabajado las habilidades de comprensión lectora mediante estrategias específicas. Tal es el caso de un programa psicopedagógico aplicado a estudiantes de educación secundaria, se trabajaron estrategias de adquisición de información, como el subrayado y la identificación de las ideas principales. En las estrategias de procesamiento de información, se aplicaron análisis de textos mediante preguntas de ensayo-reflexión. En las estrategias de recuperación de la información se utilizaron organizadores gráficos y la lectura de instrucciones. Finalmente, en estrategias de autorregulación se utilizan la jerarquización de prioridades y el uso de la agenda, lo que da cuenta de su efectividad, sobre todo en la inferencia (Mézquita et al., 2020).

Se ha señalado en la literatura que los programas existentes para el desarrollo o fortalecimiento de estas habilidades se han dirigido principalmente a la educación primaria. Lo que se podría explicar, dado el periodo en el que se enseñan las habilidades básicas de la comunicación a través de la lectura. En relación con la escasez de programas aplicados en educación superior, se señala que muy probablemente se parte del supuesto de que los estudiantes que ingresan a la universidad ya tienen plenamente desarrolladas las habilidades de comprensión lectora. Ahora bien, a partir de los resultados de múltiples estudios sobre la materia, se evidencia la necesidad de implementar programas en la educación superior con un modelo claro de aplicación (Guerra-García et al, 2022).

Se han mencionado estrategias propias de las habilidades de comprensión lectora en general; sin embargo, es necesario abordar específicamente lo que implica la comprensión inferencial, entendida como el nivel más elevado y, por ende, el requerido en estudiantes de pedagogía que educarán a sus propios estudiantes

en el desarrollo de estas mismas habilidades (McNamara & Magliano, 2009; Van den Broek et al., 2012; De la Peña y Luque, 2021).

2.6 Comprensión lectora inferencial

2.6.1 Concepto de inferencia

La inferencia es uno de los elementos clave del proceso de comprensión. Esta adquiere importancia al atribuir significados y sentido al texto durante la lectura. Diversas investigaciones sugieren que la inferencia es un proceso en el que el conocimiento del lector interactúa activamente con la información del texto y trasciende lo que este expresa explícitamente (García y Moreira, 2022). Al leer, el proceso inferencial que implica integrar la información del mundo a nuestros esquemas mentales es crucial, ya que desde el inicio de la lectura se necesita anticipar el sentido al nivel más básico para establecer la cohesión y coherencia local. A medida que avanza la lectura, también se anticipa de forma constante el sentido global del texto, lo que permite alcanzar una coherencia completa (Medina Jiménez & González Di Pierro, 2021). Esta habilidad se evalúa frecuentemente mediante preguntas que abordan el tema principal, las relaciones de causa y efecto y la formulación de conclusiones en exámenes de lectura estandarizados (Samiei y Ebadi, 2021).

Diversos autores plantean que la inferencia es un proceso en el que el conocimiento del sujeto entra en interacción activa con la información del texto y va más allá de lo que el texto puede decir explícitamente. (Cuetos, 2010; Pérez, 2017; Pinzás, 1995; León Vargas y Prieto Velandia, 2016; Medina Jiménez & González Di Pierro, 2021; García y Moreira, 2022). Por otro lado, los procesos cognitivos que facilitan la expresión y la revelación de la información implícita en un texto, así como la asignación de significados vinculados a la experiencia cultural, fomentan, mediante el análisis y la comprensión, la elaboración de un discurso inferencial más profundo. En este contexto, es fundamental considerar la inferencia tanto como un proceso que se lleva a cabo durante la comprensión como un resultado que genera información más rica. Esto se debe a que la comprensión, por su naturaleza,

impulsa la elaboración de un discurso inferencial más detallado y enriquecedor (García y Moreira, 2022).

Varios estudios, como los de Cromley y Azevedo (2007), Ahmed et al. (2016) y Calderón et al. (2022), han mostrado que la comprensión inferencial en la lectura está estrechamente ligada a los conocimientos previos de cada persona sobre un tema. Además, el vocabulario que se ha ido adquiriendo a lo largo de la vida también desempeña un papel fundamental. Por ello, resulta relevante considerar factores como el tipo de texto que se lee (Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas, 2010; Ahmed et al., 2016) e incluso el rango etario del lector (Barth et al., 2015) para comprender mejor las dificultades y los niveles de comprensión inferencial. De esta manera contribuye a analizar y determinar con mayor precisión los niveles de comprensión lectora en contextos académicos (Dawes et al., 2019; Duche, 2022; Cisneros et al., 2010).

El concepto de inferencia es especialmente complejo, ya que presenta varias acepciones y enfoques teóricos, según el modelo o énfasis que se pretende plantear (Cisneros et al., 2010; González Ramírez, 2017). Por lo tanto, el concepto de inferencia no está completamente definido ni delimitado, aun cuando modelos como el estratégico de van Dijk y Kintsch (1983) y el de construcción e integración de Kintsch (1988, 1998, 2001) no ofrecen una definición exacta de lo que es una inferencia, sí plantean cómo se representa y cómo influye en el proceso de comprensión, especialmente a través de los distintos tipos de inferencias que identifican.

A partir de diversos estudios (Van Dijk, 1977; Olson, 1994; Palincsar, 1998, Snow, 2010) se pueden determinar factores que podrían influir en la construcción de inferencias:

- Conocimiento Previo: La experiencia y el conocimiento que el lector ya posee sobre el tema permiten establecer conexiones y realizar deducciones más eficaces.
- Contexto del Texto: La información contextual del texto, como el tono, el estilo y la estructura, ayuda al lector a interpretar significados implícitos.

- Habilidades Lingüísticas: La comprensión del vocabulario y la gramática facilita la identificación de relaciones y significados más allá de lo explícito.
- Motivación e Interés: Un mayor interés por el tema puede incentivar al lector a buscar significados más profundos y a realizar inferencias más complejas.
- Estrategias de Lectura: El uso de estrategias como la predicción, la formulación de preguntas y la visualización puede mejorar la capacidad de inferir.
- Interacción Social: La discusión y el intercambio de ideas con otros pueden enriquecer la comprensión y el desarrollo de inferencias, al proporcionar diferentes perspectivas.
- Características del Texto: Elementos como la ambigüedad, el uso de metáforas y la complejidad del argumento pueden requerir inferencias más elaboradas.

2.6.2 Tipos de inferencia

A partir de los modelos en los que se sitúa este estudio, se presentan las inferencias desde la más simple hasta la más compleja. De este modo, se inicia con la inferencia a partir del código y del texto de superficie, donde se encuentra la *inferencia léxica*. Esta no implica la construcción de significado, sino que solo decodifica; no contribuye a la construcción de la imagen mental del texto, por ende, se entiende que es automática (Medina Jiménez & González Di Pierro, 2021). Esta inferencia, aunque muy inicial, será fundamental para acceder a un vocabulario propio de las pedagogías que forman parte de este estudio.

Avanzando hacia el texto base y el modelo de situación, los autores identifican dos tipos clave de inferencias en la comprensión lectora: *las inferencias puente* y *las inferencias elaborativas*. Las inferencias puente son necesarias para mantener la coherencia del texto y se realizan de manera automática; también

pueden incluir las causales, que se realizan durante la lectura (lo que se conoce como inferencias on-line [durante la lectura]) (McNamara & Magliano, 2009). Estas ya se incluyen en el texto base, como micro proceso. Finalmente, las inferencias puente vinculan los elementos léxicos, favorecen la automatización y comienzan a unir la información del texto con el conocimiento previo del lector (González Ramírez, 2017).

En cuanto a las inferencias elaborativas, son más profundas y surgen cuando el lector utiliza su conocimiento previo para agregar detalles y establecer conexiones, generalmente después de leer. Estas inferencias son esenciales para lograr una comprensión profunda, ya que permiten al lector construir una representación mental del texto que se alinea con sus objetivos; además, se encuentran dentro del modelo situacional, donde se recurre a información fuera del texto y a conocimiento general, integrando los más relevantes desde la memoria al contenido del discurso (León, 2003; Moreno-Campos, 2008; McNamara & Magliano, 2009; González Ramírez, 2017). Finalmente, para que se dé este tipo de inferencia, será fundamental haber abordado adecuadamente las inferencias puente (González Ramírez, 2017).

A modo de síntesis, como ocurre en el diálogo, el significado no está plenamente explícito en el texto, sino que debe reconstruirse a partir de la información disponible y de los conocimientos previos del lector. Esto implica la activación de procesos inferenciales que permiten interpretar las relaciones entre las oraciones y asegurar la coherencia global del texto (Eusquerro & Iza, 1996).

Desde una perspectiva cognitiva, estos procesos inferenciales desempeñan funciones diferenciadas en los distintos niveles de procesamiento. Por una parte, las inferencias puente resultan esenciales para establecer conexiones locales entre las ideas del texto, lo que favorece la construcción de la base textual y la coherencia interna. Por otra parte, las inferencias elaborativas permiten enriquecer la información explícita mediante la integración de conocimientos previos, lo que posibilita una comprensión más profunda y la proyección hacia el modelo situacional. En conjunto, estos tipos de inferencias no solo facilitan la interpretación

del texto, sino que constituyen un mecanismo central en la construcción de significado, permitiendo al lector transitar desde un procesamiento más literal hacia una comprensión integrada y contextualizada del discurso (Eusquerro & Iza, 1996).

2.7 Estrategias para el desarrollo de inferencias en la comprensión lectora

Los autores Contreras González y Quijada Monroy (2014) plantean algunas estrategias para desarrollar inferencias en la comprensión lectora que, además, resulten útiles para el desarrollo de la escritura académica. Entre ellas, menciona: el razonamiento deductivo e inductivo; la adquisición del conocimiento; el discernimiento y la identificación e interpretación de la temática de un texto. Estas estrategias se describen a continuación:

- Razonamiento deductivo e inductivo: desde el razonamiento deductivo, la idea es partir de lo general a lo particular, haciendo afirmaciones sobre casos; en este caso, se infieren conclusiones a partir de una o varias premisas. En cambio, en el inductivo se hacen suposiciones de que, si una idea es cierta, también lo será en situaciones leídas similares. Para ambos, hay que tener cuidado con las falacias de razonamiento, en las que algunas inferencias que parecen válidas pueden presentar defectos lógicos.
- Adquisición del conocimiento: al analizar la información leída, se debe ejercitar la capacidad del lector para comprender el significado de palabras desconocidas, pudiendo descifrarlas durante la lectura a partir del contexto. En esta estrategia se van integrando pistas, conocida como combinación selectiva; cuando ya se conoce el significado de las palabras, se hace una comparación selectiva, donde se verifica si el significado al que se llegó se adapta al texto y no cambia el sentido de este. Esta estrategia implica estas tres acciones: decodificación selectiva, combinación y comparación selectivas.
- Discernimiento: esta estrategia busca realizar inferencias que permitan distinguir una cosa o situación de otra e identificar sus diferencias. Implica el

análisis de la información del texto, distinguiendo los nudos no resueltos. Esta estrategia se presenta como una extensión de la anterior, utilizando las mismas etapas, pero, esta vez, el lector debe usar la intuición y la perspicacia siguiendo los siguientes pasos: 1. Leer detenidamente. 2. Identificar el problema que no está resuelto explícitamente en el texto. 3. Aplicar las tres etapas del proceso de adquisición de conocimiento. 4. Formular hipótesis y conclusiones que brinden una solución al problema detectado. 5. Revisar los resultados obtenidos para descartar incongruencias.

- Identificación e interpretación de la temática de un texto: esta estrategia final implica poder identificar una idea principal del texto y poder explicar de qué se trata. De esta forma, se hace una integración e interpretación del contenido total de un texto, es decir, la ampliación de lo que quiso expresar el autor. Para usar esta estrategia, se debe haber realizado la estrategia de discernimiento mediante la decodificación selectiva, la combinación y la comparación selectivas (Contreras González & Quijada Monroy, 2014).

Otras estrategias para el desarrollo de inferencias están planteadas por Cisneros et al. (2010), que invitan a realizar *inferencias enunciativas*. Esto implica adoptar un enfoque global y discursivo en los textos. Lo cual permite anticipar elementos como el contenido, los objetivos de los participantes y las relaciones entre el emisor, el mensaje y el receptor, así como la dinámica interpersonal que se genera a partir del texto. Estas anticipaciones pueden confirmarse o desmentirse durante la lectura, lo que ayuda al estudiante a reconocer la naturaleza interactiva del texto. Esta conciencia es fundamental para desarrollar estrategias de comprensión, ya que la situación de enunciación influye en la forma en que el lector percibe la estructura del texto (Martínez, 2002; Cisneros et al., 2010).

Para poder utilizar estas estrategias, se comienza con la identificación de la situación de enunciación en textos argumentativos, utilizando elementos como los paratextos, el cual incluye todo lo que convierte un texto en un libro, actúa como una guía de lectura que ayuda al lector a formar expectativas y construir

significados. Al examinar el paratexto, los lectores pueden hacer anticipaciones sobre el contenido y el contexto del texto, elaborando hipótesis que irán confirmando a medida que leen. De esta manera, la relación entre el texto y su contexto se empieza a explorar desde la prelectura (Martínez, 2002; Cisneros et al., 2010).

Una vez que se realiza el primer paso, se dan una serie de ejercicios a modo de estrategias que se han descrito como; ejercicios de paratextualidad; ejercicios de enunciador-enunciatario; ejercicios de situación de enunciación; taller de inferencias de recuperación léxica; ejercicios de contextualización; ejercicios de radicación y sufijación; ejercicios de llenado; taller de inferencias léxicas y referenciales; ejercicios de relaciones analógicas; ejercicios de relaciones referenciales; ejercicios de marcadores y conectores; ejercicios de progresión temática; taller de inferencias macroestructurales; ejercicios de idea principal; ejercicios de titulación; ejercicios de palabras clave; taller de inferencias superestructurales; ejercicios de identificación de secuencias y ejercicios de organización de secuencias.

La misma autora, tres años más tarde, propone otras estrategias específicas para estudiantes novatos de educación superior. Estos ejercicios se centran en el desarrollo de niveles de inferencia basados en la estructura del texto, lo que proporciona una práctica sistemática y gradual para los estudiantes. La estructura es la siguiente:

- Título del taller: Indica el tipo de inferencia que se abordará durante la práctica. Cada nivel estructural del texto determina el tipo de inferencia y, aunque se dividen metodológicamente, en realidad ocurren simultáneamente en la construcción del discurso.
- Subtítulo del taller: Identifica los tipos de ejercicios que se presentarán, organizados de lo más simple a lo más complejo.
- Conceptos previos: ofrecen una contextualización e introducción a los ejercicios, explicando su importancia y el objetivo de la lectura.
- Clave: Modela el ejercicio a desarrollar con instrucciones paso a paso. Se espera que el estudiante siga este modelo como guía en los ejercicios posteriores.

- Ejercicios: Enmarcados en una situación de comunicación específica, cada serie está diseñada para desarrollar un tipo de inferencia acorde con el taller. Los instrumentos utilizados abarcan desde diferentes tipos de preguntas hasta guías de operación.
- Escuchémonos: un espacio para la autoevaluación y la coevaluación, que también sugiere actividades para compartir y discutir las respuestas desarrolladas.
- Proyectemos: Sugiere actividades para transferir el conocimiento adquirido a otros contextos académicos.

Esta estructura está diseñada para facilitar un ciclo de aprendizaje y entrenamiento en estrategias de lectura relacional, permitiendo a los estudiantes abordar diferentes textos académicos de manera efectiva (Cisneros et al., 2013)

Otra propuesta de estrategias es planteada por Pérez (2017), donde se basa en el modelo situacional y define una estructuración metodológica para desarrollar inferencias, a partir de tres fases que se describen a continuación:

- Fase I: Construcción del texto base o microestructura textual:
 - Primer ciclo: es primordial que el profesor proporcione a los estudiantes los prerrequisitos necesarios en términos de vocabulario y contexto para la lectura que se analizará. Luego, el docente debe narrar el contenido y los estudiantes deberán leer el texto de manera individual.
 - Segundo ciclo: se deben establecer nodos, que son las unidades mínimas de significado, ya sean proposiciones o palabras. A continuación, es necesario identificar todos los argumentos posibles relacionados con esos nodos y formar micro proposiciones a partir de ellos.
- Fase II: Construcción de la macroestructura textual - nivel global del texto:
 - Tercer ciclo: se busca jerarquizar micro proposiciones y contextualizarlas con los conocimientos previos, además de generalizarlas y construir macro proposiciones (Modelo situacional), inferidas con base en la generalización de micro proposiciones y en el conocimiento previo.
- Fase III: Comprensión transferencial y modelo de situación:

- Cuarto ciclo: se busca transferir el modelo situacional a diferentes superestructuras textuales construidas con base en él (Pérez, 2017).

Por otro lado, desde una guía didáctica, Liceo (2013), aporta las siguientes estrategias para elaborar inferencias, que, si se aplican a estudiantes universitarios, podrían describirse de la siguiente forma:

- Asociación de conocimientos previos con ideas del texto: Aquí se utiliza la experiencia y el conocimiento previo del lector para relacionarlos con el contenido del texto, lo que facilita la elaboración de inferencias. Por ejemplo: después de leer un artículo sobre el impacto del juego en el desarrollo infantil, pregúntales: ¿Qué experiencias has tenido con el juego en tu infancia que crees que influyeron en tu aprendizaje?, ¿Cómo se relacionan las ideas del autor con tus observaciones en el aula?
- Contraste de ideas: consiste en comparar dos personajes, ideas o situaciones distintas. Por ejemplo, al discutir diferentes enfoques educativos, como el constructivismo y el conductismo, se puede pedir a los estudiantes que comparen y contrasten cómo cada enfoque aborda el rol del docente y del estudiante en el proceso de aprendizaje, y que reflexionen sobre cómo estas diferencias pueden influir en la motivación de los alumnos.
- Establecer relaciones causa-efecto: Para ello, el lector debe deducir las consecuencias de una situación. El nivel más alto de esta habilidad se alcanza cuando se proponen soluciones, lo que evidencia una actitud proactiva. Por ejemplo, tras analizar un caso de acoso escolar, se podría preguntar: ¿Cuáles crees que son las causas subyacentes del acoso en este caso? ¿Qué efectos podría tener en el desarrollo emocional de los estudiantes involucrados? ¿Qué soluciones propondrías para prevenir situaciones similares en el futuro? Estos ejemplos fomentan el pensamiento crítico y analítico, crucial para futuros educadores.

En el caso de los autores García y Moreira (2022), aportan estrategias para desarrollar inferencias de textos literarios, aplicables a otro tipo de textos definidos por niveles de ayuda:

I. Niveles de ayuda antes de la lectura: Es fundamental que el estudiante reciba orientación previa para buscar información sobre aspectos clave de la obra, lo que facilitará la realización de inferencias según las indicaciones del profesor. Se les puede guiar con preguntas como: ¿Para qué voy a leer? Esto ayuda a establecer los objetivos de la lectura. Otra pregunta importante es: ¿Qué sé del autor? Esto permite ampliar sus conocimientos y experiencias previas sobre el tema del texto. También se pueden plantear interrogantes como: ¿De qué trata este texto? y ¿Qué me sugiere su estructura? Estas preguntas ayudarán a hacer predicciones sobre los mensajes inferenciales y a comprender mejor el texto que se estudiará.

II. Niveles de ayuda durante la lectura: Una vez evaluadas las actividades previas, se les dirige a los estudiantes a leer el texto en silencio, tantas veces como sea necesario, seguida de una lectura modelo. A medida que avanzan en la lectura, se van comprobando y ajustando sus hipótesis, formulando y reformulando inferencias sobre lo que sucederá a continuación. Aquí intervienen tanto el texto, en su forma y contenido, como el lector, con sus expectativas y conocimientos previos. Es esencial que los estudiantes desarrollen habilidades de descodificación, sobre todo de palabras desconocidas, desde la disciplina, vinculando el texto con sus objetivos, ideas y experiencias previas. Esto implica un proceso continuo de predicción e inferencia, apoyado tanto en la información del texto como en el bagaje personal del lector.

III. Niveles de ayuda después de la lectura: Después de leer, los estudiantes pueden formular conjeturas sobre las razones que llevaron al autor a incluir ciertas ideas. Es importante destacar que inferir implica llegar a conclusiones que no están explícitas en el texto, pero que se derivan del análisis de la información. Las inferencias surgen a partir de lo que se encuentra en el texto, buscando relaciones que van más allá de lo leído. Esto se logra explicando el texto de manera más

amplia, utilizando pistas semánticas, incorporando información y experiencias previas y relacionando lo leído con sus conocimientos. Así, se formulan hipótesis y nuevas ideas que permiten llegar a conclusiones que descifran el significado y el sentido del texto (García y Moreira, 2022).

Finalmente, para desarrollar estrategias que apunten a la comprensión inferencial, se sugiere que los docentes utilicen metodologías del siglo XXI, a través de videos, para generar accesibilidad y múltiples formas de presentar los textos, así como diseñen actividades curriculares y extracurriculares que activen el conocimiento previo sobre el contenido presentado mediante aplicaciones interactivas. A partir de estas metodologías se pueden generar discusiones en clase tras la visualización de los videos y la lectura de textos académicos. Por lo tanto, es fundamental que los docentes enfoquen su atención en fomentar la colaboración y el diálogo en clase para aumentar la participación de los estudiantes en los temas tratados generando un análisis más profundo que permita la comprensión de calidad que se espera lograr en un nivel superior y que esta a su vez no se dé solo en una instancia, si no que, a lo largo de su historia académica, hasta el egreso (Samiei y Ebadi, 2021).

2.8 Formas de evaluar la comprensión lectora y sus resultados

Después de haber abordado aspectos clave de la comprensión lectora y, en particular, la inferencia, es necesario analizar cómo se ha evaluado esta habilidad y los resultados obtenidos, tanto para el acceso a la educación superior como a lo largo de la trayectoria académica.

2.8.1 Evaluación de la comprensión lectora para el acceso a la educación superior en Chile

Actualmente, según lo reportado por la Subsecretaría de Educación Superior, los resultados de la PAES 2025 en Chile, como prueba de acceso a la educación superior, indican una ligera disminución de 3 puntos en la prueba de Competencia Lectora (Subsecretaría de Educación Superior, 2025). Esta prueba tiene la

particularidad de evaluar la capacidad de inferencia como aspecto de la interpretación, buscando establecer significados a partir de las relaciones entre las distintas secciones del texto.

Esto significa que el estudiante debe comprender utilizando estrategias para conectar elementos que pueden estar en la misma parte o en párrafos diferentes y desarrollar la interpretación al identificar la función de cada elemento textual a partir de las pistas que proporciona la lectura. Esto debe incluir comprender el significado de ciertas expresiones, ya sea por su connotación lingüística o por frases comunes. También implica identificar la idea principal discriminando entre la información esencial y la secundaria, así como sacar conclusiones al integrar el contenido de diferentes párrafos o del texto en su totalidad, entre otros aspectos (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo [DEMRE], 2023).

2.8.2 Evaluación de la comprensión lectora en los primeros años universitarios

A continuación, se describirán algunas formas de evaluar la comprensión lectora en estudiantes de educación superior anglosajona y latinoamericana, donde predominan claramente los estudios cuantitativos, con resultados ya evidenciados en el planteamiento del problema, lo que da cuenta de las dificultades de los estudiantes universitarios, sobre todo los novatos, en el desarrollo de habilidades lectoras, específicamente a nivel inferencial. (Echevarría y Gastón, 2000; Chávez, 2006; Calderón & Quijano, 2010; Andrade y Utría, 2021; Barzola et al., 2020; Orellana, Silva & Iglesias, 2024).

El primer estudio cuantitativo es de carácter correlacional en el que se analiza el uso autodeclarado de estrategias de lectura, estudio y aprendizaje en estudiantes universitarios, con y sin antecedentes de dificultades de lectura, en relación con su rendimiento académico. Sus resultados muestran que los estudiantes con dificultades de lectura presentan un perfil de uso de estrategias diferente al de sus compañeros sin dichas dificultades. Además, el uso de las estrategias resultó ser un predictor del promedio de calificaciones en ambos grupos. Para los estudiantes

con antecedentes de dificultades lectoras, el empleo de estrategias de lectura metacognitivas y el uso de ayudas de estudio fueron indicadores del éxito académico, lo que reafirma que el conocimiento de estrategias metacognitivas es favorable para los estudiantes independientemente de sus habilidades de comprensión lectora (Chevalier et al., 2017).

El segundo estudio cuantitativo es de carácter correlacional y exploratorio; se propone examinar los retos de lectura que enfrentan los estudiantes al ingresar a la universidad y cómo estos se relacionan con los distintos tipos de tareas de lectura, con la generación de inferencias y con su rendimiento en tareas de alfabetización. Descubrieron que las actividades de alfabetización varían según las disciplinas de los cursos universitarios y que algunas requieren que los estudiantes demuestren una comprensión profunda de los textos asignados, lo que implica, principalmente, la generación de inferencias puente. Por otro lado, las tareas que implican resolver problemas que van más allá de la comprensión de uno o varios textos exigen, en mayor medida, la realización de inferencias elaborativas. Sin embargo, los investigadores advierten sobre la necesidad de relativizar estos hallazgos, interpretándolos como una indicación de la relevancia que tienen las tareas demandadas y los objetivos en los procesos de lectura en la educación universitaria (Feller et al., 2020).

En Latinoamérica, en Bolivia, se realiza un estudio de carácter cuantitativo no experimental, transeccional correlacional, además se usó el método empírico para la medición. El objetivo fue determinar la influencia de los modelos de lectura en la utilización de estrategias de comprensión lectora por parte de los estudiantes de la asignatura de Filosofía del Derecho. En los resultados, se han identificado cuatro componentes clave que influyen en el uso de estrategias de comprensión lectora en la asignatura: el lector, el texto, el contexto y la actividad. La conexión teórica y gráfica entre estos componentes permitió establecer su relación interna y fundamentar científicamente el proceso de comprensión. Además, se validó tanto teóricamente como prácticamente la propuesta pedagógica, lo que permitió concluir

que las estrategias de comprensión lectora resultan efectivas en el estudio (Kuno Huayhua, 2019).

En Colombia, se llevó a cabo un estudio cuantitativo de carácter descriptivo y comparativo que buscaba caracterizar la comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Metropolitana de Colombia. Los objetivos específicos incluían describir el desempeño de los estudiantes según sus programas académicos y semestres, así como comparar los niveles de comprensión lectora entre los distintos programas. Los resultados mostraron que los estudiantes presentaron un mejor desempeño en el nivel literal, caracterizado por una limitación en la extracción del significado del texto. Y a su vez, un bajo rendimiento en las habilidades críticas e inferenciales. Estos hallazgos son coherentes con investigaciones previas, tanto a nivel nacional como internacional, que indican que muchos estudiantes que ingresan a la universidad carecen de ciertas habilidades de lectura, lo que puede afectar su formación profesional. (Andrade y Utria, 2021).

Por otro lado, en Chile, mediante un método cuantitativo descriptivo, se evalúan las habilidades de lectura comprensiva y de escritura de resumen académico en estudiantes de primer y quinto año de las carreras de Química y de Farmacia de la Universidad de Concepción. En él se diseñó y aplicó un instrumento destinado a evaluar la capacidad para responder preguntas de inferencia general y local, así como para resumir un texto científico de divulgación general, de acuerdo con una rúbrica previamente conocida por los sujetos. Como resultado, evidenció que los estudiantes muestran una baja capacidad de comprensión inferencial, pero, en contraste, poseen una alta habilidad para regular las operaciones cognitivas y aplicar las convenciones formales necesarias para redactar un resumen académico. Además, es notable el mejor rendimiento general de los estudiantes de quinto año y, a diferencia de otros estudios, se observa una brecha de género en la que las mujeres obtienen mejores resultados. Por último, aunque las cifras no son definitivas, al menos sugieren que cursar una carrera no asegura la adquisición ni el fortalecimiento de competencias avanzadas en la lectura de textos especializados (Sepúlveda et al., 2012).

Uno de los pocos estudios mixtos realizados en Chile con estudiantes de primer año de pedagogía en español evidencia que las estrategias de comprensión lectora más utilizadas (tanto por lectores hábiles como por no hábiles) son el subrayado y la deducción de vocabulario a partir del contexto (Neira Martínez et al., 2015). El subrayado se posiciona como la estrategia más frecuente; sin embargo, su profundidad varía según el nivel de habilidad lectora. Mientras los lectores menos hábiles subrayan de manera más intuitiva y poco selectiva, guiados por lo que les parece relevante en una primera lectura, los lectores competentes lo utilizan de forma más reflexiva, integrando procesos como la relectura y el ajuste progresivo de la información destacada. De manera similar, la deducción de palabras desconocidas es transversal, pero los lectores hábiles logran integrar información de distintas partes del texto para inferir significados, mientras que los menos hábiles tienden a omitir fragmentos que no comprenden, especialmente en contextos evaluativos. Estos hallazgos sugieren que no basta con utilizar estrategias, sino que resulta clave la calidad de su implementación, ya que esta determina el nivel de procesamiento alcanzado (Neira Martínez et al., 2015).

Asimismo, junto con estas estrategias comunes, los lectores más hábiles incorporan otras de mayor complejidad cognitiva, tales como la relectura, la formulación de preguntas, el cuestionamiento del texto y el reconocimiento de su estructura. La relectura permite resolver dificultades y fortalecer la coherencia global, lo que evidencia un monitoreo activo de la comprensión. Por su parte, la formulación de preguntas favorece la generación de inferencias y la anticipación de contenidos, mientras que el cuestionamiento del texto implica una postura crítica que permite diferenciar entre la perspectiva del autor y la propia. Asimismo, el reconocimiento de la estructura textual facilita la organización de la información y la construcción de una representación global del contenido. En contraste, los lectores menos hábiles suelen realizar una lectura única, con escaso control metacognitivo, evitando enfrentar dificultades y fusionando su opinión con la del autor. En conjunto, estas diferencias reflejan que las estrategias más efectivas no solo implican

acciones específicas, sino también un compromiso activo, reflexivo y estratégico con la construcción del significado (Neira Martínez et al., 2015).

Otro estudio de diseño no experimental, *ex post facto* y descriptivo en Chile, a partir de datos provenientes de la prueba estandarizada Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Lenguaje, aplicada entre 2005 y 2012, evalúa las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes chilenos al término de su educación secundaria que aspiran a ingresar a la educación superior. La investigación se centra en evaluar la comprensión lectora mediante diversas estrategias, destacando la inferencia como un elemento clave en la interpretación de textos. Se utilizó una metodología que combina el análisis de las estrategias de lectura de textos argumentativos y expositivos implicadas en la resolución de los ítems, que incluyen preguntas de tipo implícito, como interpretación, síntesis e inferencias, los elementos textuales que debían considerarse para una buena lectura y el comportamiento estadístico de cada ítem seleccionado [estadígrafos de dificultad y omisión obtenidos de sus aplicaciones en pruebas oficiales] (Cabrera, 2019).

El análisis de esta información permitió constatar que los egresados de secundaria presentan un bajo nivel de comprensión lectora, especialmente en el procesamiento de la superficie textual para obtener información implícita, tal como: interpretación de la perspectiva discursiva que adopta el emisor en el desarrollo del tema; reconocimiento de la organización interna en un texto expositivo o identificación de la tesis que se plantea en un texto argumentativo. Estos resultados coinciden con otros estudios que evidencian dificultades en la comprensión lectora de jóvenes que han concluido su educación secundaria (Cabrera, 2019).

A partir del estudio anterior realizado por Cabrera (2019), se realiza una investigación de tipo no experimental, *ex post facto*, descriptiva y transversal. En este estudio, se analizan los resultados obtenidos en cuatro procesos de aplicación de un instrumento diagnóstico diseñado, con el fin de evaluar la habilidad de lectura académica de estudiantes que ingresan a la educación superior en una universidad chilena. De este modo, se pudo determinar el nivel de desarrollo de la lectura académica, donde la variable está constituida por la habilidad comunicativa que

permite comprender textos académicos escritos en estudiantes que ingresan a la universidad, desde el desarrollo de habilidades para extraer información literal a partir de lo leído, la realización de síntesis e inferencias a partir de la información literal y la capacidad de realizar interpretaciones y evaluaciones de lo leído (Cabrera, et al., 2021).

En ambos casos de estudio en universitarios la forma de evaluar la comprensión lectora implicó un estudio no experimental y ex post facto, donde si bien la menciona, no evalúa la inferencia en profundidad, aun así dentro de los resultados se confirma de acuerdo con varias investigaciones mencionadas, los estudiantes presentan un bajo rendimiento en lectura académica y dificultades en tareas de lectura implícitas de nivel superior, como relaciones entre párrafos, inferencias e interpretación de propósitos comunicativos. Por lo que concluye que es necesario el establecimiento de estrategias que permitan desarrollar estas habilidades ya que se vinculan directamente con la adquisición de nuevos aprendizajes y la adquisición de habilidades discursivas disciplinares (Cabrera, et al., 2021).

En otra evaluación cuantitativa, se determina el impacto de un programa en el desempeño académico de estudiantes de primer año de Psicología que asistían a las sedes regionales de Concepción, Santiago, Puerto Montt y Valdivia de la Universidad San Sebastián, en Chile. El programa fue diseñado de modo que vinculara el aprendizaje con la producción y el análisis de textos propios del campo disciplinar de los estudiantes. Para estimar el efecto, se analizó una muestra del trabajo de 644 estudiantes que ingresaron al programa en 2016 y 2017. Esto se realizó mediante un modelo de regresión múltiple que incorporó variables sociodemográficas, socioeducativas, de rendimiento académico previo, habilidades cognitivas, estrategias de estudio y variables contextuales. El grado de participación en el programa tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos resultados confirman la relevancia de enseñar lectura y escritura como un proceso contextualizado, especialmente en los primeros años de la universidad (Urzúa-Martínez, et al., 2021)

Otro estudio repite la mecánica de investigación cuantitativa, con una muestra no probabilística intencionada de 145 voluntarios, mediante la aplicación de un instrumento. En este caso el estudio vincula el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora entre estudiantes que finalizan la enseñanza secundaria y estudiantes de primer año de educación superior en Chile, dentro de las habilidades evaluadas asociadas a estrategias se encuentran; estrategias locales: lectura literal y lectura inferencial; estrategias locales de lectura en voz alta y silenciosa: lectura en voz alta frente al grupo, lectura silenciosa y lectura en voz alta del docente; estrategias globales: estrategias de exploración paratextual, estrategias de lectura intertextual, estrategias de lectura crítica y uso de estrategias para buscar, consultar y organizar información de internet, redes y bases de datos. En sus resultados, los estudiantes presentan diferencias significativas en el tipo y el uso de las estrategias de lectura. Estas estrategias están correlacionadas de manera directa y significativa con el rendimiento académico, y su relevancia radica en que la aplicación de diversas estrategias afecta el nivel lector de los estudiantes con bajo rendimiento académico, especialmente en la educación secundaria (Herrera-Núñez & Dapelo, 2022).

En estudios más recientes en Chile, mediante el método mixto, se estimó la contribución de la competencia lectora al rendimiento académico del primer semestre mediante análisis de regresión, considerando a 72 estudiantes matriculados en una escuela de la Facultad de Educación. Este estudio evidenció la importancia de incluir un componente cualitativo para analizar la temática, corroborando, una vez más, las dificultades de los profesores en formación en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (Orellana, Silva & Iglesias, 2024).

Finalmente, uno de los estudios más recientes sobre el desempeño de la comprensión lectora en estudiantes de primer año de educación superior en Chile se realiza en una carrera de salud. En este estudio, se aplica el instrumento LECTUM 7 para evaluar distintos niveles y dimensiones de la comprensión lectora. A raíz de los resultados, se determina que la mayoría de los estudiantes presenta

un desempeño promedio en comprensión lectora, aunque con diferencias significativas entre los distintos niveles (Miranda-Espinoza et al., 2025)

Los estudiantes obtienen mejores resultados en la comprensión explícita y textual al utilizar estrategias como buscar información explícita, conocer las ideas principales, identificar datos, conceptos o definiciones y localizar información textual. Mientras que presentan mayores dificultades en la comprensión implícita, pragmática y crítica, utilizando estrategias como: inferir información, activar conocimientos previos, relacionar ideas, elaborar interpretaciones, formular hipótesis y leer entre líneas. El estudio concluye que es necesario fortalecer especialmente las habilidades de comprensión inferencial, pragmática y crítica en estudiantes universitarios, ya que estas son fundamentales para comprender textos académicos y científicos (Miranda-Espinoza et al., 2025).

2.8.3 Evaluación de la comprensión lectora a partir de las inferencias

En cuanto a la especificidad de la evaluación de inferencias, se encontraron varios estudios latinoamericanos que se describen a continuación.

Desde Argentina, mediante un método cuantitativo, se evaluó la generación de inferencias causales-antecedentes en 52 estudiantes universitarios mientras leían textos científicos breves y poco familiares. Se registraron dos medidas durante la lectura (tiempos de lectura y decisión léxica) y una medida post-lectura (respuestas a preguntas), controlando también la familiaridad con el material. Los resultados indican que los estudiantes generan inferencias al leer, aunque el grado de activación de la información necesaria depende de la proximidad entre las partes del texto que deben integrarse. Se observó que los lectores evalúan la coherencia causal durante la lectura. Sin embargo, la organización de las ideas en el texto es crucial para facilitar la construcción de inferencias sobre contenidos poco familiares. (Saux et al., 2014).

Otro estudio en Argentina, años más tarde, analizó cuantitativamente la relación entre la memoria de trabajo, el conocimiento previo y la generación de inferencias en la comprensión de textos. Participaron 167 estudiantes universitarios, quienes realizaron pruebas de memoria de trabajo y cuestionarios sobre su

conocimiento del cambio climático y de la astronomía. Tras leer dos textos sobre estos temas, completaron un cuestionario de inferencias. Los resultados mostraron que tanto la memoria de trabajo como el conocimiento previo específico están relacionados con la generación de inferencias explicativas. Además, se identificó una interacción mediadora entre estas variables que contribuye a comprender su impacto en la generación de inferencias (Barreyro et al., 2017).

Un único estudio en Chile evaluó de manera cuantitativa a estudiantes de todas las carreras de pedagogía de la Universidad Pontificia Católica de Valparaíso, centrándose en el modelo de situación y en dos habilidades clave: la integración de fuentes y la resolución de problemas. Estas habilidades son fundamentales en la formación de los estudiantes, aunque su aplicación varía según las necesidades de cada disciplina. La investigación busca determinar si los estudiantes pueden construir una representación mental coherente del contenido de los textos para abordar problemas específicos. En educación, los estudiantes necesitan integrar diversas fuentes, especialmente al trabajar con el género de Análisis de Caso, donde deben realizar búsquedas bibliográficas y sintetizar información teórica. Así, se evalúa si pueden explicar los problemas a partir de la integración del contenido de los textos leídos (Ibáñez & González, 2017).

Años más adelante, en México, se llevó a cabo un estudio experimental y cuantitativo que analizó la relación entre aprobar una materia de lectura en español (como lengua materna) y la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Se utilizó una prueba de comprensión lectora en formato offline con dos tipos de texto. La discusión del estudio mostró que no había correlación entre los resultados de la prueba técnica y los de la prueba humanística. Además, no se encontró relación entre la aprobación de la asignatura y el nivel de comprensión lectora, tanto en textos técnicos como en inferenciales; de hecho, no se observaron mejoras significativas en la comprensión lectora. En conclusión, esto sugiere que, a pesar de cursar una materia de comprensión lectora, los estudiantes siguen teniendo dificultades para realizar las operaciones mentales necesarias para

alcanzar el nivel de representación que requieren estos tipos de texto, tanto a nivel proposicional como pragmático (Medina Jiménez & González Di Pierro, 2021).

Un año después, en Perú (Duche, 2022), realiza uno de los pocos estudios centrados en la comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios, en el que busca identificar y comparar este nivel entre recién ingresados de tres universidades. Este estudio es de carácter cuantitativo y se realizó mediante el test de Comprensión Lectora CLOZE, que consiste en una prueba estructurada de selección múltiple con seis textos básicos y especializados y 60 preguntas inferenciales (que abarcan aspectos léxicos, causales, macroestructurales, especificativos y de intención del autor). Los resultados determinaron que, al igual que en varios otros estudios, la comprensión inferencial de este grupo de estudiantes es deficiente y, más bien, de carácter literal. Otras conclusiones interesantes señalan que una de las variables implicadas es la procedencia escolar, y que los estudiantes de escuelas públicas fueron los que más descendieron. Finalmente, se sugiere considerar la variedad de textos disciplinarios y los niveles de comprensión en futuras investigaciones (Duche, 2022).

Un último estudio se destaca por su carácter cualitativo, realizado con estudiantes universitarios de Cuba. La investigación presenta una guía didáctica orientada a mejorar la comprensión inferencial en estudiantes universitarios, ofreciendo actividades que los preparen para abordar textos de manera más efectiva. Para entender mejor la situación de la orientación didáctica inferencial, se realizaron encuestas a estudiantes y se observaron clases prácticas, lo que permitió identificar las dificultades que enfrentan. Se desarrollaron actividades metodológicas que subrayan la importancia del apoyo del docente y están orientadas a fomentar un pensamiento científico y reflexivo. Los resultados obtenidos muestran que las herramientas didácticas en los procesos inferenciales ayudan a los estudiantes a atribuir significado y sentido a los textos, lo que valida la propuesta. Esto sugiere que es necesario fortalecer la preparación didáctica y metodológica de los estudiantes en este ámbito. (García y Moreira, 2022).

En síntesis, en todos los estudios indagados donde se analizan las habilidades lectoras, ya sea como comprensión, habilidades comunicativas o modelo de situación, en los que se incluyen las inferencias de manera directa o indirecta, se han manifestado como estudios cuantitativos, siendo, al parecer, la mejor forma de establecer vínculos entre dichas habilidades y la mejora del rendimiento académico desde la incorporación de estas estrategias.

2.9 Comprensión lectora y formación inicial docente

Los profesores son uno de los principales actores encargados de fomentar el hábito de la lectura, así como las habilidades lectoras y literarias de sus estudiantes, en quienes inciden desde el inicio de su trayectoria profesional. En consecuencia, diversas investigaciones coinciden en que la competencia lectora de los profesores en formación no es la más adecuada, ya que no les permite comprender textos literarios y académicos (Santos Díaz et al., 2021). Por ello, se ha identificado que las habilidades que se esperan en estudiantes de educación superior son el poder de síntesis, la capacidad para resumir, la comprensión y la discriminación de la literatura científica, la capacidad de criticar y reflexionar a partir del diálogo, la confrontación ideológica, la sensibilidad literaria y, por último, la síntesis (Peredo, 2001; Santos Díaz et al., 2021).

Desde el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 de las Naciones Unidas (2018), que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, específicamente en el objetivo 4.6, se menciona de manera específica la relevancia de que los jóvenes al momento de finalizar sus estudios, sean adultos que tengan desarrollado competencias funcionales como la alfabetización, por lo que se entiende que los profesores son actores imprescindibles en la formación de ciudadanos que alcancen dicha competencia, permitiéndoles de este modo, ser conscientes y comprometidos con la sostenibilidad y la equidad.

Por ello, la capacitación del profesorado se convierte en un espacio esencial para promover la adquisición y el desarrollo requerido, aspecto que también se

menciona como objetivo 4.c, donde se explicita la necesidad de formar profesorado con la formación adecuada para impartir la enseñanza en cada nivel y en cada país donde ejerza (Naciones Unidas, 2018). En consecuencia, se refuerza la idea de que el profesor, debe tener una formación integral, que se refleje en su práctica profesional, donde implique realizar las labores de planificación y organización creando situaciones reales de uso de la lectura y la escritura, observando e interpretando las posibilidades de cada alumno e interactuando para favorecer y mejorar sus aprendizajes (Segura & Ibarra, 2023). Por lo tanto, se considera que los estudiantes que leen, considerando las ventajas de los textos en lecturas específicas, en su formación como docentes, están mejor preparados para observar y describir adecuadamente la realidad del aula desde una perspectiva pedagógica y reflexiva (Santos Díaz et al., 2021).

En otros antecedentes, tal como se ha evidenciado en varias ocasiones, una investigación realizada en una universidad en Ecuador señala que, al realizar análisis de la comprensión lectora de estudiantes de primer año de la carrera de Educación Básica de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, se observan deficiencias en habilidades como la inferencia del tema, y dificultades en el análisis y la síntesis, así como en su capacidad crítica, entre otros. Por lo que concluye destacando la importancia de revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, elegir adecuadamente los materiales y fomentar el hábito de la lectura para enfrentar las deficiencias detectadas en la comprensión lectora de los estudiantes, así como favorecer la comprensión y las implicaciones que estas tienen en el desempeño académico (Aldaz Izquierdo et al., 2024; Espinosa Pulido, 2020; Gavora et al., 2020; Urzúa-Martínez et al., 2021).

Particularmente en Chile, a partir de un completo estudio de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en el 2017, que caracteriza la alfabetización disciplinar en la formación inicial docente, releva la importancia del conocimiento propio de los discursos académicos que permite el conocimiento disciplinar de las pedagogías, entre ellas las de educación diferencial y educación básica, para poder comprender la complejidad del acceso a la información a partir de las habilidades

lectoras de los estudiantes. De ambas carreras se entiende que el tipo de texto que leen los estudiantes tiene que ver con; artículo de investigación, documentos institucionales, informes gubernamentales, manual de políticas educativas, textos de investigación-acción, monografías y tesis doctorales. A partir de estas, se realiza una intervención de lectura y escritura, en la que los principales hallazgos evidencian la necesidad de mejorar las estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que se obtuvieron buenos resultados. Por otro lado, se evidencia la preocupación por el acceso al modelo situacional de la comprensión lectora, ya que el acceso a inferencias más complejas, al vincularse con los conocimientos previos del lector, no alcanza los niveles esperados tras la intervención. Por ello, se hace evidente que para mejorar la comprensión inferencial se deben fortalecer ciertas estrategias metacognitivas que permitan la conciencia de acceso a la información, incentivando el fortalecimiento de su bagaje cultural en la formación docente (Ibáñez & González, 2017).

Por otro lado, desde la exigencia de lo que implica ser profesor en Chile que impacta en el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes, desde el *Marco de la buena enseñanza*, se señala que las competencias docentes se aprenden y se desarrollan como un proceso cíclico, esperando que al finalizar su formación de pregrado, puedan aportar a ciertos dominios que son relevantes, destacando el Dominio C, estándar 8, donde “Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía”. Para aportar a este dominio, es clave que la formación inicial docente en el desarrollo de la comprensión lectora sea eficaz e impacte en sus estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

Desde 2012, un estudio señala que, entre los estándares para la formación inicial de la carrera docente, las competencias lingüísticas se consideran un requisito fundamental para todos los profesionales de la educación que finalizan su formación, sin importar la disciplina o el nivel educativo en el que ejercerán. Esta

afirmación se alinea con la perspectiva de varios autores que sostienen que la comprensión lectora se considera una competencia esencial en la formación inicial de docentes, ya que forma parte del "conocimiento básico de todos los profesionales de la educación en un nivel suficientemente avanzado" (Comellas, 2000). Sin embargo, los estudios realizados hasta la fecha han carecido de un marco de referencia estandarizado a nivel nacional que permita comparar o establecer el nivel esperado de dicha habilidad en los diferentes grados y ciclos del sistema educativo, especialmente al ingreso o al egreso de la educación superior (Maldonado et al., 2012).

A modo de síntesis, se ha realizado un recorrido teórico sobre la relevancia de la comprensión lectora desde su producción inicial hasta las inferencias elaborativas que permiten el modelo de situación necesario para una comprensión eficaz y estratégica. Conociendo, además, las estrategias utilizadas y las consideradas más efectivas. Por otro lado, se ha revisado gran parte de las investigaciones más recientes que abordan el fenómeno de la comprensión inferencial en estudiantes universitarios, lo que evidencia la necesidad de incluir, de manera particular en esta investigación, a estudiantes de educación diferencial, por su relevancia en la alfabetización inicial, junto con los estudiantes de educación básica.

Finalmente, considerando la relevancia de la labor docente, las evidencias del nivel de desempeño de estudiantes de primer año, sobre todo en la formación inicial docente y en cómo se involucran los docentes, es imperativo realizar la investigación con todas estas variables.

A continuación, se desarrolla el marco metodológico de esta investigación.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y paradigma de investigación

Esta investigación se realiza mediante un enfoque mixto, de carácter pragmático, que pretende emplear el método más apropiado para analizar y sintetizar el significado en el marco de una población determinada de docentes y estudiantes de pedagogía en educación básica y en educación diferencial en una universidad privada de Chile (Hernández Sampieri, 2014). Se utiliza este método porque integra los beneficios de los métodos cualitativos y cuantitativos, lo que permite una mejor comprensión del fenómeno (Creswell & Plano Clark, 2018). Por otro lado, este tipo de método se considera útil en la educación, pues permite articular mejor la medición de los resultados (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Para tal efecto, la problemática de este estudio está focalizada en las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de pedagogía en el marco del aprendizaje disciplinar, donde el presente estudio se sustenta en un diseño mixto de triangulación concurrente (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), también denominado diseño convergente paralelo por Creswell y Plano Clark (2018), ya que los objetivos que apuntan a explorar las percepciones, tanto de los estudiantes como de los docentes, como datos cualitativos y en paralelo, a medir y describir los niveles de desempeño de las habilidades lectoras desde la comprensión inferencial de los estudiantes de pedagogía comparando e integrando los resultados. Este diseño específico permite construir una integración mixta a partir de los análisis (Fetters, Curry, & Creswell, 2013)

Particularmente, el paradigma pragmático e integrador presente en esta investigación sostiene que la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permite obtener una comprensión más amplia y validada de fenómenos educativos complejos, como la comprensión inferencial en contextos disciplinares, lo cual se evidencia con mayor claridad en el diseño convergente-paralelo (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri et al., 2014).

3.2 Diseño de la investigación

A partir del enfoque y del paradigma, el diseño más pertinente es el convergente-paralelo, que permite abordar el fenómeno de la comprensión lectora inferencial disciplinar desde dos perspectivas complementarias: la cuantitativa y la cualitativa. Este diseño se caracteriza por que ambos tipos de datos se recogen y analizan de manera simultánea e independiente, para luego integrarse en una fase de interpretación conjunta, con el propósito de contrastar, complementar y ampliar la comprensión del fenómeno estudiado (Creswell & Plano Clark, 2018). Desde esta perspectiva, la combinación de ambos enfoques no responde solo a una lógica de validación cruzada, sino también a la posibilidad de construir una mirada más amplia y profunda sobre realidades educativas complejas, considerando tanto patrones observables como los significados y las experiencias de los participantes, en este caso, de estudiantes y docentes (Hernández Sampieri et al., 2014).

En coherencia con ello, este diseño resultó pertinente para esta investigación sobre la comprensión inferencial en la formación inicial docente, ya que permitió integrar, por una parte, la evaluación objetiva del desempeño lector de los estudiantes y, por otra, las percepciones y prácticas de estudiantes y docentes en torno a la comprensión lectora en contextos disciplinares. Esta integración favoreció la generación de metainferencias orientadas no solo a interpretar los hallazgos de manera articulada, sino también a fundamentar la construcción del modelo de comprensión inferencial propuesto, fortaleciendo así la consistencia interpretativa del estudio (Greene, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2010).

3.3 Población y muestra

A continuación, se describe el contexto en el que se desarrolla esta investigación.

3.3.1 Escenario

El escenario corresponde a una universidad privada chilena que no forma parte del Consejo de Rectores y que, a la fecha, cuenta con 36 años de trayectoria.

Actualmente, cuenta con dos sedes en regiones y una en la Región Metropolitana, siendo esta última la que alberga el mayor número de campus. La educación impartida se ofrece en tres regímenes: diurno, vespertino y executive. Su matrícula actual es de aproximadamente 30.041 estudiantes. Durante el periodo del 2008 al 2013, participó voluntariamente en dos procesos de acreditación, los cuales fueron adjudicados 2 y 3 años, respectivamente, en los aspectos obligatorios de Gestión Institucional y de Docencia de Pregrado. Después, durante el periodo 2013-2015, la institución se sometió a un nuevo proceso de acreditación, en el que la CNA decidió no acreditarla. Este suceso generó una revisión en profundidad del modelo educativo y del plan estratégico de la universidad, lo que finalmente derivó en que, durante el 2015, ante un nuevo proceso de acreditación, la CNA decidió adjudicar la acreditación en los aspectos obligatorios desde marzo de 2016 hasta marzo de 2019 (3 años).

Actualmente cuenta con una acreditación vigente por 5 años. Hasta el momento, es la única universidad privada que ha perdido la acreditación y la ha recuperado (Universidad Privada, comunicación personal, 15 de julio de 2024). La universidad declara su misión de destacarse por su excelencia y avance académico, por su dedicación al desarrollo de sus estudiantes y egresados, así como por su aportación al desarrollo sostenible de las comunidades con las que interactúa. Del mismo modo, declara visión ser “ser reconocida por su calidad y niveles de desarrollo académico, por el compromiso con el progreso de sus estudiantes y egresados, y su contribución al desarrollo sostenible de las comunidades con que se relaciona” (Universidad Privada, comunicación personal, 15 de julio de 2024).

3.3.2 Participantes

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando como criterio de inclusión la pertenencia a los grupos directamente vinculados a las características previamente definidas en función de los objetivos de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2014). En el caso de los estudiantes, el criterio de inclusión incluyó a quienes cursaban primer año de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y

Pedagogía en Educación Diferencial, dado que este nivel formativo representa el ingreso a la universidad y, por ende, la exposición sistemática a textos disciplinares (Hernández Sampieri et al., 2014; Carlino, 2005). En el caso de los docentes, como criterio de inclusión, se consideró haber impartido docencia a estudiantes de pedagogía en educación diferencial y/o en educación básica, en particular a estudiantes de primer año. (Hernández Sampieri et al., 2014).

Asimismo, como criterios de exclusión, se consideró a estudiantes de cursos superiores y docentes que no impartieran asignaturas en primer año, dado que su experiencia formativa y pedagógica no se ajustaba al foco específico de la investigación. Asimismo, quedaron excluidos aquellos participantes que, aun cumpliendo con los criterios de inclusión, no otorgaron su consentimiento informado o no completaron los instrumentos aplicados (Hernández Sampieri et al., 2014; Creswell & Plano Clark, 2018).

En consideración, aun cuando la muestra total estuvo conformada por sesenta y seis (66) estudiantes universitarios de primer año pertenecientes a ambas carreras y 15 académicos que les imparten clases, la muestra efectiva estuvo conformada por 44 estudiantes y 10 docentes, quienes participaron de manera voluntaria, con consentimiento informado. En el caso de los estudiantes, la participación se distribuyó de manera distinta según el instrumento aplicado. En la parte cuantitativa (prueba de comprensión inferencial), participaron 27 de PED y 21 de PEB; en la parte cualitativa (encuesta de percepción), participaron 28 de PED y 16 de PEB. Esto es coherente con la flexibilidad operativa del diseño mixto convergente-paralelo, en el que las distintas fuentes de datos aportan evidencia complementaria para una comprensión integral del fenómeno (Creswell & Plano Clark, 2018).

Particularmente, la selección de las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Diferencial responde a un criterio teórico y metodológico orientado a analizar la comprensión lectora inferencial en contextos formativos diferenciados. Mientras la formación en Educación Básica presenta un enfoque generalista de la enseñanza y el aprendizaje, la Educación Diferencial

incorpora explícitamente el estudio de los procesos cognitivos, las dificultades de aprendizaje y las estrategias de intervención pedagógica (Hernández Sampieri et al., 2014; Creswell & Plano Clark, 2018).

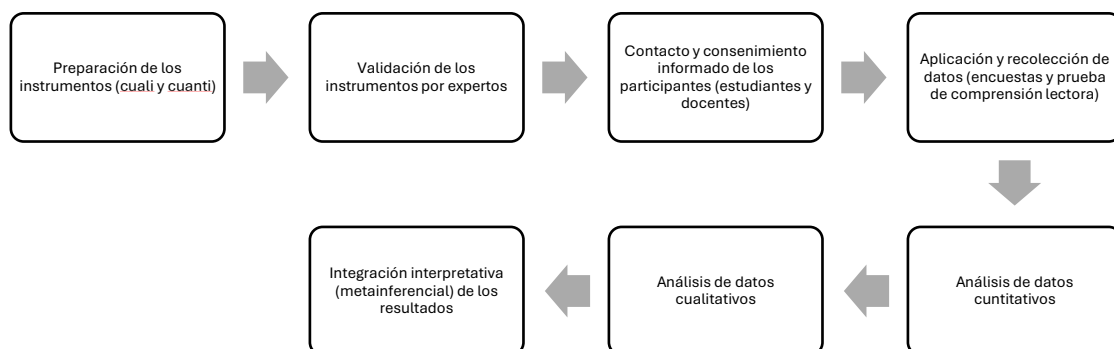
Esta distinción permite configurar un diseño comparativo intencional, no orientado a establecer diferencias entre poblaciones, sino a comprender cómo distintos marcos formativos inciden en el desarrollo de la comprensión inferencial (Greene, 2007). En este sentido, ambas carreras operan como escenarios comparativos que posibilitan analizar la interacción entre habilidades lectoras, estrategias de comprensión y condiciones formativas, lo que aporta una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno (Creswell & Plano Clark, 2018; Carlino, 2005).

3.4 Procedimiento investigativo

El procedimiento se estructuró en fases coherentes con el diseño mixto convergente-paralelo (Creswell & Plano Clark, 2018), en el cual los datos cualitativos y cuantitativos se recolectan y analizan de manera simultánea, otorgándoles la misma prioridad y convergiendo en la etapa de interpretación.

A continuación, se sintetiza cada una de las fases del procedimiento.

Figura 2. Síntesis del procedimiento investigativo



Nota. Elaboración propia a partir de Creswell & Plano Clark (2018); Fetter, Curry, & Creswell (2013); Hernández, Fernández & Baptista (2014).

A partir de lo señalado en la figura 2, se describirá cada una de sus fases.

3.4.1 Diseño de instrumentos

El diseño de los instrumentos se realizó a partir de los objetivos de la investigación y de la revisión teórica, en la cual se consideró el modelo de análisis Proceso cognitivo interno del lector y niveles de procesamiento (Schraw y Bruning, 1996; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998, 2001). A partir de ello, se establecieron las variables independientes, dependiente e integradora, con sus dimensiones, indicadores e instrumentos asociados.

Las cuales se describen en la siguiente tabla de síntesis.

Tabla 4. Síntesis de variables por objetivo e instrumento

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	VARIABLE	INSTRUMENTO
1. CARACTERIZAR LAS PERCEPCIONES SOBRE LAS HABILIDADES LECTORAS EN EL CONTEXTO DE LAS ASIGNATURAS DISCIPLINARES DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES DE PEDAGOGÍA.	Percepciones sobre la comprensión lectora	Encuesta a estudiantes
2. EVALUAR LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE PEB Y PED EN TEXTOS DISCIPLINARES.	Comprensión lectora inferencial	Prueba de comprensión lectora inferencial, una para cada carrera
3. ANALIZAR LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURAS DISCIPLINARES.	Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora	Encuesta a docentes
4. DISEÑAR UN MODELO DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES PEB Y PED, EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE DISCIPLINAR.	Condiciones de procesamiento lector	Análisis integrado (cuantitativo y cualitativo)

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 4, se diseñaron cuatro instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos. Para los estudiantes, se elaboró una encuesta para ambas pedagogías y se aplicaron dos pruebas de comprensión lectora a cada grupo. En el caso de los docentes, se elabora una encuesta específica.

Las encuestas para estudiantes y docentes se construyeron con base en preguntas de opción única (6 de caracterización), de opción múltiple (2), de escala de Likert (16) y abiertas (9), orientadas a recoger percepciones sobre las habilidades lectoras y las estrategias pedagógicas utilizadas en contextos disciplinares, tanto cualitativas

como cuantitativas. En total, 33 preguntas, de las cuales 27 son efectivas en cuanto a la percepción de habilidades de comprensión lectora inferencial.

En cuanto a las pruebas de habilidades de comprensión inferencial aplicadas a los estudiantes, se construyeron con base en un texto académico común a ambas carreras de una asignatura transversal y en un texto disciplinar para cada grupo de estudiantes, según su carrera y su género discursivo, según Parodi et al. (2008). La prueba tiene en total 12 preguntas de opción única, 6 por cada texto. La cual aborda los tres tipos de inferencias (causal, puente y elaborativa) según el modelo de proceso cognitivo interno del lector y los niveles de procesamiento (Schraw y Bruning, 1996; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998, 2001).

3.4.2 Validación de los instrumentos

La validación de las encuestas de estudiantes y docentes se realizó mediante juicio de expertos, un procedimiento orientado a evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems en relación con los objetivos y las dimensiones del estudio (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Hernández-Sampieri et al., 2014). El panel estuvo conformado por tres expertos: una especialista en didáctica de la lengua y la literatura, con formación en educación y literatura hispánica, y dos especialistas en lingüística, de los cuales uno contaba con formación complementaria en lingüística aplicada. La selección de los jueces se basó en su experiencia académica e investigativa en procesos de comprensión lectora, enseñanza de la lengua y análisis del discurso, lo que aseguró la pertinencia teórica y disciplinar de los instrumentos en relación con los objetivos y las dimensiones del estudio (Lawshe, 1975; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Con respecto a la validación de la prueba de comprensión lectora inferencial, esta también se realizó mediante juicio de expertos, con el propósito de evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y correspondencia de los ítems con las dimensiones teóricas definidas para la evaluación de inferencias puente, causales y elaborativas. A los tres expertos anteriores, se sumaron dos. En total, cinco académicos con grado de doctor y trayectoria en las áreas de didáctica de la lengua,

lingüística y lingüística aplicada (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Los cuales, además, son especialistas en enseñanza de la lengua y en comprensión lectora, así como académicos con formación en lingüística aplicada y análisis del discurso, e incluyen expertos en enseñanza del español, del castellano y del inglés. La incorporación de este panel ampliado respondió a la necesidad de fortalecer la validez disciplinar y técnica de la prueba, dada la complejidad de la construcción de ítems orientados a evaluar procesos inferenciales. A partir de las observaciones realizadas, se efectuaron ajustes en la formulación, la precisión semántica y la adecuación de algunos ítems, mejorando su coherencia con los objetivos del estudio y con el constructor de comprensión lectora inferencial (Hernández-Sampieri et al., 2014; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

3.4.3 Fiabilidad de la prueba de comprensión inferencial

Para determinar la fiabilidad del instrumento, se evaluó la consistencia interna de las pruebas de comprensión inferencial mediante el coeficiente alfa de Cronbach, complementado con el análisis de correlaciones ítem-total y el indicador alfa si se elimina el ítem, con el propósito de examinar la coherencia interna de los instrumentos y la contribución de cada ítem al constructo evaluado (Cronbach, 1951; Muñiz, 2018).

La fiabilidad de las pruebas de comprensión inferencial se evaluó por separado, debido a los distintos textos disciplinarios que tenían según su carrera. En la prueba aplicada a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach (α) de 0,641, mientras que en la aplicada a estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial se obtuvo $\alpha = 0,703$. Estos resultados indican niveles de consistencia interna entre moderados y aceptables, coherentes con instrumentos educativos de carácter exploratorio y con constructos multidimensionales como la comprensión inferencial (Nunnally & Bernstein, 1994).

El análisis complementario mostró algunos ítems con menor aporte a la consistencia interna; sin embargo, su eliminación no producía mejoras sustantivas en los coeficientes globales. En consecuencia, se decidió mantener la totalidad de

los ítems, considerando su pertinencia teórica y su alineación con la matriz de especificaciones del instrumento (Cronbach, 1951; Muñiz, 2018).

3.4.4 Recolección de datos

Para la recolección de datos se emplearon diversas técnicas, de acuerdo con la naturaleza de cada instrumento y las características de los participantes. En el caso de la encuesta dirigida a docentes, la invitación a participar se envió por correo electrónico junto con el consentimiento informado. Una vez otorgada la autorización, se remitió el enlace de acceso a la encuesta, diseñada en formato digital mediante un formulario de Outlook, para ser respondida en línea. En el caso de los estudiantes, la invitación se realizó de manera presencial y se les entregó el consentimiento informado en formato impreso. Posteriormente, y una vez obtenida su autorización, se les compartió el enlace de acceso a la encuesta en formato digital, otorgando un plazo de una semana para su respuesta. Finalmente, la prueba de comprensión lectora inferencial se aplicó de manera presencial y en formato papel, organizando a los estudiantes por carrera y asignando un tiempo máximo de 2 horas para su realización. Todo el proceso de recolección de datos se desarrolló bajo criterios de voluntariedad, confidencialidad y resguardo ético de la información (Hernández-Sampieri et al., 2014; Cohen et al., 2018).

3.4.5 Análisis de datos cuantitativos

El análisis de los datos cuantitativos se realizó a partir de las respuestas cerradas de las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes, así como de los resultados de la prueba de comprensión inferencial. En el caso de las encuestas, se empleó la estadística descriptiva mediante el cálculo de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, con el propósito de caracterizar las percepciones sobre las habilidades lectoras, las estrategias de comprensión lectora y las prácticas docentes. Este tipo de análisis permite organizar, resumir y describir el comportamiento de las variables estudiadas, facilitando la identificación de patrones

y tendencias en la muestra (Hernández Sampieri et al., 2014; Creswell & Plano Clark, 2018).

Por otro lado, los resultados de la prueba de comprensión inferencial se analizaron mediante estadísticos descriptivos (media, mediana, desviación estándar, valores mínimos y máximos). Complementariamente, se realizaron análisis comparativos e inferenciales (como pruebas de asociación, análisis correlacional y estimación de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach) cuando fue pertinente, con el fin de identificar relaciones significativas entre el nivel de comprensión inferencial y variables asociadas a las estrategias de estudio y a la percepción lectora. Todos los análisis se realizaron en el software estadístico Jamovi (The Jamovi project, 2024). Este abordaje es consistente con investigaciones sobre la comprensión lectora en educación superior, en las que el análisis estadístico permite establecer perfiles de desempeño y relaciones entre variables cognitivas y académicas (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983).

3.4.6 Análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos se desarrolló a partir de las respuestas abiertas de las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes, siguiendo un procedimiento de análisis temático orientado a identificar patrones de significado, relaciones conceptuales y categorías interpretativas vinculadas a las habilidades lectoras, los procesos inferenciales y las estrategias pedagógicas para la comprensión lectora. En una primera etapa, se realizó la organización y codificación inicial de los datos mediante el software ATLAS.ti Web (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2024), lo que permitió segmentar las unidades de significado y construir un sistema preliminar de códigos de manera inductiva y deductiva, articulando categorías emergentes con dimensiones derivadas del marco teórico.

Posteriormente, el análisis relacional, la organización de categorías y la interpretación de coocurrencias se desarrollaron mediante el software MAXQDA (VERBI Software, 2024), herramienta que facilitó la visualización de relaciones entre códigos y la elaboración de matrices de análisis, lo que fortaleció la profundidad

analítica y la sistematización de los hallazgos. Finalmente, las categorías fueron interpretadas a la luz del modelo de proceso cognitivo interno del lector y de los niveles de procesamiento, particularmente desde los niveles de texto superficial, texto base y modelo situacional, lo que permitió comprender cómo los participantes conceptualizan la comprensión lectora y qué estrategias reconocen como facilitadoras de la construcción inferencial y del aprendizaje disciplinar (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983).

3.5 Componentes éticos

El desarrollo de la presente investigación se sustentó en principios éticos orientados al resguardo de la dignidad, la autonomía y el bienestar de los participantes, en coherencia con los criterios de rigor y responsabilidad propios de la investigación educativa. Para ello, previo al proceso de recolección de datos, estudiantes y docentes fueron informados de manera clara sobre los objetivos del estudio, los procedimientos de participación, el uso académico de la información y sus derechos como participantes, formalizando su participación mediante la firma de un consentimiento informado, entendido como una condición fundamental para garantizar una participación libre e informada (Hernández Sampieri et al., 2014). Asimismo, la participación se desarrolló bajo el principio de voluntariedad, resguardando el derecho de cada participante a aceptar o desistir de su participación en cualquier momento, sin que ello implicara consecuencias académicas o profesionales, lo que aseguraba la libertad de decisión y la ausencia de coerción (Creswell, 2013).

En relación con la confidencialidad, la información recolectada fue tratada de manera anónima mediante la asignación de códigos de identificación, evitando la exposición de datos personales y garantizando la protección de la identidad de los participantes durante todo el proceso analítico y de difusión de resultados. Del mismo modo, el resguardo de datos se realizó mediante el almacenamiento seguro de la información en soportes físicos y digitales de acceso restringido, utilizados exclusivamente con fines investigativos, en concordancia con los principios de

integridad, transparencia y rigor metodológico que orientan la investigación cualitativa y cuantitativa en educación (Creswell & Plano Clark, 2018).

3.6 Operacionalización de variables

Con el propósito de asegurar la coherencia entre los objetivos de la investigación, el marco teórico y los procedimientos metodológicos, se operacionalizaron las variables del estudio. Este proceso permitió definir los constructos centrales, sus dimensiones e indicadores, así como los instrumentos utilizados para su medición.

La variable dependiente corresponde a la comprensión lectora inferencial, entendida como la capacidad del lector para construir significado a partir de información implícita del texto, mediante la integración de conocimientos previos y la generación de inferencias de distintos tipos. En coherencia con los modelos cognitivos de comprensión lectora, esta variable se descompone en inferencias puente, causales y elaborativas, que permiten dar cuenta de distintos niveles de complejidad en la construcción del significado textual.

En cuanto a las variables independientes, en primer lugar, se consideran las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora, entendidas como el conjunto de acciones pedagógicas implementadas por los docentes para favorecer la comprensión de textos académicos en el contexto disciplinar. Estas estrategias se clasifican en cognitivas, metacognitivas y didácticas, según su propósito y su nivel de intervención en el proceso lector. En segundo lugar, se incorporan las percepciones sobre la comprensión lectora, que corresponden a las representaciones y creencias de estudiantes y docentes respecto del proceso de lectura, el rol de la inferencia y la importancia de los conocimientos previos en la comprensión.

Asimismo, se considera una variable integradora denominada condiciones de procesamiento lector, que integra factores cognitivos, contextuales y pedagógicos que inciden en la comprensión del texto. Esta variable incluye el nivel de procesamiento lector (texto superficial, texto base y modelo situacional), los

conocimientos previos del lector, la motivación y el andamiaje docente, así como el tipo de texto disciplinar. Esta integración se sustenta en el modelo de construcción e integración, que plantea que la comprensión emerge de la interacción dinámica entre el texto, el lector y el contexto (Kintsch, 1998), así como en los aportes del modelo estratégico de comprensión (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Por otra parte, la variable carrera (Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Diferencial) se incorpora como criterio de comparación transversal en el análisis de los datos, lo que permite identificar diferencias entre ambos grupos en relación con las variables estudiadas, sin constituirse como una variable independiente en sí misma.

A continuación, se presenta la tabla de operacionalización de variables, en la que se detallan las dimensiones, los indicadores y los instrumentos utilizados en el estudio.

A continuación, se presenta una síntesis de las variables.

Tabla 5. Síntesis operativa de las variables

OBJETIVOS	VARIABLE	TIPO	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
1. Caracterizar las percepciones sobre las habilidades lectoras en el contexto de las asignaturas disciplinares de los estudiantes y docentes de pedagogía.	Percepciones sobre la comprensión lectora	Independiente (cualitativa)	- Concepción de comprensión lectora- Concepción de inferencia- Rol de los conocimientos previos	- Categorías emergentes- Frecuencia de menciones- Diferencias entre participantes	Encuesta a estudiantes
2. Evaluar la comprensión inferencial de los estudiantes de pre y post en textos disciplinares.	Comprensión lectora inferencial	Dependiente (cuantitativa)	- Inferencias puente- Inferencias causales- Inferencias elaborativas	- Respuestas correctas por tipo de inferencia- Puntaje total- Nivel de logro	Prueba de comprensión lectora inferencial
3. Analizar las estrategias empleadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en las asignaturas disciplinares.	Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora	Independiente (mixta)	- Estrategias cognitivas- Estrategias metacognitivas- Estrategias didácticas	- Frecuencia de uso- Tipo de estrategia utilizada- Uso en pre, durante y post lectura	Encuesta a docentes
4. Diseñar un modelo de comprensión inferencial para el desarrollo de la	Condiciones de procesamiento lector	Integradora	- Nivel de procesamiento (superficial, texto base, modelo situacional)-	- Nivel de profundidad de comprensión evidenciado- Tipo de	Análisis integrado (cuantitativo y cualitativo)

comprensión lectora en estudiantes pib y ped, en el contexto del aprendizaje disciplinar.

Conocimientos previos- Motivación y andamiaje- Tipo de disciplinar estrategias asociadas- Relación con tipo de texto

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, a partir de los objetivos y las variables mencionados en la tabla 5 y en coherencia con el enfoque mixto adoptado en esta investigación, la integración de los datos cuantitativos y cualitativos se realiza mediante un proceso de triangulación concurrente, en el cual ambos tipos de datos fueron recolectados y analizados de manera paralela y luego integrados en la fase de interpretación (Hernández Sampieri et al., 2014; Creswell & Plano Clark, 2018). Este proceso permitió una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, superando las limitaciones de cada enfoque por separado (Tashakkori & Teddlie, 2010).

La integración se llevó a cabo mediante la articulación entre las variables definidas en la operacionalización del estudio y las categorías emergentes del análisis cualitativo, lo que permitió establecer relaciones entre los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora inferencial, las percepciones de los participantes y las estrategias de enseñanza declaradas por los docentes. En este sentido, se buscó identificar convergencias, divergencias y complementariedades entre los datos, con el propósito de construir explicaciones más completas sobre el desarrollo de la comprensión inferencial en el contexto de la formación inicial docente (Greene, 2007).

Para ello, se utilizaron joint display o matrices de integración, en las que se organizaron de manera conjunta los resultados cuantitativos y cualitativos en torno a los objetivos y variables de este estudio (Fetters, Curry, & Creswell, 2013). Estas matrices permitieron vincular, por ejemplo, los niveles de logro en comprensión inferencial con el tipo de estrategias utilizadas y con las concepciones de lectura expresadas por los participantes. De esta forma, fue posible analizar no solo los resultados en términos de desempeño, sino también los procesos y significados que subyacen a estos.

A partir de esta integración, se construyeron metainferencias, entendidas como interpretaciones que emergen de la combinación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, lo que permite explicar el fenómeno de estudio de manera más compleja y contextualizada (Creswell & Plano Clark, 2018). Estas metainferencias se orientaron a responder a los objetivos de la investigación, en particular, a la relación entre el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes, las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes y las condiciones de procesamiento lector que caracterizan el contexto disciplinar.

En este marco, la integración de los datos no se limitó a una simple comparación de resultados, sino que implicó un proceso interpretativo orientado a comprender la interacción entre los distintos factores involucrados en la comprensión lectora inferencial. De este modo, se logró articular los resultados cuantitativos, que dan cuenta del nivel de desempeño de los estudiantes, con los resultados cualitativos, que permiten explicar los procesos cognitivos y pedagógicos subyacentes, en coherencia con el modelo teórico de la investigación (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983).

3.7 Síntesis del marco metodológico

En síntesis, este capítulo permitió fundamentar las decisiones metodológicas que orientan la presente investigación, estableciendo coherencia entre el problema de estudio, los objetivos planteados y los procedimientos de recolección y análisis de datos. Desde un enfoque mixto y un diseño convergente-paralelo, se articuló la integración de evidencia cuantitativa y cualitativa para abordar la comprensión lectora inferencial en estudiantes de pedagogía desde una perspectiva amplia y complementaria. Asimismo, se definieron los participantes, los instrumentos, los procedimientos de validación y de fiabilidad, así como las estrategias de análisis y los resguardos éticos que garantizan el rigor científico del estudio. En conjunto, este marco metodológico constituye la base para la presentación, el análisis e integración de los resultados que se desarrollan en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio. Los resultados cuantitativos se organizan según las variables, definidas a partir del marco teórico de la comprensión lectora. Por su parte, el análisis cualitativo se estructura a partir del modelo teórico de procesamiento del lector, en particular del enfoque de construcción e integración, lo que permite profundizar en los procesos cognitivos subyacentes a los resultados observados. Esta articulación posibilita una comprensión integral del fenómeno, coherente con el diseño mixto convergente paralelo (Creswell y Plano Clark, 2018).

4.1 Caracterización de la muestra

La caracterización se obtiene a partir de las respuestas de la encuesta aplicada a docentes y estudiantes, las cuales se analizan cuantitativamente.

Los resultados descriptivos muestran que la encuesta fue respondida por 10 docentes que imparten en las carreras de Pedagogía en Educación Básica y de Pedagogía en Educación Diferencial. En relación con la edad, el promedio es de 47,6 años y la desviación estándar es de 7,29, lo que indica una relativa homogeneidad del grupo. La edad mínima registrada fue de 37 años y la máxima, de 61 años, lo que evidencia la participación de docentes con trayectorias profesionales diversas en la educación superior.

4.1.1 Caracterización de los docentes

Respecto de la experiencia docente en educación superior, se observa un promedio de 13,2 años, con un rango de 2 a 30 años, mientras que la experiencia específica en docencia con estudiantes de primer año presenta un promedio de 9,6 años, con un rango de 1 a 21 años. Estos datos evidencian que la mayoría de los docentes cuenta con una trayectoria consolidada en el trabajo con estudiantes en etapas iniciales de la formación universitaria.

En cuanto al género, el 60 % corresponde a mujeres y el 40 % a hombres, lo que refleja una mayor presencia femenina en el grupo participante. Por otra parte, al analizar la carrera en la que realizan docencia, se observa que el 60 % de los docentes trabaja principalmente en Pedagogía en Educación Diferencial, mientras que un 30 % realiza docencia en ambas carreras (Educación Diferencial y Educación Básica), y solo el 10 % se desempeña exclusivamente en Pedagogía en Educación Básica. Esto sugiere una mayor representación de docentes vinculados al campo de la educación diferencial en la muestra.

4.1.2 Caracterización de estudiantes de pedagogía en educación básica

Los resultados obtenidos permiten caracterizar a un grupo de 16 estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica, considerando sus estudios previos y la presencia de condiciones de neurodivergencia o de discapacidad.

En relación con los estudios previos, se observa que la mayoría de los estudiantes, correspondiente al 68,8 % (n=11), declara no contar con estudios previos vinculados al área, mientras que el 31,3 % (n=5) indica haber tenido algún tipo de formación previa. Estos resultados sugieren que una proporción importante del estudiantado ingresa a la carrera sin experiencias académicas previas relacionadas, lo que podría implicar desafíos de adaptación a las exigencias de la educación superior, en particular en el ámbito de la alfabetización académica.

Respecto a la variable neurodivergencia o condición de discapacidad, se identifica que el 68,8 % de los estudiantes (n=11) declara no presentar ninguna condición. Sin embargo, el 31,2 % restante (n=5) reporta diversas condiciones, entre las que se incluyen: discapacidad intelectual (6,3 %), déficit atencional con o sin hiperactividad (6,3 %), trastorno de ansiedad (6,3 %), así como combinaciones de estas condiciones en algunos casos. Destaca en particular la presencia de un estudiante (6,3 %) que reporta múltiples condiciones simultáneas, entre ellas el trastorno del espectro autista, el déficit atencional, la ansiedad y la epilepsia.

Estos resultados evidencian que, si bien la mayoría del grupo no presenta condiciones declaradas, existe una heterogeneidad significativa en la diversidad neurocognitiva, lo que refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas inclusivas en el contexto universitario. En este sentido, la presencia de estudiantes con distintas características de aprendizaje plantea desafíos relevantes para la docencia, especialmente en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de alfabetización académica, aspectos centrales de la formación inicial docente.

4.1.3 Caracterización de estudiantes de pedagogía en educación diferencial

El grupo analizado está compuesto por 28 estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Diferencial. En relación con los estudios previos, se observa una distribución más equilibrada que en Educación Básica, donde un 53,6 % no posee estudios previos, mientras que un 46,4 % declara haberlos cursado. Esto sugiere un grupo con mayor heterogeneidad en la trayectoria académica previa, lo que podría influir en las estrategias de aprendizaje empleadas.

Respecto a la neurodivergencia o condición de discapacidad, el 60,7 % de los estudiantes declara no presentar ninguna condición, mientras que el 39,3 % reporta diversas condiciones, entre las que destacan el déficit atencional (14,3 %), los trastornos de ansiedad, el trastorno del espectro autista, la epilepsia, la discapacidad visual y combinaciones de estas. Este porcentaje es mayor que el observado en Educación Básica, lo que configura un grupo con mayor diversidad neurocognitiva, coherente con el campo disciplinar de la carrera.

En conjunto, estos antecedentes permiten caracterizar al grupo como heterogéneo tanto en sus experiencias previas como en las condiciones de aprendizaje, lo que plantea desafíos relevantes para la enseñanza de la lectura académica desde una perspectiva inclusiva.

4.2 Resultados cuantitativos

A continuación, se describen los resultados cuantitativos obtenidos a partir del mapa de variables correspondiente a las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora, la percepción de la comprensión lectora, las condiciones de procesamiento lector y la comprensión lectora inferencial.

4.2.1 Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora

Con respecto a las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en sus clases, se obtienen los siguientes datos.

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de uso de estrategias de comprensión lectora por los docentes

ESTRATEGIA	CASI NUNCA (%)	A VECES (%)	GENERALMENTE (%)	SIEMPRE (%)
USO DE CASOS	1 (10%)	1 (10%)	5 (50%)	3 (30%)
ANDAMIAJE	1 (10%)	2 (20%)	3 (30%)	4 (40%)
DEBATE SOBRE LOS TEXTOS	0 (0%)	3 (30%)	4 (40%)	3 (30%)
PREGUNTAS INFERENCIALES	0 (0%)	4 (40%)	4 (40%)	2 (20%)
ACTIVIDADES ANTES-DURANTE-DESPUÉS DE LA LECTURA	3 (30%)	4 (40%)	3 (30%)	0 (0%)
ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE ESTRATEGIAS	1 (10%)	2 (20%)	4 (40%)	3 (30%)
ORGANIZADORES GRÁFICOS	0 (0%)	3 (30%)	3 (30%)	4 (40%)
EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA LECTURA	1 (10%)	5 (50%)	3 (30%)	1 (10%)
USO DE TIC	0 (0%)	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)
LECTURA COLABORATIVA	1 (10%)	1 (10%)	7 (70%)	1 (10%)

Nota. 10 corresponde al 100%.

De acuerdo con lo señalado en la tabla 6, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para promover la comprensión lectora se caracterizan por un predominio de enfoques activos y colaborativos. En particular, destacan la

lectura colaborativa y el uso de estudios de caso como las estrategias más frecuentes, lo que evidencia una orientación hacia el trabajo colectivo y el análisis de situaciones contextualizadas. Asimismo, estrategias como el andamiaje pedagógico, el debate, la enseñanza explícita y el uso de organizadores gráficos presentan una alta frecuencia de uso, lo que sugiere que los docentes tienden a apoyar la comprensión mediante recursos que facilitan la construcción progresiva del significado y la organización de la información. Esto es coherente con la teoría según la cual el uso de estas estrategias mejora el rendimiento académico (Freiberg et al., 2017; García-Ripa, Sánchez-García, & Risquez, 2016; González-Lomelí et al., 2021).

Esto también coincide con los planteamientos del modelo de construcción–integración de Kintsch (1998, 2001), quien sostiene que la comprensión se construye a partir de la interacción entre el texto, el conocimiento previo y los procesos inferenciales del lector. Estas estrategias favorecen particularmente la elaboración del modelo situacional, ya que promueven la interpretación, la discusión y la aplicación del contenido en contextos significativos (Kintsch, 1998, 2001).

En un nivel intermedio, se observa la incorporación de tecnologías y el uso de preguntas inferenciales, lo que indica una presencia relevante, aunque no completamente sistemática, de estrategias orientadas a la comprensión profunda en línea con enfoques que destacan el rol de la inferencia en la construcción de significado y el uso de herramientas como mediadoras del aprendizaje (McNamara & Magliano, 2009; Graesser et al., 1994; Cassany, 2009).

En contraste, las estrategias que implican una mayor estructuración del proceso lector, como las actividades antes, durante y después de la lectura, junto con la evaluación formativa, presentan una menor frecuencia de uso, lo que podría evidenciar debilidades en la planificación y el monitoreo del proceso de comprensión, aspectos clave en la regulación del aprendizaje (Solé, 2012; Flavell, 1979; Castro y Oseda, 2017).

Al respecto, desde la perspectiva de Schraw y Bruning (1996), las preguntas inferenciales son fundamentales para activar procesos de integración y elaboración,

lo que permite al lector trascender la información explícita del texto. Por tanto, su uso no sistemático podría limitar el desarrollo del modelo situacional, lo cual coincide con hallazgos que evidencian debilidades en los niveles más complejos de comprensión inferencial.

4.2.1.1 Tendencias generales observadas

En términos generales, los resultados permiten identificar tres tendencias principales en las prácticas docentes relacionadas con la lectura académica:

1. Predominio de estrategias activas y contextualizadas, como el uso de estudios de caso, debates y lectura colaborativa.
2. Uso frecuente de apoyos pedagógicos, como el andamiaje y los organizadores gráficos, que facilitan la comprensión de textos académicos complejos.
3. Menor sistematicidad en estrategias metacognitivas estructuradas, como las actividades de lectura antes, durante y después del texto o la evaluación formativa vinculada al proceso lector.

En contraste, la menor frecuencia de estrategias metacognitivas estructuradas (como las actividades antes, durante y después de la lectura y la evaluación formativa) cuestiona los planteamientos teóricos que destacan la importancia del monitoreo y la autorregulación en la comprensión lectora. De acuerdo con Solé (1998), estas estrategias son clave para guiar el proceso lector y favorecer la toma de conciencia sobre la comprensión. Asimismo, Carlino (2005) enfatiza que la alfabetización académica requiere una enseñanza explícita y sistemática de prácticas lectoras, lo cual no se evidencia plenamente en los resultados.

Por otro lado, los resultados evidencian que los docentes utilizan una variedad de textos en sus asignaturas, aunque con un claro predominio de los de carácter aplicado, lo que coincide con enfoques que destacan la relevancia de los textos contextualizados para el aprendizaje disciplinar (Parodi, 2005; Carlino, 2013). En particular, los estudios de caso destacan como el recurso más frecuente, lo que

refleja una orientación al análisis de situaciones reales y a la reflexión pedagógica, en coherencia con metodologías activas centradas en la aplicación del conocimiento (Cassany, 2009).

En menor medida, se incorporan artículos académicos, lo que indica una presencia relevante, aunque no dominante, de la literatura científica en la enseñanza, elemento clave en los procesos de alfabetización académica (Parodi, 2005; Ibáñez y González Ramírez, 2017). Por el contrario, los textos teóricos, normativos y curriculares se utilizan menos, lo que sugiere que los docentes privilegian los materiales contextualizados por encima de los de carácter más conceptual o regulatorio, lo cual puede influir en el tipo de procesamiento cognitivo que desarrollan los estudiantes (Van Dijk & Kintsch, 1983).

En cuanto a la relación entre los tipos de texto y las estrategias pedagógicas, se observa que no solo existe una asociación, sino que el tipo de texto orienta las prácticas de enseñanza, en línea con planteamientos que vinculan los géneros discursivos con formas específicas de aprendizaje (Parodi, 2005). Los estudios de caso se vinculan principalmente con estrategias activas, como el debate, la formulación de preguntas inferenciales y la evaluación formativa, lo que promueve una comprensión aplicada y reflexiva, (Graesser et al., 1994; McNamara & Magliano, 2009).

Los artículos académicos, en cambio, se relacionan con estrategias de organización y análisis de la información, como el uso de organizadores gráficos y la discusión interpretativa, lo que favorece la estructuración del texto base (Solé, 2012). Por su parte, los textos teóricos y normativos tienden a requerir una mayor mediación docente, lo que se asocia con estrategias de enseñanza explícita y un trabajo más guiado de la lectura, en coherencia con los enfoques de alfabetización académica que enfatizan la necesidad de acompañamiento en el acceso a discursos especializados (Carlino, 2013; Vidal-MoscOSO y Manríquez-López, 2016).

Al respecto, el predominio de los estudios de caso confirma una orientación hacia prácticas contextualizadas, lo cual es coherente con los enfoques de enseñanza situada. Sin embargo, la menor presencia de textos teóricos y

académicos podría limitar la exposición de los estudiantes a discursos propios de la cultura académica, lo cual resulta crítico según Carlino (2005), quien plantea que el acceso a estos géneros es fundamental para el desarrollo de competencias lectoras en la educación superior.

En conjunto, estos hallazgos muestran que los docentes ajustan sus estrategias en función del tipo de texto, configurando distintas formas de aproximación a la lectura académica, lo que influye directamente en las oportunidades de desarrollo de la comprensión lectora, especialmente a nivel inferencial. Esto se alinea con la noción de que la comprensión es un proceso situado y multidimensional, influido por factores cognitivos, pedagógicos y contextuales, tal como se plantea en el enfoque integrador de la comprensión lectora (Kintsch, 1988, 1998, 2001).

4.2.2 Percepciones sobre la comprensión lectora

Con respecto a las percepciones de los estudiantes sobre su propia comprensión lectora, se obtienen los siguientes datos.

A partir de los resultados, se observa una diferencia clara en la percepción del nivel de comprensión lectora entre ambas carreras. En Educación Básica, la mayoría de los estudiantes se ubica en niveles intermedios y altos, concentrándose principalmente en el nivel 3 (56,3%) y con una presencia relevante en el nivel 4 (12,5%), mientras que los niveles más bajos tienen menor representación. En contraste, en Educación Diferencial predomina una percepción de menor desempeño, ya que la gran mayoría de los estudiantes se concentra en los niveles 1 y 2 (85,7% en conjunto), con una escasa presencia en niveles superiores.

En términos comparativos, estos resultados indican que los estudiantes de Educación Básica perciben un desarrollo más avanzado de sus habilidades de comprensión lectora que los de Educación Diferencial, quienes presentan mayores dificultades al leer textos académicos. Esta diferencia no solo es descriptiva, sino también estadísticamente significativa, lo que confirma una asociación entre la carrera y el nivel de comprensión lectora percibida ($\chi^2 = 13,9$; $p < 0,01$; prueba exacta de Fisher = 0,002).

Desde la teoría, en primer lugar, la diferencia significativa en la percepción de la comprensión lectora entre los estudiantes puede interpretarse a la luz de estudios en educación superior que evidencian una alta variabilidad en los niveles de comprensión de los estudiantes novatos. Investigaciones como las de Amavizca y Álvarez-Flores (2022) y Andrade y Utria (2021) muestran que los estudiantes universitarios no constituyen un grupo homogéneo en términos de habilidades lectoras, sino que presentan perfiles diferenciados según su formación, su área disciplinar y sus experiencias previas. En este sentido, la mayor concentración de estudiantes de Educación Diferencial en niveles bajos no necesariamente se debe a una menor capacidad individual, sino a trayectorias formativas distintas, lo cual coincide con la interpretación planteada en el texto.

Por otro lado, al realizar correlaciones globales (Rho de Spearman) entre el promedio de estrategias y el promedio de aporte de textos, y entre el promedio de aporte de textos y el nivel de comprensión percibido, no se observaron correlaciones significativas. Estos hallazgos se alinean con investigaciones que cuestionan la relación directa entre el uso declarado de estrategias y el desempeño lector. Estudios como los de Maturano et al. (2002) y Mamani-Apaza et al. (2021) señalan que no basta con utilizar estrategias cognitivas o metacognitivas, sino que su efectividad depende del nivel de dominio, pertinencia y regulación con que se aplican. De este modo, el resultado observado no contradice la literatura, sino que refuerza la idea de que existe una diferencia entre el uso superficial de estrategias y su uso estratégico y autorregulado.

Asimismo, desde el enfoque de la metacognición, Burón (2006) y Ochoa Angrino (2009) plantean que los estudiantes con menor desempeño lector tienden a sobreestimar o subestimar sus habilidades, lo que puede afectar la percepción de su propia comprensión. Esto resulta especialmente relevante para interpretar los datos, ya que la variable analizada corresponde a una percepción y no a un desempeño objetivo, lo que introduce un componente subjetivo clave.

Finalmente, estos hallazgos también pueden interpretarse desde la perspectiva del rol del conocimiento previo y de la coherencia textual.

Investigaciones como las de McNamara et al. (2011) y Smith et al. (2021) indican que la comprensión depende en gran medida de la interacción entre las características del texto y los conocimientos del lector. Por tanto, la falta de correlación entre el “aporte de textos” y la comprensión sugiere que no es la cantidad ni la valoración de los textos lo que incide en la comprensión, sino la capacidad del estudiante para interactuar cognitivamente con ellos.

4.2.3 Comprensión lectora inferencial

El análisis de la comprensión lectora se realiza con base en las respuestas de la aplicación de la prueba de comprensión lectora inferencial. Participaron 48 estudiantes en total (21 de Educación Básica y 27 de Educación Diferencial). Los resultados descriptivos generales muestran un puntaje promedio de 8,10 respuestas correctas de un total de 12 preguntas.

4.2.3.1 Resultados globales de la prueba de comprensión lectora inferencial

Tabla 7. Resultados globales de la prueba de comprensión lectora inferencial a partir de estadísticos descriptivos, niveles de logro y aplicación de la prueba t.

DIMENSIÓN	INDICADOR	RESULTADO
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	N	48
	Puntaje promedio	8.10
	Puntaje mínimo	0
	Puntaje máximo	12
	Desviación estándar	2.98
NIVELES DE LOGRO	Alto	19 (39,6%)
	Medio	10 (20,8%)
	Bajo	19 (39,6%)
COMPARACIÓN ENTRE CARRERAS	t	-4.90
	gl	46
	p	< .001
	Tamaño del efecto (d)	-1.43

Nota. N = número de participantes; *t* = prueba *t* de Student para muestras independientes; *gl* = grados de libertad; *p* = significación estadística; *d* = tamaño del efecto según Cohen (1988). Los niveles de logro (alto, medio y bajo) se determinaron a partir de rangos de puntaje definidos para la prueba de comprensión lectora inferencial.

A partir de la tabla 7, los resultados de la prueba de comprensión inferencial evidencian que el desempeño global de los estudiantes se sitúa en un nivel intermedio ($M = 8.10$), con una alta dispersión de los puntajes ($DE = 2.98$), lo que indica una variabilidad importante en los niveles de logro. Esta variabilidad se refleja también en la distribución de los resultados, donde se observa una clara polarización: un 39,6% de los estudiantes se ubica tanto en el nivel alto como en el nivel bajo, mientras que el nivel medio presenta una proporción menor (20,8%).

Esta distribución sugiere la coexistencia de perfiles de desempeño diferenciados en la muestra, lo cual se explica por la pertenencia a distintas carreras. En efecto, la prueba *t* confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre Educación Básica y Educación Diferencial ($t = -4.90$; $p < .001$), con un tamaño del efecto muy grande ($d = 1.43$). Esto indica que la carrera constituye un factor determinante del desempeño en comprensión inferencial, y que los estudiantes de Educación Diferencial presentan resultados significativamente superiores en comparación con sus pares de Educación Básica.

En conjunto, estos hallazgos permiten concluir que, aunque el promedio general sugiere un nivel intermedio de desempeño, este valor oculta diferencias sustantivas entre los grupos, lo que evidencia la necesidad de analizar los resultados de manera diferenciada y de considerar intervenciones específicas según el perfil de los estudiantes.

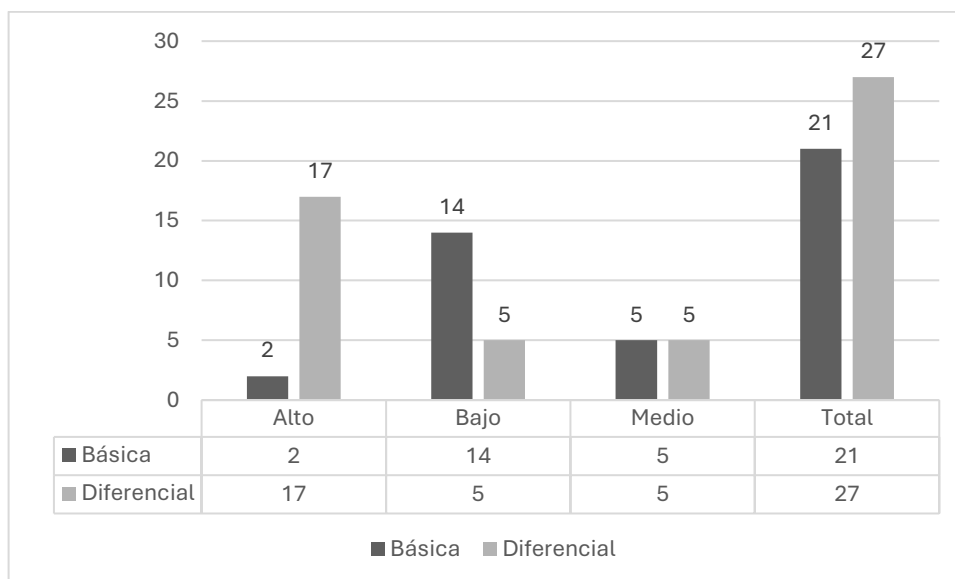
Con respecto a la teoría, el desempeño global intermedio, junto con la alta variabilidad y polarización de los resultados, se explica mediante modelos cognitivos que conciben la comprensión lectora como un proceso complejo y no homogéneo. El modelo de construcción–integración de Kintsch (1988, 1998) plantea que la comprensión implica distintos niveles: superficie, texto base y modelo situacional. En este sentido, la coexistencia de estudiantes con alto y bajo desempeño refleja

diferencias en la capacidad para construir representaciones profundas del texto, especialmente en el modelo situacional (Kintsch, 1988, 1998).

Este hallazgo es coherente con lo observado en educación superior, donde estudios reportan una gran heterogeneidad en las habilidades lectoras de estudiantes ingresantes, asociada a trayectorias previas y dominio de habilidades cognitivas (Cabrera et al., 2021; Valero-Ancco et al., 2024).

4.2.3.2 Distribución de niveles de logro por carrera

Figura 3. Distribución de niveles de logro por carrera



La figura 3 indica que en Educación Básica predomina el nivel bajo, en Educación Diferencial predomina el nivel alto, y el nivel medio es similar en ambas carreras. Además, se realizó prueba Chi-cuadrado: $\chi^2 = 15.6$. $p < .001$. Esto indica que el nivel de logro depende de la carrera.

Si se interpreta teóricamente, el hecho de que los estudiantes de Educación Diferencial obtengan un desempeño significativamente superior puede explicarse desde la teoría del conocimiento previo. Investigaciones como las de Smith et al. (2021) y Ausubel (1968) sostienen que la comprensión depende en gran medida de la activación e integración de conocimientos previos relevantes.

En este caso, es plausible que los estudiantes de Educación Diferencial, dada su formación más centrada en procesos de aprendizaje, lenguaje y diversidad, posean esquemas conceptuales más desarrollados para interpretar textos pedagógicos o académicos, lo que favorece la construcción de inferencias complejas (Halliday y Hasan, 2014; Ibáñez y González Ramírez, 2017). Esto se refuerza con lo planteado por Carlino (2005), quien señala que la comprensión en la universidad no es una habilidad general, sino que está situada en las prácticas disciplinares. Esto refuerza la idea de que las diferencias no son solo individuales, sino también formativas y contextuales.

4.2.3.3 Diferencias por tipo de inferencia (ANOVA)

Tabla 8. Resultados del análisis de varianza (ANOVA) por tipo de inferencia según carrera

TIPO DE INFERENCIA	F	P
INFERENCIA PUENTE	0.459	0.503
INFERENCIA CAUSAL	6.375	0.019
INFERENCIA ELABORATIVA	47.860	< .001

Nota. F = estadístico del análisis de varianza (ANOVA) para comparar el desempeño entre estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Diferencial en cada tipo de inferencia; p = nivel de significación estadística. Se consideró significación estadística con un valor de $p < .05$.

De acuerdo con la tabla 8, al aplicar ANOVA se determina que no hay diferencias entre carreras en inferencias puente; sí hay diferencias en inferencias causales, y que las mayores diferencias se observan en inferencias elaborativas.

Esto significa que la diferencia entre carreras no radica en relacionar información local del texto, sino en explicar causas, interpretar el texto, construir un significado global y elaborar inferencias complejas. Es decir, la diferencia radica en los niveles profundos de comprensión lectora.

Desde los planteamientos de van Dijk y Kintsch (1983), las inferencias de puente son necesarias para mantener la coherencia del texto, pero no implican una comprensión profunda. En cambio, las inferencias elaborativas requieren integrar

información, conocimientos previos y objetivos de lectura, lo que las convierte en un indicador clave de comprensión avanzada.

Este hallazgo también coincide con estudios clásicos sobre inferencia, como los de Graesser et al. (1994) y León (2001), que destacan que las inferencias elaborativas son más cognitivamente demandantes y diferencian a lectores expertos de lectores menos hábiles.

4.2.3.4 Relación y capacidad explicativa de los tipos de inferencia en el rendimiento global

Tabla 9. Resultados del análisis de correlación y regresión de los tipos de inferencia sobre el rendimiento global en comprensión inferencial

TIPO DE INFERENCIA	CORRELACIÓN (R)	COEFICIENTE (B)	P
ELABORATIVA	0.907	1.400	< .001
PUENTE	0.517	0.567	< .001
CAUSAL	0.378	0.391	0.002
MODELO GLOBAL	—	—	R ² = 0.916

Nota. r = coeficiente de correlación de Pearson entre cada tipo de inferencia y el rendimiento global; β = coeficiente de regresión que indica el peso explicativo de cada tipo de inferencia sobre el rendimiento global; p = nivel de significación estadística; R^2 = proporción de varianza explicada por el modelo global.

Los resultados de la tabla 9 muestran que todos los tipos de inferencia se relacionan positivamente con el rendimiento en comprensión inferencial, aunque con distintas intensidades. La inferencia elaborativa presenta la correlación más alta ($r = 0.907$), lo que la posiciona como el principal factor asociado al desempeño global. Este resultado se confirma en el análisis de regresión, donde también se evidencia el mayor peso explicativo ($\beta = 1.400$; $p < .001$).

Por su parte, las inferencias puente y causales muestran relaciones moderadas y bajas, respectivamente, ambas estadísticamente significativas, lo que indica que contribuyen al rendimiento, aunque en menor medida. En conjunto, el modelo presenta un alto nivel de ajuste ($R^2 = 0.916$), lo que sugiere que los tipos de inferencia explican una gran parte de la variabilidad del rendimiento en comprensión inferencial.

Finalmente, el análisis de correlaciones y regresión muestra que la inferencia elaborativa es la que presenta mayor relación con el rendimiento global en comprensión inferencial, siendo el resultado más potente, lo que puede interpretarse desde múltiples perspectivas teóricas:

- Desde el modelo DIME (Ahmed et al., 2016), las inferencias son un componente central que media entre las habilidades básicas (como el vocabulario) y la comprensión global.
- Desde la psicología cognitiva, autores como McNamara y Magliano (2009) sostienen que la construcción de significado profundo depende de la capacidad de generar inferencias que vayan más allá del texto.
- Desde la teoría del lector activo (Bruner, 1957), comprender implica “ir más allá de la información dada”, lo que se traduce precisamente en la elaboración de inferencias.

Además, autores como Graesser et al. (1994) plantean que las inferencias elaborativas son fundamentales para enriquecer la representación mental del texto, ya que implican integrar la información explícita con los conocimientos previos, los objetivos del lector y el contexto. Al respecto, León (2001, 2003) sostiene que este tipo de inferencias permite construir un significado global y realizar interpretaciones profundas del discurso.

Asimismo, estudios empíricos en educación superior confirman que las inferencias elaborativas son el mejor predictor del rendimiento en la comprensión de textos académicos, ya que requieren habilidades de pensamiento de orden superior (Feller et al., 2020; Saux et al., 2014). Esto explica por qué su peso explicativo es significativamente mayor que el de otros tipos de inferencia.

4.2.4 Condiciones de procesamiento lector

Con respecto a los tipos de textos utilizados por los docentes en sus clases, se obtienen los siguientes datos.

4.2.4.1 Tipos de textos utilizados en la enseñanza

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de uso de tipos de texto por los docentes.

TIPO DE TEXTO	DOCENTES QUE LO UTILIZAN (N)	% DE DOCENTES	DOCENTES QUE NO LO UTILIZAN (N)	%
ARTÍCULOS ACADÉMICOS	7	70 %	3	30 %
TEXTOS TEÓRICOS	4	40 %	6	60 %
BASES CURRICULARES O DOCUMENTOS BASE	3	30 %	7	70 %
TEXTOS NORMATIVOS	3	30 %	7	70 %
ESTUDIOS DE CASO	9	90 %	1	10 %
DECLARACIONES O DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	3	30 %	7	70 %
OTROS TIPOS DE TEXTOS	0	0 %	10	100 %

La tabla 10, de frecuencia de los tipos de texto utilizados por los docentes en sus asignaturas muestran una diversidad de recursos académicos. Los resultados indican que el tipo de texto más utilizado corresponde a los estudios de caso, reportados por el 90 % de los docentes, lo que evidencia la relevancia de este recurso para el análisis de situaciones educativas y la reflexión pedagógica.

Este resultado puede explicarse teóricamente desde los enfoques de lectura situada y de alfabetización disciplinar, en los que Parodi (2005) sostiene que los textos académicos no son neutros, sino que responden a prácticas discursivas propias de cada disciplina. En este sentido, los hallazgos se validan en la medida en que los estudios de caso constituyen géneros altamente contextualizados que promueven la aplicación del conocimiento y la toma de decisiones, favoreciendo procesos de comprensión vinculados al modelo situacional (Parodi, 2005).

En segundo lugar, se observa el uso de artículos académicos, señalados por el 70 % de los participantes, lo que sugiere una incorporación importante de literatura científica en las asignaturas.

Esto se alinea con el planteamiento de Carlino (2005), quien sostiene que la lectura en la educación superior implica el acceso a una cultura discursiva

específica. Los artículos científicos demandan habilidades de comprensión compleja, como la identificación de argumentos, el análisis de evidencias y la interpretación de estructuras retóricas. Asimismo, Parodi et al. (2010) destacan que los géneros académicos exigen procesos de lectura más analíticos y estratégicos, lo que contribuye al desarrollo de habilidades inferenciales. Por tanto, su presencia en la enseñanza constituye un elemento positivo en términos de las condiciones de procesamiento, ya que expone a los estudiantes a textos de alta demanda cognitiva.

Por el contrario, los textos teóricos aparecen en menor medida, utilizados por el 40 % de los docentes, mientras que los documentos de bases curriculares o políticas educativas, así como los textos normativos, son mencionados por el 30 % de los participantes. Estos resultados introducen una tensión relevante desde el punto de vista teórico, ya que estos textos suelen requerir un procesamiento más abstracto y conceptual, asociado a la construcción de macroestructuras y a la comprensión de sistemas de ideas (Van Dijk, 1977).

Desde la perspectiva de Ausubel (1968), los textos teóricos son fundamentales para la organización del conocimiento, ya que permiten establecer relaciones conceptuales jerárquicas. Su menor presencia podría limitar el desarrollo de una comprensión más estructurada y generalizable, restringiendo el procesamiento a niveles más situados y menos conceptuales.

Asimismo, estudios sobre comprensión en educación superior coinciden en que los estudiantes suelen presentar mayores dificultades frente a textos teóricos y normativos, precisamente por su densidad conceptual y su menor contextualización (Roa, 2014; Calderón & Quijano, 2010). Esto podría explicar, en parte, su menor uso por parte de los docentes, aunque también evidencia un posible déficit en la exposición a estos géneros.

Por otro lado, se observa un bajo uso de declaraciones o documentos institucionales (30 %) y la ausencia de otros tipos de texto, ya que el 100 % de los docentes indicó no utilizar textos adicionales a los previamente señalados. Estos resultados permiten observar que los docentes privilegian materiales aplicados y

contextualizados, en particular, estudios de caso, por encima de textos exclusivamente teóricos o normativos.

Esto podría resultar una dificultad, pues investigaciones como las de Snow (2010) señalan que el desarrollo de la competencia lectora en contextos académicos requiere la exposición a una variedad de géneros, ya que cada tipo de texto activa distintos procesos cognitivos y lingüísticos. Por tanto, una menor diversidad textual podría limitar el desarrollo integral de la comprensión.

4.2.4.2 Resultados de la prueba de comprensión lectora inferencial por tipo de texto

El análisis de los resultados evidencia diferencias relevantes entre las carreras en cuanto al tipo de texto y su incidencia en la comprensión inferencial.

En el caso de la Educación Básica, los estudiantes presentan un desempeño general de bajo-intermedio, con un promedio de logro cercano al 51%. Este resultado se acompaña de una clara diferencia según el tipo de texto: el rendimiento es mayor en textos comunes que en textos disciplinares. Esto indica que los estudiantes comprenderán con mayor facilidad textos de carácter general, pero enfrentarán mayores dificultades con textos académicos propios de la disciplina. Esta brecha sugiere limitaciones en la alfabetización académica, especialmente en la capacidad para procesar información más abstracta, técnica o especializada. En coherencia con esto, su mejor desempeño se concentra en inferencias de puente, es decir, en la conexión de información explícita dentro del texto, mientras que presentan dificultades en inferencias causales y elaborativas, que requieren una comprensión más profunda e integración global de la información.

Las diferencias observadas entre textos comunes y disciplinares en estudiantes de Educación Básica pueden explicarse desde la teoría de la complejidad textual y demanda cognitiva. Investigaciones como las de McNamara et al. (2011) plantean que los textos con menor cohesión, mayor densidad conceptual o mayor lenguaje técnico exigen procesos inferenciales más complejos para su comprensión (McNamara et al. (2011; Herrera-Núñez & Dapelo, 2022)

En esta línea, los textos disciplinares requieren que el lector active conocimientos previos específicos, interprete terminología especializada y reconstruya relaciones conceptuales implícitas, lo que implica un mayor número de estrategias (Herrera-Núñez & Dapelo, 2022). Por tanto, el menor desempeño en este tipo de textos confirma que la comprensión no es una habilidad general, sino que depende del tipo de texto y del conocimiento del lector, tal como sostienen Smith et al. (2021).

El patrón observado en Educación Básica se alinea directamente con la teoría, pues esta confirma que los estudiantes que ingresan a la educación superior no dominan espontáneamente los géneros académicos, pues estos requieren formas específicas de leer, interpretar y construir significado (Carlino, 2005).

Además, estudios como los de Cabrera et al. (2021) y Orellana et al. (2024) evidencian que muchos estudiantes de pedagogía presentan dificultades para comprender textos especializados, lo que se traduce en un uso predominante de estrategias de bajo nivel, como las inferencias puente.

Desde una perspectiva cognitiva, esto implica que estos estudiantes permanecen mayoritariamente en el nivel de texto base, sin lograr construir un modelo situacional profundo (Kintsch, 1998). Esto explica por qué sus dificultades se concentran en las inferencias causales y elaborativas.

Por el contrario, en Educación Diferencial se observa un desempeño significativamente más alto, con un promedio cercano al 80% de logro, lo que evidencia una comprensión inferencial más desarrollada.

Autores como Afflerbach y Cho (2014) sostienen que los lectores expertos no solo utilizan estrategias, sino que también las adaptan a las exigencias del texto. En este sentido, los estudiantes de Educación Diferencial evidencian un nivel más avanzado de autorregulación y flexibilidad cognitiva, lo que les permite enfrentar tanto textos comunes como disciplinares sin una disminución significativa del rendimiento.

Asimismo, según el modelo DIME (Ahmed et al., 2016), este grupo probablemente presenta un mejor desarrollo integrado de componentes clave, como

el vocabulario, la inferencia y el conocimiento previo, lo que facilita la comprensión de distintos tipos de texto.

Un hallazgo clave es que, incluso en el grupo con mejor desempeño, las mayores dificultades se concentran en las inferencias elaborativas. Este resultado es altamente consistente con la literatura, donde León (2001, 2003) y Graesser et al. (1994) destacan que las inferencias elaborativas son las más complejas, ya que implican integrar información del texto con conocimientos previos, generar interpretaciones no explícitas y construir significado global

Del mismo modo, estudios empíricos muestran que este tipo de inferencia sigue siendo un desafío incluso en niveles avanzados de formación (Saux et al., 2014; Feller et al., 2020). Por tanto, su dificultad no representa una debilidad específica del grupo, sino una característica estructural de la comprensión profunda.

Finalmente, desde la perspectiva de Van den Broek et al. (2012), la comprensión depende de la interacción entre las características del texto y las habilidades del lector. En este caso:

- En Educación Básica, el texto disciplinar supera las capacidades actuales del lector.
- En Educación Diferencial, existe un mejor ajuste entre las demandas del texto y habilidades del lector.

Esto explica por qué el mismo tipo de texto puede funcionar como barrera o como oportunidad, según el nivel de desarrollo lector.

4.2.4.3 Percepción del apoyo docente (andamiaje)

Finalmente, en cuanto al apoyo percibido por los docentes, los resultados evidencian que, tanto en Educación Básica (EBA) como en Educación Diferencial (EDD), la gran mayoría de los estudiantes declara recibir apoyo docente para la comprensión lectora, lo que refleja una preocupación transversal por este proceso en la formación inicial. Sin embargo, este apoyo no se configura de manera sistemática ni homogénea en ninguna de las dos carreras.

Este resultado se vincula directamente con la teoría, según la cual la lectura en la educación superior no puede considerarse una habilidad ya adquirida, sino que requiere ser enseñada explícitamente en cada disciplina (Carlino, 2005).

Asimismo, investigaciones recientes sobre formación docente, como las de Orellana et al. (2024), advierten que existe una “deuda formativa” en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en estudiantes de pedagogía, precisamente debido a la falta de programas sistemáticos de alfabetización académica. En este contexto, el predominio de apoyos informales o no estructurados limita la posibilidad de que los estudiantes desarrollen competencias lectoras avanzadas.

En los resultados por carrera, en Educación Básica, el apoyo se concentra principalmente en actividades desarrolladas en clase, complementadas en menor medida por la lectura guiada y la entrega de material adicional. Las estrategias más estructuradas, como el uso de organizadores gráficos o la realización de talleres específicos, presentan una frecuencia muy baja, lo que sugiere que el acompañamiento a la lectura es más bien implícito y poco planificado como proceso formativo continuo. Esto se vincula con un nivel de comprensión predominantemente intermedio, en el que los estudiantes dependen de la relectura y utilizan principalmente estrategias superficiales, con escasa presencia de procesos inferenciales, integradores y metacognitivos.

Por su parte, en Educación Diferencial se observa una mayor diversidad de apoyos pedagógicos, destacando la entrega de material complementario, las actividades en clases y el uso de organizadores gráficos. Esto sugiere un mayor despliegue de recursos didácticos para favorecer la comprensión. No obstante, al igual que en EBA, los talleres específicos y las instancias sistemáticas de enseñanza de la lectura son escasos, lo que indica que, pese a la variedad de apoyos, estos no se articulan como un proceso formal de alfabetización académica. En este grupo también se identifica un uso relativamente alto de estrategias y una valoración positiva de los textos, pero con dificultades persistentes en la comprensión profunda, especialmente en los procesos inferenciales e integradores.

Los resultados muestran que, especialmente en Educación Básica, los estudiantes recurren a estrategias como la relectura y presentan un predominio de procesamiento superficial. Esto es coherente con estudios como los de Maturano et al. (2002) y Espinosa (2020), que señalan que, en ausencia de enseñanza explícita, los estudiantes tienden a utilizar estrategias de bajo nivel.

Desde la teoría de la comprensión, esto implica que los estudiantes no logran avanzar en los procesos de integración de la información, de elaboración inferencial y de monitoreo metacognitivo. Lo que limita la construcción del modelo situacional (Kintsch, 1998).

Otro elemento clave es la escasa presencia de estrategias metacognitivas estructuradas. Desde el enfoque de la metacognición, autores como Burón (2006) y Ochoa Angrino (2009) destacan que la comprensión profunda depende de la capacidad del lector para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de lectura.

La falta de talleres específicos o de instancias sistemáticas sugiere que estas habilidades no se están desarrollando de manera intencionada, lo que explica las dificultades persistentes en las inferencias elaborativas, tal como señalan Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), quienes consideran necesaria la mediación docente para mejorarlas. Incluso en estudiantes con mejor desempeño. Por lo que se espera que se intencione más el proceso que las acciones diagnósticas (Carlino, 2005).

4.3 Análisis cualitativo

A partir de las respuestas de las encuestas sobre la percepción de las habilidades de comprensión lectora inferencial aplicadas a 10 docentes, 16 estudiantes de educación básica y 28 estudiantes de educación diferencial. Se seleccionan preguntas que aportan información cualitativa; finalmente, son 9 de un total de 30.

A partir de las 9 preguntas, se realiza una codificación axial para identificar los códigos, agrupados en distintos temas emergentes. A partir de ello, se generan

85 códigos iniciales, de los cuales 10 corresponden a la categoría de caracterización de los participantes y no forman parte de las categorías analíticas centrales.

Los 75 códigos restantes, fueron agrupados en distintas categorías descritas a continuación.

4.3.1 Categorías propias del modelo

El primer grupo de categorías contempla un total de 39 códigos y se vincula con el modelo de análisis Proceso cognitivo interno del lector y niveles de procesamiento (Schraw y Bruning, 1996; Van Dijk y, Kintsch, 1983 y Kintsch, 1988, 1998, 2001). Estas son:

1. Capacidades del lector
2. Procesos inferenciales
3. Niveles de procesamiento del texto
4. Estrategias de comprensión lectora

4.3.2 Categorías fuera del modelo

El segundo grupo comprende 36 códigos que no forman parte del modelo, por lo que se consideraron factores externos, es decir, aspectos contextuales que influyen en la comprensión lectora. Estos son:

5. Estrategias docentes
6. Tipos de texto
7. Alfabetización académica
8. Apoyo institucional

Las citas presentadas en ambos grupos de categorías que se describen a continuación corresponden a fragmentos de entrevistas realizadas a los participantes [E=estudiante y P=profesor/a] (ver el Anexo E para las transcripciones completas).

4.3.3 Análisis por categorías

A continuación, se analizarán las categorías que integran el modelo y los aspectos contextuales considerados en la comprensión lectora.

4.3.3.1 Categoría 1: Capacidades del lector

Esta categoría recoge las menciones de los participantes sobre las habilidades y condiciones necesarias para lograr una adecuada comprensión lectora, entendidas como aspectos previos o facilitadores del proceso de lectura.

A partir del análisis, la categoría se organiza en torno a ocho dimensiones: capacidades cognitivas, interés y motivación, enfrentamiento a textos complejos, percepción del primer año como de bajas habilidades, comprensión profunda, pensamiento crítico, capacidades lingüísticas y/o comunicativas y prosodia. El análisis se orienta a identificar qué dimensiones predominan entre estudiantes de Educación Diferencial (PED) y de Educación Básica (PEB) y entre docentes, a fin de comprender cómo se configura la noción de “buen lector” en el contexto de la formación inicial.

4.3.3.1.1 Configuración en estudiantes de Educación Diferencial

En la carrera de PED, la categoría se concentra principalmente en las capacidades cognitivas y en el interés y la motivación, ambas con la mayor frecuencia registrada. Tal como señalan los estudiantes, “leer concentrada y comprender lo que dice el texto” (E12) y “leer más libros por gusto, así uno irá aumentando su vocabulario” (E43).

Esto evidencia que la comprensión lectora se entiende, por una parte, como un proceso que requiere habilidades para organizar, relacionar e interpretar la información ((Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998; Solé, 2012) y, por otra, como una práctica que depende de la disposición e involucramiento ante la lectura (Willingham, 2020; Cassany, 2009; Vilca & Mamani, 2020).

Esto es coherente con el modelo DIME (Direct and Inferential Mediation Model), el cual plantea que la comprensión depende de la interacción entre habilidades cognitivas (como inferencias y memoria de trabajo) y variables motivacionales (Ahmed et al., 2016). Asimismo, la mención del interés por la lectura se vincula con estudios que evidencian que la motivación incide directamente en el

compromiso lector y en la profundidad del procesamiento (Santos Díaz et al., 2021; San Martín & Troncoso, 2024).

En un nivel secundario aparecen el enfrentamiento a textos complejos y el pensamiento crítico, lo que indica que también se reconoce la exigencia de los textos académicos y la necesidad de una lectura más reflexiva, aunque estas dimensiones no ocupan un lugar central en esta carrera.

4.3.3.1.2 Configuración en estudiantes de Educación Básica

En la carrera de PEB, la categoría se organiza principalmente en torno al interés y la motivación, dimensiones que concentran la mayor parte de las menciones. Esto sugiere una teoría implícita de la lectura centrada en la disposición personal, más que en los procesos cognitivos involucrados. Este hallazgo coincide con lo planteado por Makuc (2020), quien señala que los estudiantes universitarios suelen construir concepciones de la lectura basadas en factores actitudinales más que en estrategias o procesos cognitivos complejos, tal como lo señala E37: “creo que el interés propio es primordial para poder mejorar”.

En segundo término, se ubican las capacidades cognitivas y el enfrentamiento a textos complejos, lo que evidencia la necesidad de contar con herramientas para procesar e interpretar la información en contextos académicos.

Asimismo, adquieren relevancia la comprensión profunda y las capacidades lingüísticas y/o comunicativas, lo que permite observar una concepción más amplia de la comprensión. Esto se refleja en expresiones como la de E41, quien destaca la importancia de comprender un decreto en profundidad, y en E31, quien enfatiza la necesidad de desarrollar el hábito lector y aplicar técnicas para entender los textos, esto indica un avance hacia niveles más complejos de comprensión, en línea con lo que Snow (2010), denomina dominio del lenguaje académico, clave para la comprensión en educación superior.

4.3.3.1.3 Configuración en docentes

Desde la perspectiva docente, la categoría integra dimensiones cognitivas, motivacionales, críticas y lingüísticas, lo que configura una visión amplia del proceso lector. Como señala P6, es necesario “trabajar el pensamiento crítico... para que profundice la lectura”.

Esto es consistente con lo planteado por Solé (1998, 2012), quien señala que la enseñanza de la comprensión lectora debe abordar de manera articulada estos componentes, promoviendo estrategias que permitan al estudiante monitorear, interpretar y evaluar el texto. Asimismo, esta visión se alinea con enfoques de alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013), que enfatizan la necesidad de enseñar explícitamente cómo leer en contextos disciplinares.

En este sentido, la mirada docente no se orienta a diferenciar carreras, sino a identificar las condiciones que permiten una comprensión lectora adecuada, lo cual coincide con estudios que señalan que las diferencias en la comprensión no dependen del área disciplinar, sino del uso de estrategias y de los niveles de procesamiento alcanzados (De la Peña & Luque, 2021; Herrera-Núñez & Dapelo, 2022). Destacando especialmente la importancia de promover procesos de argumentación y análisis en los estudiantes, ya que estos procesos permiten la construcción de un modelo situacional del texto y el desarrollo de una comprensión profunda (Van Dijk & Kintsch, 1983; Graesser et al., 1994; McNamara & Magliano, 2009; Solé, 2012).

4.3.3.1.4 Síntesis interpretativa de la categoría

En ambas carreras, la comprensión lectora se entiende como un proceso que requiere tanto habilidades cognitivas como motivación, así como recursos para enfrentar textos académicos complejos. No obstante, se observan diferencias en su configuración, que se explican principalmente por el uso de estrategias y los niveles de procesamiento alcanzados por los estudiantes (De la Peña & Luque, 2021; Herrera-Núñez & Dapelo, 2022).

En Educación Diferencial, se evidencia una distribución más equilibrada entre lo cognitivo y lo motivacional, mientras que en Educación Básica predomina la

motivación, acompañada de una mayor presencia de dimensiones como la comprensión profunda y las capacidades lingüísticas. Esto sugiere que, en esta última carrera, se incorpora con mayor fuerza la idea de acceder al significado profundo del texto y manejar el lenguaje académico como condición para comprender.

En conjunto, los resultados muestran que la noción de comprensión lectora no se limita a habilidades técnicas, sino que integra factores cognitivos, motivacionales y lingüísticos, lo que configura una visión compleja del lector en formación. Esto refuerza la idea de que las concepciones sobre la lectura no son homogéneas y responden a experiencias formativas diferenciadas (Errázuriz et al., 2019).

4.3.3.2 Categoría 2: Procesos inferenciales

La categoría de procesos inferenciales recoge las menciones de los participantes relacionadas con las habilidades necesarias para comprender información implícita en los textos, en particular la interpretación inferencial y la activación de conocimientos previos. Estas dimensiones permiten analizar cómo se conceptualiza la comprensión más allá del nivel literal.

En términos generales, la categoría se organiza en torno a dos ejes principales: la interpretación de lo implícito y la relación del texto con los conocimientos del lector, ambos fundamentales para la construcción de significado en contextos académicos.

4.3.3.2.1 Configuración en estudiantes de Educación Diferencial

En la carrera de Educación Diferencial, los procesos inferenciales se asocian principalmente con la interpretación implícita del texto, mientras que la activación de conocimientos previos es escasa. Si bien esta dimensión es fundamental, ya que implica la generación de inferencias puente o causales para mantener la coherencia local del texto (Graesser et al., 1994; León, 2003), la escasa referencia a los conocimientos previos sugiere una construcción limitada del modelo situacional.

Los estudiantes enfatizan la necesidad de leer entre líneas, interpretar lo que el texto quiere decir o sacar conclusiones, "...infero a qué se refiere, también asocio lo leído y lo imagino para mí tiene un mayor nivel de aprendizaje visualizar lo que leo como si fuera una película" (E23), lo que evidencia una comprensión de la inferencia centrada en el texto mismo, más que en la interacción entre el texto y el lector. Esto se asocia con niveles de procesamiento centrados en la base textual, en los que el lector logra conectar ideas dentro del texto, pero no necesariamente las integra con su conocimiento del mundo (Kintsch, 1998). Este hallazgo es consistente con estudios que muestran que los lectores menos competentes tienden a generar inferencias más locales que globales (Cain & Oakhill, 1999).

4.3.3.2.2 Configuración en estudiantes de Educación Básica

En contraste, en la carrera de Educación Básica, los procesos inferenciales se vinculan con mayor fuerza a los conocimientos previos, lo que evidencia una comprensión más relacional de la lectura. Esta concepción se alinea con lo planteado por Snow (2010), quien sostiene que la comprensión lectora en contextos académicos depende en gran medida del dominio del conocimiento previo y del lenguaje disciplinar. Asimismo, se vincula con el modelo DIME, en el que las inferencias surgen de la interacción entre las habilidades lingüísticas, el conocimiento previo y los procesos estratégicos (Ahmed et al., 2016).

Los estudiantes señalan: "deben generar desde una temprana edad el hábito de leer y aplicar técnicas que los ayuden a entender los textos..." (E31), lo que indica que la inferencia se entiende como un proceso de integración entre la información del texto y el conocimiento del lector.

En este sentido, los estudiantes de PEB muestran una aproximación más cercana a la construcción del modelo situacional, integrando información tanto textual como extratextual (Ahmed et al., 2016).

4.3.3.2.3 Configuración en docentes

Desde la perspectiva docente, los procesos inferenciales se asocian predominantemente a la activación de conocimientos previos, lo que coincide con la conceptualización observada en los estudiantes de Educación Básica.

Los docentes señalan que hay que “guiar la lectura con estrategias que posibiliten activar conocimientos previos” (P4) y “...cuando (los estudiantes) relacionan causales utilizando conocimientos y experiencias previas” (P3), lo que refuerza la idea de que la inferencia se construye a partir de la interacción entre el texto y el lector.

Este enfoque coincide con planteamientos clásicos de la psicología cognitiva y la didáctica de la lectura, como los de Ausubel (1968), quien señala que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los conocimientos previos del sujeto. Asimismo, se alinea con propuestas didácticas que destacan la importancia del andamiaje en la activación de saberes previos para favorecer la comprensión (Solé, 1998; Vidal-Moscoso & Manriquez-López, 2016).

4.3.3.2.4 Síntesis interpretativa de la categoría

El análisis comparativo evidencia una diferencia relevante entre los grupos, ya que muestra distintos niveles de apropiación del concepto de inferencia. Mientras en PED predomina una visión más textualista, centrada en la recuperación de significados implícitos, en PEB y entre los docentes se observa una concepción interactiva, coherente con los modelos contemporáneos de comprensión lectora. Esta distinción también puede interpretarse a la luz de las teorías implícitas de los estudiantes sobre la lectura, que, según Makuc (2020), influyen en la forma en que abordan los textos y en la profundidad de su comprensión.

Esta diferencia es significativa, ya que evidencia que no todos los participantes comparten la misma comprensión del proceso inferencial. En Educación Básica se observa una mayor concordancia con la perspectiva docente,

lo que sugiere una conceptualización más cercana a los enfoques cognitivos de la comprensión lectora.

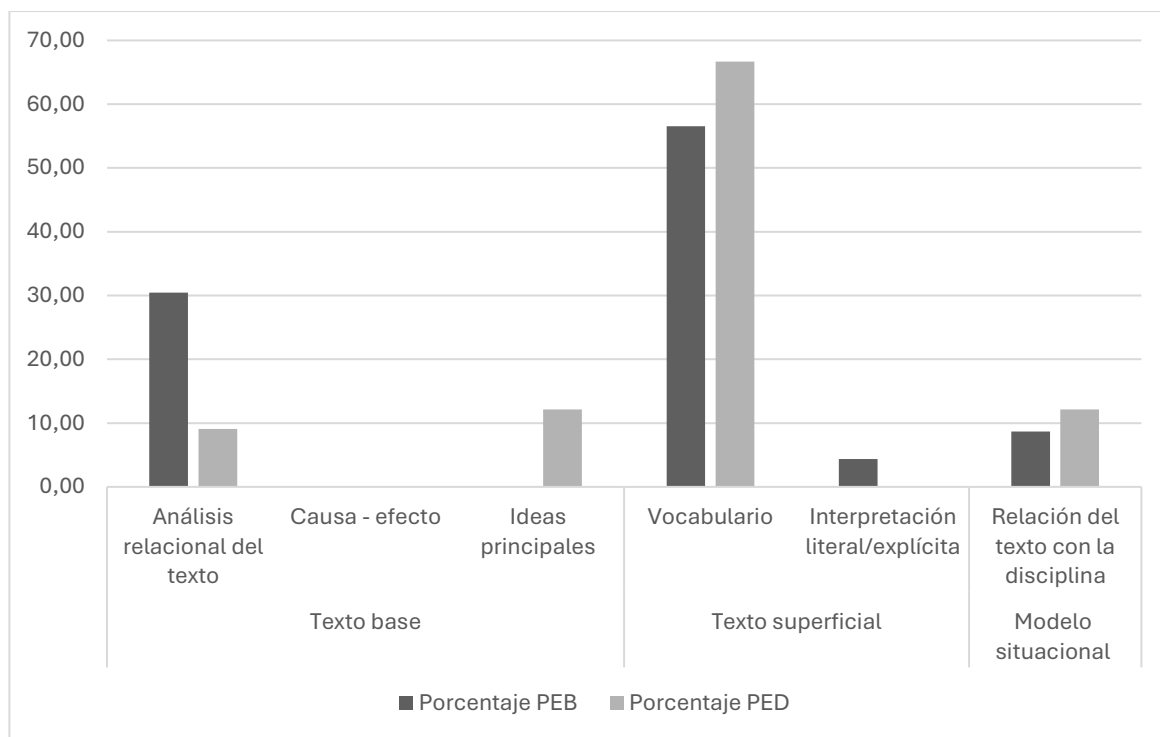
En conjunto, los resultados permiten sostener que los procesos inferenciales no se configuran de manera homogénea entre carreras, lo que podría influir en la forma en que los estudiantes enfrentan la lectura académica y desarrollan la comprensión profunda.

4.3.3.3 Categoría 3: Niveles de procesamiento del texto

La categoría de niveles de procesamiento del texto permite analizar cómo los participantes comprenden la lectura en función de distintos niveles de profundidad, considerando las dimensiones de texto superficial, texto base y modelo situacional. Estas dimensiones permiten identificar si la comprensión se orienta al reconocimiento de información explícita, a la organización de ideas o a la construcción de significado a partir de la integración del contenido.

La distribución de los niveles de procesamiento identificados en los participantes se articula directamente con el modelo de comprensión propuesto por Kintsch (1998), quien distingue entre texto superficial, texto base y modelo situacional como niveles progresivos de profundidad en la comprensión. Este modelo, complementado por van Dijk (1977), permite interpretar los resultados como un tránsito, no siempre logrado, desde la decodificación hacia la construcción de significado.

Figura 4. Porcentaje de frecuencia de las menciones sobre niveles de procesamiento en ambas carreras.



Nota. PEB= Pedagogía en educación básica y PED= Pedagogía en educación diferencial.

A partir de lo que se observa en la figura 4, se realizarán análisis por carrera.

4.3.3.3.1 Configuración en estudiantes de Educación Diferencial

En la carrera de Educación Diferencial, los resultados evidencian un predominio del nivel de texto superficial, particularmente asociado al vocabulario y a la comprensión básica del contenido, relatado como “Al principio había muchas palabras técnicas de las cuales no conocía el significado y eso me dificultaba comprender el texto” (E21), “Un poco compleja porque salen muchos conceptos que uno no estaba acostumbrada a escuchar, pero ahora se me hace un poco menos difícil pero aun así tengo que siempre estar reforzándolo” (E4).

Este nivel corresponde a la representación más básica del texto, en la que el lector se enfoca en las palabras y las estructuras, sin necesariamente integrar su significado (Kintsch, 1998). La dificultad con el vocabulario técnico que mencionan

los estudiantes se relaciona con lo planteado por Snow (2010), quien destaca que el dominio del lenguaje académico es una condición clave para avanzar hacia niveles superiores de comprensión.

En menor medida, aparecen dimensiones vinculadas al texto base, como la identificación de ideas principales o el análisis relacional del texto, "...por vuelvo a leerlo y anoto lo más importante e ideas principales" (E13), "...Estudiar y leer harto sobre autores de las carreras" (E11), lo que sugiere cierta presencia de procesos de organización de la información. Sin embargo, estas no constituyen el eje central de la comprensión.

Por su parte, el modelo situacional presenta una presencia limitada, lo que sugiere dificultades para integrar el contenido con los conocimientos previos, lo cual coincide con investigaciones que muestran que los estudiantes con menor dominio lector tienden a permanecer en niveles superficiales (Echevarría & Gastón, 2000).

4.3.3.3.2 Configuración en estudiantes de Educación Básica

En la carrera de Educación Básica también se observa un predominio del nivel de texto superficial, especialmente en relación con el vocabulario y la comprensión explícita: "se comprende, pero hay palabras que no entiendo y tengo que buscar su significado para comprender por completo" (E31). No obstante, a diferencia de Educación Diferencial, se evidencia una mayor presencia del texto base, en particular en dimensiones como el análisis relacional del texto y la organización de ideas.

Este nivel implica la construcción de proposiciones y relaciones internas del texto, como la identificación de ideas principales y vínculos entre ellas (Van Dijk & Kintsch, 1983). Este hallazgo sugiere que los estudiantes comienzan a desarrollar estrategias cognitivas más complejas, en línea con lo planteado por Afflerbach y Cho (2014), quienes señalan que la comprensión efectiva requiere estrategias que permitan estructurar y reorganizar la información textual.

Asimismo, aunque con menor frecuencia, aparecen menciones vinculadas al modelo situacional, "separando los párrafos y extrayendo las ideas principales de

cada uno” (E36), como la relación del texto con la disciplina, lo que indica una incipiente integración del contenido con contextos más amplios, “...texto de expositores y autores que hablar de la pedagogía y sus características, Nuñez, Ricardo C. Etc” (E32).

4.3.3.3.3 Configuración en docentes

Desde la perspectiva docente, la comprensión lectora se sitúa principalmente en los niveles de texto base y modelo situacional, con énfasis en el análisis relacional del texto, las relaciones de causa–efecto y la vinculación del contenido con la disciplina, “...relación con la disciplina de la asignatura y complejidad del texto en correspondencia con el nivel de formación” (P7), “...Identificación de causa-efecto, interpretación y establecimiento de conexiones” (P1).

Esto evidencia una concepción de la lectura como un proceso de interpretación, integración y aplicación del conocimiento, en el que comprender implica no solo organizar la información, sino también establecer conexiones significativas y contextualizadas, lo que constituye el nivel más alto de procesamiento (Kintsch, 1998).

Asimismo, la relevancia otorgada a relaciones como la causa–efecto y a la vinculación con la disciplina se alinea con lo planteado por Graesser et al. (2003), quienes destacan que la comprensión profunda requiere construir coherencia global y establecer conexiones significativas entre el texto y el conocimiento del lector.

4.3.3.3.4 Síntesis interpretativa de la categoría

La brecha observada entre estudiantes y docentes resulta particularmente relevante desde el punto de vista formativo. Mientras los estudiantes se sitúan mayoritariamente en niveles iniciales de procesamiento, los docentes esperan un desempeño en niveles más complejos, lo que evidencia una desalineación entre las prácticas lectoras reales y las demandas académicas. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en la educación superior, donde los estudiantes

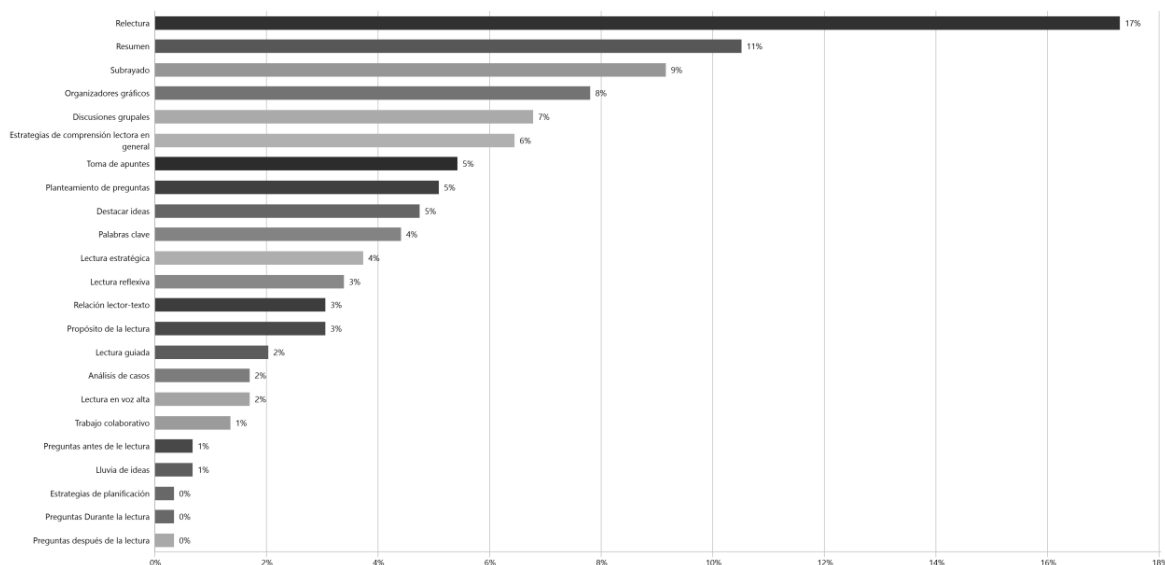
ingresan con dificultades para abordar textos especializados y construir significado disciplinar (Carlino, 2005; Parodi, 2003).

4.3.3.4 Categoría 4: Estrategias de comprensión lectora

La categoría de estrategias de comprensión lectora reúne las acciones y procedimientos que los estudiantes declaran utilizar al leer textos académicos. Estas estrategias permiten analizar no solo cómo se enfrentan al texto, sino también qué tipo de procesamiento favorecen, diferenciando entre acciones orientadas a la organización de la información y aquellas que promueven una comprensión más profunda.

4.3.3.4.1 Configuración en estudiantes de Educación Diferencial

Figura 5. Frecuencia de estrategias mencionadas por segmento en estudiantes de educación diferencial



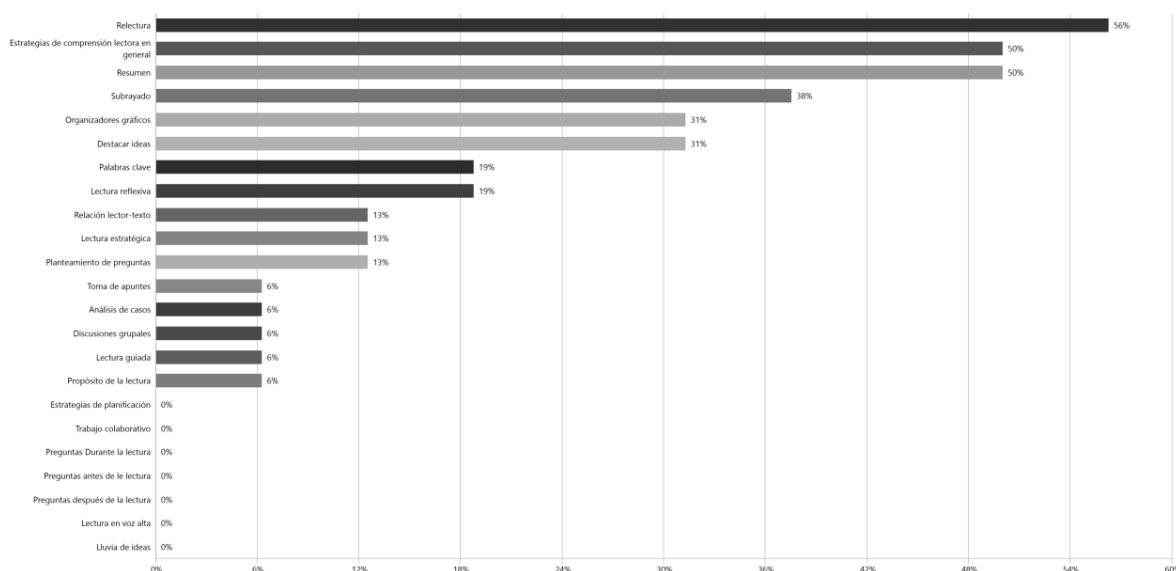
Como se observa en la figura 5, en la carrera de Educación Diferencial, las estrategias se centran en acciones orientadas a la organización y la síntesis de la información, tales como la relectura, el resumen, los organizadores gráficos, la toma de apuntes y el análisis de casos, lo que coincide con la categorización de estrategias de regulación (Loayza, 2021; Neira Martinez et al., 2015) “lo leo una y

otra vez” (E15), “...pero vuelvo a leer las veces que sea necesario o me hago resúmenes para poder comprenderlo mejor” (E8).

Estas estrategias se sitúan principalmente en el nivel de texto base, ya que permiten seleccionar, jerarquizar y estructurar ideas (Van Dijk & Kintsch, 1983), pero no necesariamente implican una transformación profunda del contenido. Este patrón es consistente con estudios que muestran que los estudiantes universitarios tienden a utilizar estrategias de tipo reproductivo cuando enfrentan dificultades de comprensión (Maturano et al., 2002). Asimismo, la relectura, aunque útil, en este caso puede funcionar como una estrategia compensatoria más que como un mecanismo de regulación consciente del proceso lector (Cain & Oakhill, 2007).

4.3.3.4.2 Configuración en estudiantes de Educación Básica

Figura 6. Frecuencia de estrategias mencionadas por segmento en estudiantes de educación básica



De acuerdo con la figura 6, en la carrera de Educación Básica se observa una mayor diversidad de estrategias, que incluye tanto acciones de organización como de interacción y reflexión sobre el texto, lo cual es consistente con la literatura que señala que los lectores más competentes utilizan una variedad más amplia de

estrategias cognitivas y metacognitivas (Solé, 2012; Barca-Lozano et al., 2013; Feo, 2015).

Además de estrategias como el resumen, el subrayado y los organizadores gráficos, aparecen con mayor claridad la lectura reflexiva, la relación lector–texto, el uso de palabras clave y las discusiones grupales: “lo vuelvo a leer múltiples veces”, “casi siempre realizó resúmenes para tener lo más importante” (E30), “...buscar sus propias estrategias, ya que no todos tienen la misma” (E26). Estas estrategias implican una participación más activa del lector, quien no solo organiza la información, sino que también la interpreta, la vincula con sus conocimientos y la discute con otros.

Estas estrategias se alinean con niveles más complejos de procesamiento, especialmente con el modelo situacional, ya que implican interpretar, integrar y discutir el contenido (Kintsch, 1998). Este hallazgo es coherente con lo planteado por Afflerbach y Cho (2014), quienes destacan que los lectores competentes utilizan estrategias constructivamente responsivas, adaptando su lectura según el propósito y el tipo de texto. No obstante, la baja frecuencia de estas estrategias sugiere que su uso aún no está plenamente consolidado.

La evidencia de coocurrencia entre estrategias y niveles de procesamiento refuerza esta interpretación: mientras que estrategias como el resumen y el subrayado se asocian al texto base, aquellas que implican reflexión y vinculación con conocimientos previos se relacionan con el modelo situacional. Esto confirma que no todas las estrategias tienen el mismo potencial para promover comprensión profunda, lo que ha sido ampliamente documentado en la literatura (Pressley & Afflerbach, 1995)

4.3.3.5 Categoría 5: Estrategias docentes

La categoría estrategias docentes da cuenta de las acciones pedagógicas que los profesores declaran utilizar para favorecer la comprensión lectora, así como de aquellas que los estudiantes perciben. Su análisis permite comprender el rol del

docente como mediador del proceso lector y, al mismo tiempo, identificar posibles brechas entre la enseñanza y la experiencia estudiantil.

4.3.3.5.1 Configuración desde la perspectiva docente

Desde el discurso docente, se observa un amplio repertorio de estrategias orientadas al acompañamiento, al monitoreo y a la regulación del aprendizaje. Entre las más relevantes destacan el monitoreo y retroalimentación constante, las estrategias metacognitivas y el debate guiado, junto con el uso de rúbricas, observación pedagógica y evaluación formativa, “se retroalimenta en las clases al retomar la clase siguiente al envío de las tareas solicitadas, para lograr verificar que se comprende el contenido que se está trabajando con los estudiantes” (P1), “...retroalimentación constante y fomento una actitud curiosa frente a los temas que imparto, dando voz y participación para ofrecer una actitud crítica y reflexiva frente a la lectura recomendada” (P3).

La presencia de estrategias como la retroalimentación constante, el monitoreo del aprendizaje, la evaluación formativa y el fomento del pensamiento crítico evidencia una concepción de la enseñanza de la lectura como un proceso intencionado, sistemático y reflexivo, consistente con lo señalado por Castro y Oseda (2017). Además, estas prácticas se vinculan con lo planteado por Solé (1998, 2012), quien sostiene que la comprensión lectora debe enseñarse de manera explícita, promoviendo la toma de conciencia de los procesos cognitivos implicados. En este sentido, el énfasis en estrategias metacognitivas y en la reflexión sobre el aprendizaje se relaciona directamente con la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su comprensión (Burón, 2006).

Asimismo, el uso de estrategias como el debate guiado, la auto y coevaluación y el diálogo formativo evidencia una concepción de la lectura como una práctica social y discursiva, en línea con enfoques de alfabetización académica (Carlino, 2005; Parodi, 2003). Desde esta perspectiva, comprender textos académicos implica no solo interpretarlos individualmente, sino también discutirlos,

argumentarlos y situarlos en un contexto disciplinar, lo que favorece la construcción del modelo situacional (Kintsch, 1998).

No obstante, la brecha identificada entre las estrategias declaradas por los docentes y las percibidas por los estudiantes resulta especialmente relevante desde el punto de vista teórico. Este fenómeno puede interpretarse a la luz del concepto de enseñanza implícita de estrategias como lo mencionan Carlino (2005) y Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), en el que las acciones pedagógicas no siempre son reconocidas por los estudiantes como parte de su proceso de aprendizaje. Según Afflerbach et al. (2015), para que las estrategias sean efectivas, deben ser no solo implementadas, sino también explicitadas, modeladas y transferidas, de modo que los estudiantes puedan apropiarse de ellas de manera consciente.

En este sentido, la falta de reconocimiento por parte de los estudiantes sugiere que las estrategias docentes, aunque presentes, no siempre se internalizan. Esto coincide con lo planteado por Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), quienes destacan que el docente debe asumir un rol activo en la mediación de la comprensión, haciendo visibles los procesos cognitivos implicados en la lectura.

Desde una perspectiva metacognitiva, esta brecha también puede explicarse por la ausencia de instancias sistemáticas de conciencia estratégica, es decir, espacios en los que el estudiante no solo utilice estrategias, sino que comprenda cuándo, cómo y para qué utilizarlas (Flavell, 1979; Burón, 2009). Esto limita la autorregulación del aprendizaje y dificulta el tránsito hacia niveles más profundos de comprensión.

4.3.3.5.2 Síntesis interpretativa de la categoría

Mientras los docentes describen un enfoque pedagógico centrado en el acompañamiento, la reflexión y la regulación del aprendizaje (Carlino, 2013; Solé, 2012; Flavell, 1979), los estudiantes experimentan la enseñanza de la lectura principalmente mediante estrategias vinculadas al trabajo directo con el texto (Neira Martínez et al., 2015). Esto sugiere que las estrategias más complejas no siempre

se reconocen como parte del proceso de comprensión lectora, ya sea porque no se explicitan lo suficiente o porque no se integran de manera visible en las prácticas de aula (Cassany, 2009; Vidal-MoscOSO y Manríquez-López, 2016).

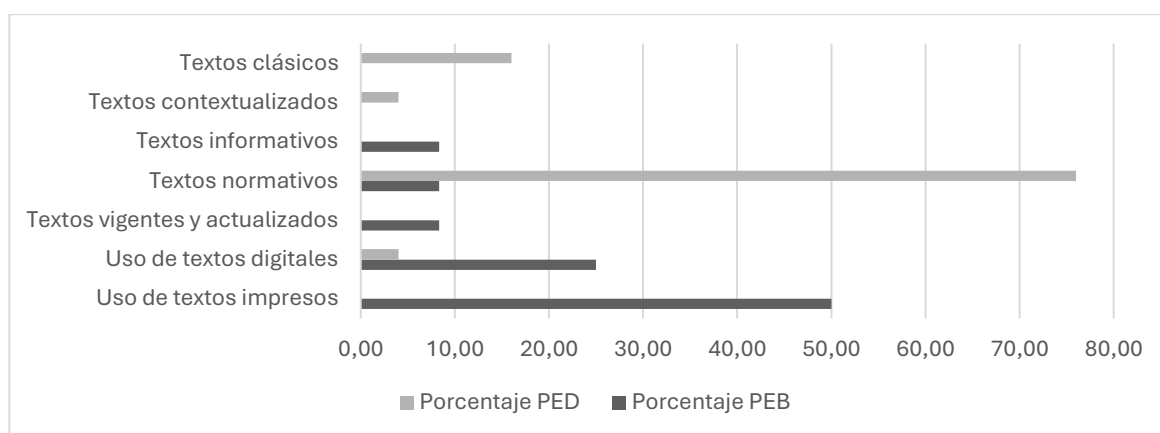
En este sentido, los resultados indican que, si bien existe un conjunto robusto de estrategias docentes orientadas a promover la comprensión, su impacto en el aprendizaje depende en gran medida de su visibilización, explicitación y apropiación por parte de los estudiantes (Castro y Oseda, 2017; Pérez-Navío et al., 2023).

4.3.3.6 Categoría 6: Tipos de texto

La categoría de tipos de texto permite identificar los géneros discursivos predominantes en la formación inicial y analizar las demandas que estos imponen a la comprensión lectora. Su relevancia radica en que no todos los textos requieren los mismos procesos cognitivos, por lo que su distribución influye directamente en el desarrollo de habilidades lectoras (Parodi, 2005; Snow, 2010).

4.3.3.6.1 Configuración en estudiantes

Figura 7. Porcentaje de frecuencia de tipos de textos mencionados por los estudiantes de ambas carreras



Nota. PED = Pedagogía en educación diferencial y PEB = Pedagogía en educación básica.

Como se observa en la figura 7, en ambas carreras predomina claramente el texto académico y el normativo, que constituyen el eje principal de la experiencia lectora de los estudiantes. Tal como lo mencionan McNamara y Magliano (2009),

Van Dijk y Kintsch (1983) y Smith et al. (2021), estos textos se caracterizan por su densidad conceptual, lenguaje técnico y estructura formal, lo que implica exigencias elevadas en términos de comprensión, especialmente en los niveles inferencial e integrativo del contenido.

No obstante, al analizar las diferencias entre las carreras, se identifican matices relevantes. En Educación Diferencial, los estudiantes mencionan principalmente el uso de textos normativos, lo que sugiere una mayor exposición a documentos de carácter regulatorio y técnico, “170 (en referencia al decreto), porque este es un texto con mucha relevancia en la carrera, es un texto del cual me han hablado en distintos cursos, y haberlo leído y sobre todo entendido me ayudó a que me fuera mejor cuando se trataba de responder del 170”(E43), “los decretos que son los que nos acompañarán por el resto de la carrera y posterior, estos con el tiempo podrán sufrir actualización y debes estar al tanto y comprender cada nuevo punto” (E21).

La centralidad de los textos normativos, como los decretos, implica una lectura altamente especializada, en la que el lector debe interpretar marcos legales, conceptos técnicos y relaciones implícitas entre normativas. Sin embargo, al vincular las estrategias asociadas a estos textos (resumen, relectura, organizadores gráficos), estas se sitúan principalmente en el nivel de texto base, lo que sugiere que los estudiantes priorizan la organización de la información por sobre su interpretación profunda. Desde una perspectiva teórica, esto puede generar una desalineación entre las demandas del texto y las estrategias empleadas, lo que limita la construcción del modelo situacional (Kintsch, 1998). Este fenómeno ha sido descrito en estudios sobre lectura disciplinar, en los que los estudiantes enfrentan dificultades para comprender textos altamente especializados sin una mediación adecuada (Parodi, 2005; Carlino, 2005).

Por otro lado, la predominancia de textos académicos y normativos en ambas carreras evidencia un escenario de alta exigencia cognitiva, caracterizado por la densidad conceptual, el uso de lenguaje técnico y la necesidad de interpretar relaciones implícitas. Según el modelo de Kintsch (1998), este tipo de textos

requiere la construcción de un modelo situacional robusto, ya que el lector debe integrar múltiples fuentes de información, establecer relaciones y vincular el contenido con conocimientos previos. Esto coincide con lo planteado por McNamara et al. (2011), quienes señalan que los textos con baja cohesión y alta densidad conceptual requieren procesos inferenciales más complejos para su comprensión.

En cambio, en Educación Básica, los estudiantes identifican con mayor frecuencia el uso de textos informativos y textos clásicos, los cuales presentan una estructura más expositiva o narrativa, “las teorías del aprendizaje y los diferentes fundamentos de los teóricos del aprendizaje y enseñanza” (E35).

Esto facilita la organización de la información y la identificación de las ideas principales. Estos textos, al presentar mayor coherencia y familiaridad, permiten que los estudiantes activen con mayor facilidad sus conocimientos previos, lo que favorece procesos inferenciales más directos (Graesser et al., 2003). Asimismo, la mayor diversidad de estrategias (incluida la lectura reflexiva y la relación lector–texto) sugiere una mejor articulación entre el tipo de texto y los procesos de comprensión, lo que facilita el tránsito a niveles más elaborados de procesamiento.

4.3.3.6.2 Configuración desde la perspectiva docente

Desde la perspectiva docente, la intención de diversificar los textos y contextualizar los contenidos se alinea con los principios de la alfabetización académica, que promueven el uso de materiales significativos y situados (Carlino, 2013). Sin embargo, la falta de reconocimiento de esta diversificación por parte de los estudiantes evidencia una brecha en la mediación pedagógica, similar a la observada en la categoría de estrategias docentes. Esto sugiere que la selección de textos, por sí sola, no garantiza una mejor comprensión, sino que requiere ser acompañada de estrategias explícitas que orienten su lectura (Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016).

4.3.3.6.3 Síntesis interpretativa de la categoría

El análisis conjunto permite identificar dos hallazgos principales:

En primer lugar, existe una escasa diversidad de tipos de texto predominantes, con un claro énfasis en textos académicos y normativos, lo que configura un escenario de alta exigencia cognitiva para los estudiantes (Parodi, 2005; Ibáñez y González Ramírez, 2017; Smith et al., 2021).

En segundo lugar, se observa una brecha entre la intención docente y la percepción estudiantil, especialmente respecto del uso de textos contextualizados, que los estudiantes no reconocen como elemento relevante (Carlino, 2013; Cassany, 2009).

Asimismo, las diferencias entre carreras indican que los estudiantes no enfrentan el mismo tipo de desafío lector. Mientras que en Educación Diferencial predomina el trabajo con textos de alta densidad normativa, en Educación Básica se privilegian textos de carácter más expositivo. Esto implica demandas cognitivas diferenciadas, lo que puede influir en el desarrollo de la comprensión lectora, en particular en los niveles de inferencia y de integración del significado (McNamara & Magliano, 2009; Van Dijk & Kintsch, 1983; Cromley y Azevedo, 2007).

4.3.3.7 Categoría 7: Alfabetización académica

La categoría de alfabetización académica permite analizar las habilidades y dificultades asociadas al uso del lenguaje académico en la formación inicial, incluyendo el manejo de fuentes, las normas de citación, el uso de tecnologías y, especialmente, la capacidad de aplicar el conocimiento en contextos prácticos.

La categoría se vincula particularmente con los aportes de Carlino (2005) y Parodi (2005), quienes sostienen que leer y escribir en la educación superior implica no solo comprender textos, sino también participar en prácticas discursivas propias de una comunidad disciplinar. En este sentido, la alfabetización académica no se reduce al dominio de las normas formales, sino que implica la apropiación del conocimiento y su uso en contextos específicos.

4.3.3.7.1 Configuración desde la perspectiva docente

Desde el discurso docente, la alfabetización académica se configura principalmente en torno a dimensiones formales y normativas, tales como el uso de textos alineados a los resultados de aprendizaje, el manejo de normas de citación y la utilización de fuentes académicas confiables, “pertinencia con los resultados de aprendizaje de la asignatura” (P4), “...la principal dificultad tiene que ver con las normas de citación, sobre todo cuando hay fuentes primarias” (P8).

La alfabetización académica se asocia estrechamente con dimensiones normativas y formales, como el uso de fuentes confiables, las normas de citación y la alineación con los resultados de aprendizaje (Carlino, 2005; Cassany, 2009). Esta concepción se vincula con la idea de que el estudiante debe aprender a manejar el discurso académico de manera rigurosa, lo que es coherente con enfoques tradicionales de alfabetización en educación superior (Parodi, 2005; Carlino, 2013). Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, estos elementos corresponden principalmente a la dimensión técnico-formal del proceso, que, si bien es necesaria, no resulta suficiente para garantizar una comprensión profunda ni una aplicación significativa del conocimiento (Carlino, 2005), ya que esta requiere procesos de construcción de significado, integración y uso estratégico del conocimiento en contextos disciplinares (Van Dijk & Kintsch, 1983; McNamara y Magliano, 2009; Solé, 2012).

4.3.3.7.2 Configuración en estudiantes

En contraste, los estudiantes sitúan la alfabetización académica principalmente en el ámbito de las dificultades en el uso del conocimiento, destacando especialmente la aplicación de textos en contextos prácticos, “ninguno en particular, o al menos no que yo haya sido consciente” (E42), “aún no concluyo textos que me lo incremente y pueda resolver” (E40).

Este hallazgo es particularmente relevante, ya que se vincula con el nivel más alto de comprensión lectora en el modelo de Kintsch (1998), es decir, el modelo situacional. La dificultad en este nivel sugiere que los estudiantes logran acceder al

contenido, pero no necesariamente transformarlo en conocimiento funcional, lo cual coincide con estudios que evidencian problemas de transferencia del aprendizaje en la educación superior (Barzola et al., 2020).

Asimismo, la escasa presencia de fuentes académicas en el discurso estudiantil indica un desarrollo incipiente de habilidades de evaluación y validación de la información, lo cual constituye un componente clave de la alfabetización académica contemporánea. Según Parodi (2010), la formación en lectura disciplinar implica aprender a reconocer géneros, fuentes y convenciones propias de cada campo, lo cual no parece estar completamente consolidado en los estudiantes.

Esta dimensión aparece como el principal desafío en ambas carreras, lo que indica que la dificultad no radica únicamente en comprender el contenido, sino en aplicarlo en contextos académicos o profesionales. En este sentido, la alfabetización académica se experimenta como un proceso incompleto, en el que el conocimiento no logra ser plenamente funcional, en coherencia con enfoques que plantean que la alfabetización académica implica no solo el dominio del discurso, sino también su uso funcional en prácticas disciplinares (Carlino, 2005; Parodi, 2005).

Asimismo, se observa un uso significativo de la inteligencia artificial (IA) como herramienta de apoyo. En este contexto, la IA parece utilizarse para comprender textos, resumir información, generar ideas o apoyar la escritura académica, especialmente cuando existen dificultades de comprensión, lo que puede interpretarse como una forma de mediación cognitiva externa en procesos de aprendizaje complejos (Cassany, 2009; Pérez-Navío et al., 2023).

4.3.3.7.3 Síntesis interpretativa de la categoría

El análisis evidencia una clara diferencia entre la conceptualización docente y la experiencia estudiantil de la alfabetización académica, lo que indica una desarticulación entre la enseñanza de aspectos formales y el desarrollo de habilidades de aplicación, un fenómeno ampliamente documentado en estudios sobre la alfabetización académica. Como señala Carlino (2013), uno de los

principales desafíos en la educación superior es que los estudiantes no solo aprendan a cumplir con las normas académicas, sino que también logren aplicar el conocimiento para pensar, argumentar y resolver problemas en su disciplina.

En conjunto, los resultados permiten sostener que la alfabetización académica no se configura únicamente como una habilidad individual, sino como un proceso que involucra la comprensión, la aplicación del conocimiento y el acceso a herramientas de apoyo, lo cual requiere una mediación pedagógica más explícita y orientada a la transferencia.

4.3.3.8 Categoría 8: Apoyo institucional

La categoría de apoyo institucional permite ampliar la comprensión lectora y la alfabetización académica más allá de las habilidades individuales del estudiante, situándolas en un marco pedagógico, social e institucional. Desde esta perspectiva, los hallazgos se relacionan con los enfoques de alfabetización académica y de mediación pedagógica, que sostienen que leer y escribir en la educación superior no es una competencia que el estudiante ya trae completamente desarrollada, sino una práctica que debe ser acompañada y enseñada en el contexto universitario (Carlino, 2005, 2013).

4.3.3.8.1 Configuración desde la perspectiva docente

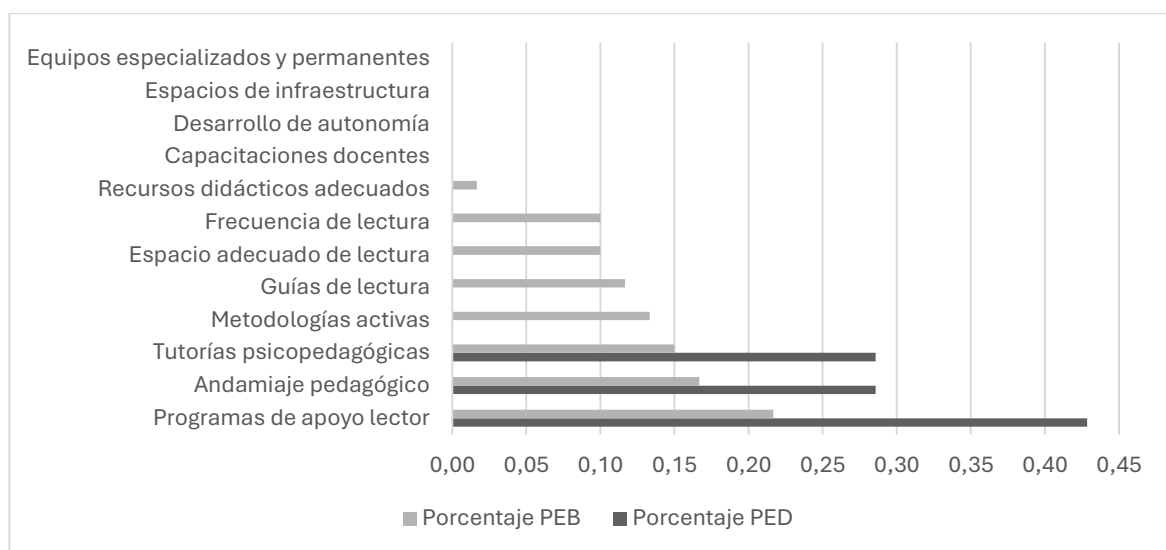
Desde el discurso docente, el apoyo institucional se configura como un amplio sistema de acompañamiento que incluye tutorías psicopedagógicas, programas de apoyo lector, andamiaje pedagógico, capacitaciones docentes y evaluación formativa, “validar las dificultades que pueden traer los estudiantes y que puedan contar con apoyos o tutorías” (P3), “...en caso de que se desarrollen tutorías, que no sea más de lo mismo, que exista un plan real de acción” (P8).

Esta visión se alinea con una comprensión de la enseñanza de la lectura como responsabilidad compartida entre docentes e institución, lo que coincide con lo planteado por Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), quienes destacan que la comprensión lectora en educación superior requiere mediación explícita,

sostenida y contextualizada. Del mismo modo, esta concepción dialoga con la idea de andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora, donde el apoyo no se limita a corregir déficits, sino que busca generar progresivamente mayor autonomía en el estudiante (Martínez et al., 2011).

4.3.3.8.2 Configuración en estudiantes

Figura 8. Porcentaje de frecuencia de menciones sobre apoyo institucional en estudiantes de ambas carreras



Nota. PED = Pedagogía en educación diferencial y PEB = Pedagogía en educación básica.

A partir de la figura 8, el apoyo institucional se percibe principalmente a través de estructuras concretas de apoyo, tales como las tutorías psicopedagógicas, los programas de apoyo lector, el andamiaje pedagógico y las guías de lectura, lo que coincide con enfoques que conciben el aprendizaje como un proceso mediado que requiere apoyos estructurados para su desarrollo (Vygotski, 1996; Carlino, 2013).

En Educación Diferencial, se destaca una mayor presencia de las tutorías psicopedagógicas, como “realizar talleres de velocidad lectora para mejorar nuestra comprensión lectora” (E24), lo que sugiere una mayor dependencia de apoyos especializados, en línea con lo planteado por Huarca (2022) respecto a la necesidad de dispositivos institucionales de apoyo. En Educación Básica, en cambio, se

observa una distribución más equilibrada entre programas de apoyo lector, andamiaje y tutorías: “me gustaría tener acompañamiento a través de talleres prácticos donde se expliquen estrategias para analizar textos académicos paso a paso; también sería útil contar con guías o tutorías personalizadas para aclarar dudas sobre vocabulario o estructuras difíciles” (E34), lo que se vincula con propuestas de enseñanza explícita de estrategias en contextos académicos (Solé, 2012; Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016).

En ambos casos, el apoyo institucional se asocia directamente a la resolución de dificultades específicas, más que a un proceso continuo de desarrollo de habilidades, lo cual coincide con estudios que evidencian una comprensión del apoyo centrada en la intervención puntual más que en el acompañamiento sostenido (Cassany, 2009; Carlino, 2005).

4.3.3.8.3 Articulación con la alfabetización académica

Al integrar esta categoría con la alfabetización académica, se observa un patrón consistente: la principal dificultad reportada por los estudiantes es la aplicación de textos en contextos prácticos, lo cual se alinea con enfoques que señalan que la alfabetización académica implica no solo comprender, sino también utilizar el conocimiento en prácticas disciplinares (Carlino, 2005; Parodi, 2005).

Esta dificultad se vincula directamente con la necesidad de apoyos como tutorías psicopedagógicas, guías de lectura y programas de acompañamiento, lo que evidencia que la alfabetización académica no depende exclusivamente de las capacidades individuales, sino que requiere mediación pedagógica e intervención institucional (Vygotski, 1996; Carlino, 2013).

4.3.3.8.4 Síntesis interpretativa de la categoría

El análisis evidencia dos elementos centrales.

En primer lugar, existe una diferencia entre la concepción docente del apoyo institucional, entendida como un amplio sistema de mediación pedagógica, y la experiencia estudiantil, que lo percibe principalmente como una respuesta a

dificultades puntuales, lo cual ha sido ampliamente documentado en estudios sobre alfabetización académica (Carlino, 2013; Cassany, 2009).

En segundo lugar, los resultados muestran que la comprensión lectora y la alfabetización académica se configuran como procesos que trascienden lo individual y dependen en gran medida de las oportunidades de apoyo que ofrece el entorno formativo (Vygotski, 1996; Huarca, 2022).

Asimismo, el uso de la inteligencia artificial vinculado a metodologías activas sugiere la incorporación de nuevas formas de mediación del aprendizaje, en las que estas herramientas actúan como apoyo para comprender textos, organizar la información y realizar tareas académicas (Cassany, 2009; Pérez-Navío et al., 2023).

El apoyo institucional adquiere un papel clave, porque permite sostener el tránsito hacia niveles más complejos de comprensión. Los hallazgos muestran que las tutorías psicopedagógicas, el andamiaje y las guías de lectura funcionan como mediaciones necesarias para favorecer este avance, especialmente cuando los estudiantes se enfrentan a textos académicos densos y disciplinalmente exigentes. Esto es coherente con los planteamientos de Huarca (2022), quien sostiene que el desarrollo de la lectura en la educación superior debe asumirse como una tarea institucional y no exclusivamente individual ni disciplinar.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

La comprensión lectora inferencial se presenta como un aspecto clave para el aprendizaje, el desarrollo disciplinar y el rendimiento académico en la educación superior (Guerra y Guevara, 2021; Brizuela et al., 2021; Barzola et al., 2020; Valdés et al., 2022; Solé, 2012; Huarca y Buenaño, 2023) y, por ende, como una de las habilidades fundamentales para todo profesional de la educación durante su formación docente. A partir de este estudio mixto convergente, se buscó desentramar cómo se articulaba el desarrollo de esta habilidad en estudiantes de primer año de pedagogía en educación básica y en educación diferencial, a partir de sus propias perspectivas y de las de sus docentes, así como mediante una prueba que midió sus habilidades, con el fin de diseñar un modelo, que funcione como un mecanismo coherente y estructurado, para responder a las necesidades de los estudiantes en la comprensión lectora inferencial.

Si bien se utilizaron lógicas analíticas diferentes para los resultados cuantitativos (mapa de variables) y los cualitativos (modelo teórico), estas convergen en un análisis integral que genera metainferencias a partir de los objetivos del estudio, considerando tablas joint display propias del modelo mixto convergente paralelo (Creswell & Plano Clark, 2018)

5.1 Metainferencias objetivo específico de caracterización de las percepciones de habilidades lectoras

Tabla 11. Joint Display, a partir de los resultados cuantitativos y cualitativos del objetivo específico 1.

COMPONENTE	RESULTADOS CUANTITATIVOS	RESULTADOS CUALITATIVOS (PEB – PED – DOCENTES)	METAINFERENCIA
PERCEPCIÓN GENERAL DE HABILIDADES LECTORAS	Diferencias significativas por carrera: PEB mayor	PEB: énfasis en motivación, comprensión profunda y lenguaje académico	Las percepciones de la comprensión lectora se configuran de manera diferenciada según

	autopercepción; PED menor	PED: énfasis en habilidades cognitivas básicas e interpretación textual Docentes: visión compleja e integrada (cognitiva, crítica, lingüística, disciplinar)	actor, evidenciando distintos niveles de conceptualización del proceso lector
CONCEPCIÓN DE “BUEN LECTOR”	No hay relación directa entre percepción y desempeño	PEB: buen lector = motivado y capaz de comprender PED: buen lector = quien entiende el texto Docentes: buen lector = quien interpreta, critica y aplica el contenido	Existe una progresión implícita en la concepción de lectura: desde una visión funcional (estudiantes) hacia una visión epistémica (docentes)
RELACIÓN CON TEXTOS DISCIPLINARES	Diferencias en desempeño según carrera	PEB: reconoce necesidad de comprender en profundidad PED: dificultad frente a textos técnicos Docentes: enfatizan lectura disciplinar y pensamiento crítico	La comprensión lectora es percibida de manera distinta según el nivel de exigencia disciplinar, evidenciando tensiones entre demanda académica y habilidades reales
CONCIENCIA DEL PROCESO LECTOR (METACOGNICIÓN)	No se evidencia relación entre percepción y rendimiento	PEB Y PED: reconocimiento de dificultades, pero sin claridad sobre cómo mejorar	Existe una brecha metacognitiva: los estudiantes identifican dificultades, pero no comprenden los

		Docentes: énfasis en procesos metacognitivos y regulación	procesos necesarios para superarlas
ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS	Alta frecuencia declarada de uso de estrategias lectoras (resumen, subrayado, relectura, organizadores)	PEB: combina estrategias de organización con algunas reflexivas PED: predominio de relectura y resumen Docentes: promueven estrategias de análisis, debate y activación de conocimientos previos	Las estrategias implementadas muestran que la percepción de competencia se apoya principalmente en acciones organizativas, pero no necesariamente en estrategias de comprensión profunda
RELACIÓN PERCEPCIÓN-DESEMPEÑO	Disociación entre autopercepción y resultados inferenciales	Estudiantes: sobre/infraestimación de habilidades Docentes: identifican debilidades en comprensión profunda	La percepción no constituye un indicador fiable del nivel real de comprensión lectora

Nota. Elaboración propia. PEB = Pedagogía en Educación Básica y PED = Pedagogía en Educación Diferencial.

Las percepciones sobre las habilidades lectoras en estudiantes de pedagogía se configuran como construcciones heterogéneas y, de manera medianamente asociada, con las demandas reales de la lectura académica. Tal como lo sintetiza la tabla, los estudiantes tienden a definir su competencia lectora en términos de dimensiones motivacionales, que constituyen un componente clave de las actitudes académicas, lo cual posibilita el establecimiento de metas y el compromiso (Medrano et al., 2015; González-Lomelí et al., 2021).

Así como desde la interpretación textual, debido a las estrategias implementadas, que se concentran mayoritariamente en acciones organizativas y

compensatorias, lo que evidencia que la percepción de competencia lectora se sostiene más en la gestión del texto que en la construcción profunda de significado. Lo cual está confirmado por diversas evaluaciones sobre la temática en estudiantes de educación superior (Cabrera, 2019; Cabrera et al., 2021; Chevalier et al., 2017; Feller et al., 2020; Miranda-Espinoza et al., 2025).

Por otro lado, los docentes tienden hacia una comprensión de carácter cognitivo, crítico y disciplinar. Lo cual está ampliamente validado por la teoría (Cuetos, 2010; Willingham, 2020; Calderón y Quijano, 2010; Butterfuss y Kendeou, 2018; Aboud et al., 2016), que además confirman que la comprensión depende de diversos factores como cognitivos, textuales, sociales y contextuales (Vilca y Mamani, 2017, 2020; Mamani-Apaza et al., 2021; Smith et al., 2021; Halliday y Hasan, 2014).

Esta desalineación revela una brecha metacognitiva y epistemológica en el sentido en que la teoría de lo que debiese ocurrir con los estudiantes y la práctica docente en este caso, hace que los estudiantes no logren internalizar plenamente las demandas de la lectura académica debido a diferencias en el uso de estrategias, la visión de buen lector, la autopercepción de desempeño y la aplicación de estas estrategias en distintos tipos de textos disciplinares, lo que limita el desarrollo de procesos inferenciales profundos en el contexto del aprendizaje disciplinar. Por ende, evidencia la necesidad de una mediación explícita de las estrategias empleadas para un desempeño exitoso (Carlino, 2013; Cassany, 2009; Vidal-Moscó y Manríquez-López, 2016; Amavizca Montaña y Álvarez-Flores, 2022).

5.2 Metainferencias objetivo específico de evaluar la comprensión inferencial en textos disciplinares

Tabla 12. Joint Display de resultados cuantitativos y cualitativos sobre el objetivo específico 2.

COMPONENTE	RESULTADOS CUANTITATIVOS	RESULTADOS CUALITATIVOS	METAINFERENCIA
DESEMPEÑO INFERENCIAL	Alta variabilidad; diferencias significativas por carrera (PED > PEB)	Dificultades en comprensión profunda y aplicación	La comprensión inferencial no es homogénea y depende de factores formativos y cognitivos
TIPOS DE INFERENCIA	Inferencias elaborativas = principal predictor (R^2 alto); diferencias en niveles profundos	Predominio de inferencias locales (PED) y mayor integración en PEB	Las brechas son convergentes y se concentran en niveles profundos de comprensión
RELACIÓN CON TEXTOS DISCIPLINARES	Bajo rendimiento en PEB (~51%) vs alto en PED (~80%)	Dificultad frente a textos densos y técnicos	El desempeño depende del ajuste entre lector y complejidad textual

Nota. Elaboración propia. PEB = Pedagogía en Educación Básica y PED = Pedagogía en Educación Diferencial.

La comprensión inferencial en textos disciplinares se configura como un proceso desigual debido a las diferencias de logro entre ambas carreras, donde PED se concentra más en el nivel alto; en cambio, en PEB se concentra en el nivel bajo. Aun así, hay coincidencia en que, en ambas carreras, las principales dificultades se concentran en la generación de inferencias elaborativas, lo que evidencia limitaciones en la construcción del modelo situacional del texto, lo que coincide con los estudios que han evaluado la comprensión lectora (Cabrera, 2019; Cabrera et al., 2021; Chevalier et al., 2017; Feller et al., 2020; Miranda-Espinoza et al., 2025).

Además, las demandas cognitivas varían según la carrera, lo que genera desafíos diferenciados en la comprensión lectora, los cuales pueden relacionarse

con los tipos de texto abordados en cada una (Halliday y Hasan, 2014; Ibáñez y González Ramírez, 2017). Por lo tanto, en un modelo de fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora inferencial, debiese implicar una selección consciente del tipo de texto en cada disciplina, así como el nivel cognitivo que este implica, factores que han sido considerados en la teoría (Vilca y Mamani, 2017, 2020; Mamani-Apaza et al., 2021; Smith et al., 2021; Halliday y Hasan, 2014).

5.3 Metainferencias de objetivo específico sobre analizar las estrategias docentes

Tabla 13. Joint Display de resultados cuantitativos y cualitativos sobre el objetivo específico 3

COMPONENTE	RESULTADOS CUANTITATIVOS	RESULTADOS CUALITATIVOS (DOCENTES – PEB – PED)	METAINFERENCIA
USO DECLARADO DE ESTRATEGIAS DOCENTES	Alta frecuencia de estrategias activas: casos, lectura colaborativa, andamiaje, organizadores	Docentes: declaran uso de monitoreo, retroalimentación, metacognición, debate, evaluación formativa PEB: perciben actividades centradas en comprensión del texto PED: perciben apoyo en lectura y organización de información	Existe una diferencia entre la complejidad de las estrategias declaradas por los docentes y la experiencia percibida por los estudiantes
TIPO DE ESTRATEGIAS PREDOMINANTES	Predominio de estrategias activas, baja frecuencia de estrategias	Docentes: enfatizan reflexión,	Las estrategias se implementan, pero su apropiación varía según el estudiante, tendiendo

	metacognitivas sistemáticas	pensamiento crítico y regulación PEB: estrategias mixtas (organización + algunas reflexivas) PED: estrategias reproductivas (relectura, resumen, subrayado)	a reducirse a niveles básicos de procesamiento
RELACIÓN ESTRATEGIAS– DESEMPEÑO	No se identifican relaciones significativas entre uso de estrategias y comprensión inferencial	Docentes: consideran que las estrategias favorecen comprensión Estudiantes: continúan presentando dificultades en comprensión profunda	La presencia de estrategias no garantiza impacto en el aprendizaje, evidenciando una baja efectividad pedagógica en términos inferenciales
NIVEL DE PROCESAMIENTO PROMOVIDO	Sin impacto observable en resultados inferenciales profundos	Docentes: orientan hacia análisis, argumentación y aplicación (modelo situacional) PEB: se sitúan entre texto base y situacional incipiente PED: predominio de texto base y superficial	Existe una desalineación entre el nivel de procesamiento que los docentes intentan promover y el que efectivamente alcanzan los estudiantes

EXPLICITACIÓN DE ESTRATEGIAS	No medido directamente, pero inferido por ausencia de correlación	Docentes: consideran que enseñan estrategias Estudiantes: no identifican claramente dichas estrategias como aprendizaje	Las estrategias no están siendo suficientemente explicitadas ni transferidas, lo que limita su internalización
RELACIÓN CON TIPO DE TEXTO	No se observa relación directa en los datos cuantitativos	Docentes: diversifican textos Estudiantes: no reconocen esta diversificación ni ajustan estrategias según texto	Existe una falta de alineación entre tipo de texto, estrategia y demanda cognitiva
FUNCIÓN DEL ANDAMIAJE	Alta percepción de apoyo docente	Docentes: conciben el andamiaje como proceso sistemático Estudiantes: lo perciben como ayuda puntual o apoyo a la tarea	El andamiaje se experimenta como apoyo remedial más que como mediación formativa progresiva

Nota. Elaboración propia. PEB = Pedagogía en Educación Básica y PED = Pedagogía en Educación Diferencial.

Las estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora, si bien están presentes y responden a enfoques pedagógicos complejos, no constituyen un factor explicativo del desarrollo de la comprensión inferencial, debido a una brecha entre su implementación, su explicitación y su apropiación por parte de los estudiantes.

Esto coincide con la teoría, ya que se ha identificado que los docentes no necesariamente lo ven como parte de su rol, pues no se considera el uso sistemático

de estrategias para estudiantes que presenten dificultades en la comprensión lectora al ingresar a la universidad (Quintero-Ramírez y Vela-Valderrama, 2016). Esta desalineación se traduce en que las estrategias tienden a operar en niveles de procesamiento superficial y de texto base, sin lograr activar de manera sistemática procesos inferenciales profundos ni construir un modelo situacional del texto.

Esto vuelve a reforzar la necesidad de plantear un modelo de comprensión inferencial que proporcione un andamiaje mediante una mediación formativa constante y estructurada, considerando a toda la comunidad académica, que genere reconocimiento e impacto en las habilidades de los estudiantes (Cassany, 2009; Amavizca Montaña & Álvarez-Flores, 2022).

5.4 Metainferencia objetivo de diseñar un modelo de comprensión lectora

Tabla 14. Joint Display de resultados cuantitativos y cualitativos sobre el objetivo específico 4

COMPONENTE	RESULTADOS CUANTITATIVOS	RESULTADOS CUALITATIVOS	METAINFERENCIA
RELACIÓN ENTRE VARIABLES	Inferencias elaborativas explican el desempeño; estrategias y apoyo no correlacionan	Procesamiento centrado en texto base; dificultades en modelo situacional	El nivel de procesamiento es la variable clave y por ende el uso de estrategias
ROL DE LOS TEXTOS	Diferencias de rendimiento según tipo de texto	Predominio de textos normativos y académicos de alta exigencia	Desalineación entre texto y estrategias

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	Sin efecto directo en resultados	Brecha docente– estudiante; alfabetización académica incompleta	La mediación no está logrando activar procesos profundos
---------------------------------	-------------------------------------	---	--

Nota. Elaboración propia.

La comprensión lectora inferencial en el contexto del aprendizaje disciplinar depende fundamentalmente de la mediación pedagógica (Carlino, 2013; Cassany, 2009; Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016; Amavizca Montaña y Álvarez-Flores, 2022), que activa niveles de procesamiento profundo, siendo la construcción del modelo situacional, y, en particular, las inferencias elaborativas (Van Dijk & Kintsch, 1983; León, 2003; González Ramírez, 2017) el núcleo explicativo del desempeño lector.

A partir de ello, y considerando como base el modelo de análisis Proceso cognitivo interno del lector y niveles de procesamiento (Schraw y Bruning, 1996; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998, 2001), se propone el Modelo de desarrollo de la comprensión inferencial mediada (MDCIM).

5.4.1 Modelo de desarrollo de la comprensión inferencial mediada (MDCIM).

Este modelo plantea que la comprensión lectora inferencial en educación superior se desarrolla mediante la articulación intencionada entre la mediación pedagógica, los tipos de texto y las estrategias explícitas, orientadas a promover el tránsito progresivo desde el texto superficial y el texto base hacia el modelo situacional, donde se construye el significado profundo.

El modelo se construye con base en el supuesto de que la comprensión profunda no depende del uso de estrategias en sí mismas, sino de la capacidad de activar procesos inferenciales que permitan construir un modelo situacional a partir del texto disciplinar. Para ello, se consideran cuatro dimensiones para su aplicación.

A. Condiciones del lector: esta dimensión se considera el punto de partida. A partir del hallazgo de este estudio sobre la heterogeneidad entre los estudiantes según sus disciplinas, este modelo implica un diagnóstico inicial y una diferenciación. Esto debe incluir los conocimientos previos, las capacidades cognitivas, la motivación y el manejo del lenguaje académico.

B. Mediación pedagógica: esta dimensión constituye el núcleo del modelo a partir de los hallazgos sobre las estrategias presentes, pero no explicitadas, donde, además, debe haber una progresión intencionada entre los niveles de procesamiento, así como una alineación entre el tipo de texto disciplinar, la estrategia a emplear y el nivel cognitivo del estudiante.

Por ende, implica la articulación de:

1. Estrategias docentes: explícitas, modeladas y transferibles.
2. Estrategias de comprensión lectora según el nivel de procesamiento (superficial, texto base y modelo situacional).
3. Tipos de texto: normativos (de alta exigencia conceptual), académicos (de alta densidad teórica) y aplicados, que facilitan la comprensión.

C. Procesamiento cognitivo: esta dimensión constituye el eje estructural, basado en un modelo teórico que considera el texto superficial desde la decodificación; el texto base desde la organización; y el modelo situacional desde la integración y el significado. Aspecto relevante, dado que los hallazgos revelan que los estudiantes se limitan al texto base.

D. Comprensión lectora inferencial profunda: esta última dimensión constituye el resultado esperado de la aplicación del modelo. Se expresa en los tipos de inferencias aplicadas; inferencias puente

(básicas), inferencias causales (intermedias) e inferencias elaborativas (meta del modelo). Esto se explica desde los hallazgos donde se evidencia que las inferencias elaborativas son el mejor predictor del desempeño.

A continuación, se explica la lógica de funcionamiento del modelo, que opera como un sistema progresivo con cinco principios.

1. Principio de progresión cognitiva: la enseñanza debe guiar desde lo superficial a lo profundo, sin asumir niveles previos por ser estudiante universitario.
2. Principio de explicitación: las estrategias deben enseñarse, modelarse y hacerse visibles, pues no basta con usarlas de forma explícita.
3. Principio de alineación didáctica: debe existir coherencia entre el tipo de texto, la estrategia utilizada y el nivel de procesamiento esperado.
4. Principio de mediación: la comprensión debe considerarse enseñable y no solo evaluable.
5. Principio de transferencia: debe considerar que el objetivo final es aplicar los conocimientos a partir del modelo situacional y que los estudiantes lo reconozcan como tal.

En síntesis, los hallazgos de este estudio permiten sostener que la comprensión lectora inferencial en estudiantes de formación inicial docente, particularmente de educación básica y diferencial, no constituye una habilidad consolidada al ingreso a la educación superior, sino un proceso en desarrollo que presenta brechas significativas entre la percepción de las habilidades desde las estrategias mencionadas, el desempeño real y las mediaciones pedagógicas que la acompañan.

En coherencia con el modelo de análisis Proceso cognitivo interno del lector y niveles de procesamiento (Schraw y Bruning, 1996; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988, 1998, 2001), la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos mediante el modelo mixto paralelo convergente (Creswell & Plano Clark

(2018); evidenció que las dificultades no se explican únicamente por variables individuales del lector, sino por la interacción compleja entre los conocimientos previos, las estrategias de comprensión, los tipos de textos disciplinares y la mediación docente, lo cual es coincidente con la teoría (Carlino, 2013; Cassany, 2009).

Desde esta perspectiva, la comprensión inferencial profunda emerge como una habilidad no solo evaluable, sino también enseñable, cuyo desarrollo requiere una enseñanza explícita, progresiva y situada en el contexto disciplinar (Carlino, 2013; Cassany, 2009; Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016; Amavizca Montaña y Álvarez-Flores, 2022). Que, además, sea parte integral del currículo universitario a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes (Martínez et al, 2011; Huarca, 2022).

En este marco, el Modelo de Desarrollo de la Comprensión Inferencial Mediada (MDCIM) constituye una propuesta integradora que articula estos componentes desde una lógica formativa, ofreciendo una respuesta teórica y pedagógica al problema investigado y proyectando una vía para fortalecer la alfabetización académica en la formación inicial docente.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIÓN

A partir de la integración de los resultados, las principales conclusiones derivadas de los objetivos de este estudio son las siguientes.

La comprensión lectora se percibe de manera diferenciada tanto entre los estudiantes de pedagogía en educación básica y diferencial como entre los docentes. Si bien ambas carreras tienden a considerar estrategias de interpretación textual, también surgen aspectos motivacionales, especialmente entre los estudiantes de educación básica. En cambio, los docentes consideran que la comprensión implica aspectos cognitivos, críticos y disciplinares. Esto implica que estudiantes y docentes no se alinean debido a la brecha metacognitiva en el uso de estrategias y a la brecha epistemológica, en el sentido de que lo que realiza el docente no incide en el desempeño de los estudiantes.

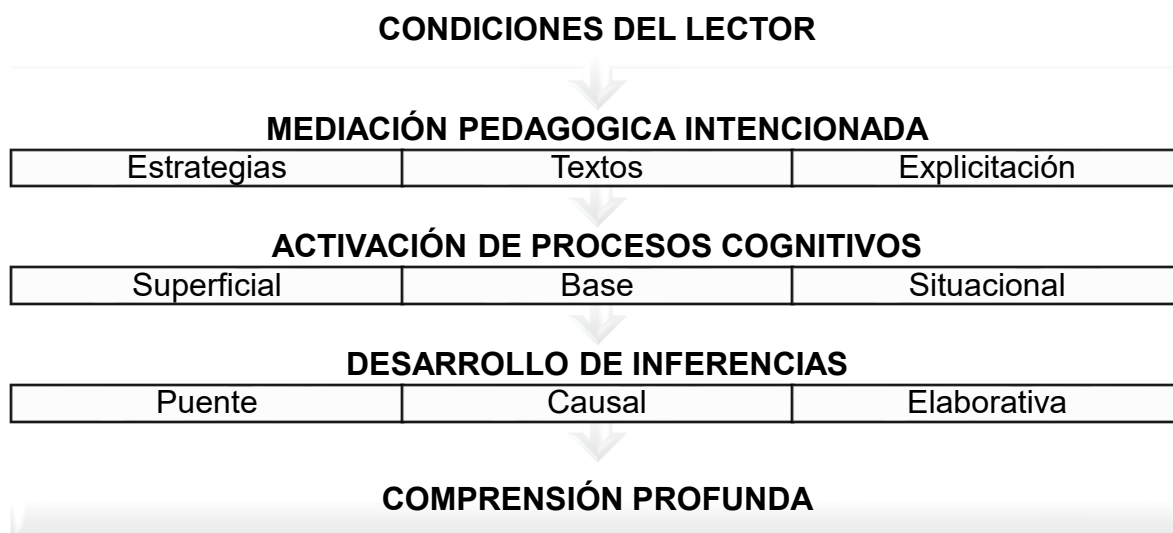
Desde el punto de vista del desempeño en la comprensión lectora inferencial disciplinar, también se evidencian diferencias entre carreras. Los estudiantes de educación diferencial obtienen mejores resultados asociados a un alto nivel de logro, mientras que los de educación básica presentan niveles de logro más bajos. Estas pueden explicarse a partir de distintas demandas cognitivas asociadas a los tipos de texto disciplinar de cada carrera. Aun así, ambas carreras no superan el nivel de procesamiento base, ya que no logran generar inferencias elaborativas (consideradas el principal predictor de logro), que les permitan acceder al modelo situacional.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias docentes, si bien están presentes y responden a enfoques pedagógicos esperados, no se configuran como acciones de andamiaje constante ni como parte de su rol docente que generen impacto en los estudiantes. Esto se refleja en la continuidad de uso de estrategias que se mantienen en niveles de procesamiento del tipo superficial o base, no logrando activar procesos inferenciales elaborativos que permitan construir un modelo situacional, que a su vez genere la transferencia necesaria desde las lecturas que demuestre una comprensión profunda.

Finalmente, el diseño del Modelo de Desarrollo de la Comprensión Inferencial Mediada (MDCIM) se construye con base en las principales evidencias de este estudio, partiendo de la variabilidad de los estudiantes como condición del lector y de la necesidad de considerar la mediación pedagógica de manera intencional como parte del rol docente universitario, para que, además, sea reconocida por los estudiantes. Esto, a su vez, les permite activar de manera efectiva los procesos cognitivos requeridos para desarrollar inferencias y, como último fin, generar una comprensión profunda, lo que les permitirá transferir conocimientos a la formación personal de ese futuro docente y a sus habilidades para enseñar de manera efectiva la comprensión lectora como fenómeno multidimensional.

6.1 Propuesta final del Modelo de Desarrollo de la Comprensión Inferencial Mediada (MDCIM)

Figura 9. Síntesis del Modelo de desarrollo de la comprensión inferencial mediada (MDCIM).



Nota. Elaboración propia.

A modo de cierre, si se pretende contar con mejores profesores para los niños y niñas que están desarrollando su alfabetización inicial, es fundamental atender la

formación inicial docente de quienes realizarán dicha labor en conjunto, entre ambas carreras y de manera colaborativa, a través de un modelo que considere la diversidad de competencias, tipos de textos y modalidades de mediación pedagógica que puedan requerir para su desarrollo. Este estudio evidenció que la comprensión inferencial no es un problema individual de los estudiantes, sino más bien una responsabilidad institucional y pedagógica que debe abordarse con urgencia mediante modelos concretos como el **Modelo de Desarrollo de la Comprensión Inferencial Mediada (MDCIM)**.

6.2 Limitaciones de la investigación

Entre las principales limitaciones de esta investigación se encuentra, en primer lugar, el carácter no probabilístico y por conveniencia de la muestra, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras poblaciones universitarias o contextos formativos. Asimismo, la diferencia en la participación efectiva de los estudiantes entre los instrumentos cuantitativos y cualitativos, aunque metodológicamente admisible en un diseño convergente-paralelo, introduce una variabilidad que puede afectar la densidad de la integración de datos y la construcción de metainferencias. Desde el plano metodológico, la aplicación de pruebas diferenciadas según la disciplina permitió una evaluación contextualizada, pero también limitó la comparabilidad estricta entre grupos, dado que las características discursivas de los textos pueden incidir en el desempeño inferencial. En el plano contextual, el estudio se desarrolló en una única institución de educación superior, lo que condiciona los resultados a dinámicas institucionales, curriculares y pedagógicas particulares, por lo que futuras investigaciones deberían ampliar los contextos de análisis para fortalecer la transferibilidad de los hallazgos.

6.3 proyecciones de la investigación

A partir de los hallazgos obtenidos, se proyecta como línea prioritaria de investigación el estudio longitudinal del desarrollo de la comprensión inferencial a lo

largo de la trayectoria formativa de estudiantes de pedagogía, con el propósito de analizar su evolución y su relación con la alfabetización académica disciplinar, así como continuar indagando, en particular, en los docentes que participarán de la alfabetización inicial de sus futuros estudiantes.

Asimismo, se propone profundizar en la relación entre estrategias docentes explícitas, tipos de texto disciplinar y niveles de procesamiento lector, incorporando variables como la neurodivergencia, la autorregulación y la mediación tecnológica, en particular el uso de la inteligencia artificial como apoyo a la comprensión. En términos prácticos, se recomienda a las instituciones de educación superior diseñar programas sistemáticos de alfabetización académica y de enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora desde el ingreso universitario, especialmente en carreras de formación docente, ya que los resultados evidencian que la comprensión inferencial no se desarrolla de manera espontánea, sino mediante una mediación pedagógica intencionada. Del mismo modo, el modelo de comprensión inferencial propuesto en esta investigación constituye una base pertinente para futuras intervenciones didácticas y para evaluar su impacto en diversos contextos formativos.

REFERENCIAS

- Aboud, K. S., Bailey, S. K., Petrill, S. A. y Cutting, L. E. (2016). Comprehending text versus reading words in young readers with varying reading ability: Distinct patterns of functional connectivity from common processing hubs. *Developmental Science*, 19, 632–656. <https://doi.org/10.1111/desc.12422>
- Afflerbach, P., & Cho, B. (2014). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 93–114). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759609-15>
- Afflerbach, P., Cho, B., & Kim, J. (2015). Conceptualizing and Assessing Higher-Order Thinking in Reading. *Theory Into Practice*, 54(3), 203-212. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044367>
- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., y Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 68-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.002>
- Aldaz Izquierdo, A. M., Agual Espin, P. M., Deleg Aguilar, C. H., Erazo Bastidas, P. E., Pante Quishpe, M. R., & Taco Guanotasig, E. B. (2024). Algunas Inquietudes de la Comprensión Lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5857-5871. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9121
- Alliende, F., & Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello.
- Amavizca Montaña, Sofía, & Alvarez-Flores, Erika P. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, e20. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986>
- Andrade, L., y Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palobra*, 21(1), 80-95. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3488>.
- Armijos Uzho, A., Paucar Guayara, C., & Quintero Barberi, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina De Educación*, 6(2), 000626. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2024). *ATLAS.ti* (Version 24) [Computer software]. <https://atlasti.com>

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Barca-Lozano, A., Peralbo, M., Porto, AM., Barca, E., Santorum, R., y Castro, F. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 195-211.

Bargetto, M. y Córdoba, K. (2024). Impacto de la competencia léxica sobre la comprensión lectora de textos disciplinares de anatomía humana en estudiantes de kinesiología. *Revista de la Fundación Educación Médica*. 27 (5), 193-198. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.275.1351>

Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Álvarez-Drexler, A., Formoso, J., & Burin, D. I. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica*, 24(1), 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.09.002>

Barth, A. E., Barnes, M., Francis, D., Vaughn, S., y York, M. (2015). Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and Writing*, 28(5), 587-609. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9540-1>

Barzola, V., Bolívar, O., & Navarrete, Y. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. *Educación Médica Superior*, 34(4).

Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.008>

Brizuela, A., Rodríguez, O., & Villalobos, L. (2021). Aportes de la psicología cognitiva al estudio y mejoramiento de la comprensión lectora en la educación superior. *Comunicación*, 30(2), 4-17.

Bruner, J.S. (1957). Going beyond the information given. En H.E. Gruber, K.R. Hammond y R. Jessor (Eds.), *Contemporary approaches to cognition* (pp. 41–69). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burón, J. (2006). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Mensajero.

Butterfuss, R. y Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 30, 801-826. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6>

Cabrera, M. (2019). Habilidades de lectura de jóvenes al término de la secundaria: ¿qué se predice para su lectura en contextos universitarios? *Alabe Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, 21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.11>

Cabrera, M., Lara, F., & Puga, J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614.

Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5-6), 489-503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>

Cancino Vargas, N. L. (2024). Estrategias metacognitivas en universitarios: Una revisión en Iberoamérica. *IGOVERNANZA*, 7(25), 263-276. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.334>

Calderón, A., & Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.

Calderón, M. Y., Flores, G. S., Ruiz, A., y Castillo, S. E. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-5), 63-74. <https://doi.org/10.31876/racs.v28i.38145>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Paidós.

Castro, W., & Oseda, D. (2017). Estudio de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales: Su efecto en estudiantes. *Opción*, 33(84), 557-576. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991020.pdf>

Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la educación superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Chávez, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona:Revista de la Facultad de Psicología*, 9, 31-75.

Chevalier, T., Parrila, R., Ritchie, K., & Deacon, S. (2017). The Role of Metacognitive Reading Strategies, Metacognitive Study and Learning Strategies, and Behavioral Study and Learning Strategies in Predicting Academic Success in Students with and Without a History of Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 34-48. <https://doi.org/10.1177/0022219415588850>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, 27, 87-101.

Congreso Nacional de Chile. (2016, abril 1). *Ley N.º 20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/27gm2>

Contreras González, V., & Quijada Monroy, V. D. C. (2014). *Comprensión lectora*. Editorial Digital UNID.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura: LA LEY Soluciones Legales S.A.* <https://elibro.net/es/lc/udlacl/titulos/63140>.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., y Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687-700. <https://doi.org/10.1037/a0019452>

Cromley, J. G., y Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., y Kane, R. (2019). A randomized controlled trial of an oral inferential comprehension intervention for young children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/0265659018815736>

Dehaene, S. (2023). *El cerebro lector* (J. D'Alessio, Trad.; Y. Sevilla, Coord.). Siglo XXI Editores.

Dehaene, S. (2024). *Aprender a leer* (J. D'Alessio & Y. Sevilla, Trads.). Siglo XXI Editores.

De la Peña, C., y Luque, M.J. (2021). Levels of Reading Comprehension in Higher Education: Systematic Review and Meta-Analysis. *Front. Psychol.* 12:712901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2023). *Prueba obligatoria competencia lectora: Temario regular*. <https://acceso.mineduc.cl/>

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Ed. Mc Graw Hill.

Echevarría, M. A., & Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10).

Duche, A. B., Montesinos, M. C., Medina, A., y Siza, C. H. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII (Especial 6), 181-198.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

Espinosa, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>

Errázuriz Cruz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>

Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista signos*, 53(103), 419-448.

Eusquerro, J., & Iza, M. (1996). Procesos inferenciales durante la comprensión de textos. *Procesamiento del lenguaje natural*, 18.

Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>

Feller, D. P., Magliano, J., Sabatini, J., O'Reilly, T., & Kopatich, R. D. (2020). Relations Between Component Reading Skills, Inferences, and Comprehension Performance in Community College Readers. *Discourse Processes*, 57(5–6), 473–490. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1759175>

Fetters, M.D., Curry, L.A., & Creswell, J.W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs--principles and practices. *Health Services Research*, 48(6, Pt. 2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Figueroa Sepúlveda, S., & Tobías Martínez, M. Ángel. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 25, 113–129. <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>

Freiberg, A., Ledesma, R., & Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>

Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R., y Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. *La evaluación docente en Chile*, 200-203.

Gallego, J. L. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (15), 9-26

García-Huidobro, C., Gutiérrez, M. F., & Condemarín, M. C. (2013). *A estudiar se aprende: Metodología de estudio*. Ediciones UC.

Garcia, Y., & Moreira, C. (2022). La preparación del estudiante universitario para la orientación didáctica inferencial en la comprensión textual. *Joven Educador*, (40), 70 - 83. Recuperado a partir de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rJEdu/article/view/1511>.

García-Ripa, M., Sánchez-García, M., & Risquez, A. (2016). Estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional. Identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de Nuevo Ingreso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(41), 39-57.

Gavora, P., Vaculíková, J., Kalenda, J., Kálmán, O., Gombos, P., Świgost, M., & Bontová, A. (2020). Comparing metacognitive reading strategies among university students from Poland, Hungary, Slovakia and the Czech Republic. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 896–910. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1614545>

González Ramírez, C. (2017). Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración. *Literatura y lingüística*, (35), 295-312. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100295>

González-Lomelí, D., de los Ángeles Maytorena-Noriega, M., González-Franco, V., del Rosario López-Sauceda, M., & de los Ángeles Fuentes-Vega, M. (2021). Zona de desarrollo próximo y desempeño de universitarios en una prueba de ejecución. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(58), 93-103.

Gordillo, A. y Flórez, M. P. (2009), Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53). <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. In A. P. Sweet & C. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82–98). New York: Guilford Publications.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass/Wiley.

Guerra, E., & Forero, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, 22, 33–55.

Guerra, J. y Guevara, C. (2021). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Health*, 2(1), 164–173. <https://doi.org/10.46981/sfjhv2n1-014>.

Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., & Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95–115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2014). *Cohesion in English*. London: Routledge.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Herrada-Valverde, G., y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>

Herrera-Núñez, Y., & Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32), e12809. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809>

Huarca, P. (2022). La lectura en la educación superior y el rol del docente en su desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1).

Huarca, V. P., & Buenaño, W. M. (2023). La comprensión lectora en docentes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 6647-6672. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4916.

Ibáñez, R. & González, C. (2017). Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Suárez, N., O'Shanahan, I., Villadiego, Y., Uribe, C., Villalobos, J. A. & Rodas, P. (2015). Teachers' implicit theories of learning to read: A cross-cultural study in Ibero-American countries. *Reading and Writing*, 28(9), 1355-1379.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

Kintsch, W. (1998). *Comprensión: Un paradigma para la cognición*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2001). Predication. *Cognitive Science*, 25, 173-202.

Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or failure?* New York, NY: Routledge.

Kuno Huayhua, J. (2019). Modelo transaccional de lectura para el desarrollo del modelo situacional de comprensión lectora, en los estudiantes de derecho. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 3(11), 171–179. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v3i11.78>

Latorre, C., González Fiegehen, L., & Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior: Análisis de las políticas públicas de la Concertación 1990–2009*. *Revista Enfoques Educativos*, 11(1), 45–68. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49320>

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>

León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

León Vargas, R. M., & Prieto Velandia, N. R. (2016). Fortalecimiento de la habilidad inferencial a través del aprendizaje cooperativo. *Educación y Ciencia*, 19, 1-14.

Liceo Javier. (2013). *LECTURA comprensiva y sus estrategias*. Guatemala, C. A.: Publicaciones Escolares LICEO JAVIER.

Loayza, E. (2021). El arborigrama: Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdizana*, 15(2), 89–100.

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41(68), 403-422.

Makuc, M. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de

profesores y otras disciplinas. *Sophia Austral*, (25), 71-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100071>

Maldonado, A., Sandoval, P., & Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, (35), 33-47.

Maldonado, A., Sandoval, P., & Rodríguez, F. (2018). Evaluación de comprensión lectora y libro álbum en estudiantes de formación inicial docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 65-84.

Mamani-Apaza, W., Mamani-Guevara, H., Vilca, F., Vilca-Apaza, H.-M., Carpio, D., & Layme-Huamaní, J. (2021). Estrategias cognitivas y nivel de comprensión de textos académicos en estudiantes ingresantes en la universidad – Perú. *Revista Innova Educación*, 3(4), 40-57. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.003>

Mantilla, L., & Barrera, H. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 17(1), 142-163.

Martínez, E. S., Díaz, N. & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ.* Vol. 14, No. 3, 531-556.

Martínez, J., & Ripoll, J. C. (2022). Adaptación del modelo de comprensión lectora directo y de la mediación inferencial para hispanohablantes: Una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 186-193. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.05.004>

Martínez, M. C. (2002). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: M. C. Moreno (Comp.), *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* (pp. 11-37). Cali: Universidad del Valle.

Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 20(3), 415-425. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v20-n3-maturano-soliveres/1864>.

McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992) Inference During Reading. *Psychological Review*, 99, 3, 440-466.

McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Desafíos de comprensión en cuarto grado: Los roles de la cohesión del texto, el género del texto y el

conocimiento previo de los lectores. *Revista Electrónica Internacional de Educación Primaria*, 4(1), 229–257.

McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. H. Ross (Ed.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 51, pp. 297–384). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)

Medina Jiménez, I. P., & González Di Pierro, C. (2021). La construcción de inferencias en la comprensión lectora: una investigación correlacional. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 167–188. <https://doi.org/10.6018/educatio.451971>

Medrano, L., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124.

Mézquita, Y., Vázquez, M., Chi Moo, M. y Cerda, R. (2020). Hacia una intervención psicoeducativa para el mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes de preparatoria. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 10(19), 44-51. https://issuu.com/revistacecip/docs/vol_10_no_19_-enero-junio_2020

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Miranda-Espinoza, J. E., Bahamondes-Guzmán, O. A., Guerra-Pinilla, C. A., & Contreras-Saavedra, C. E. (2025). Performance of reading comprehension in first-year students of higher education in health. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5, 1776. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251776>

Moreno-Campos, V. (2008). Sobre el concepto de inferencia: Un diálogo entre lingüística y psicología. En S. Díaz & A. Goin (Eds.), *Territorios en red: Prácticas culturales y análisis del discurso* (pp. 159–176). Biblioteca Nueva.

Muñiz, J. (2018). *Introducción a la psicometría: Teoría clásica y TRI*. Ediciones Pirámide.

Muñoz, C., Arriaza, V. y Acuña Luongo, N. (2022). Chilean preservice teachers and reading: a first look of a complex relationship. *AJLL* 45, 265–280. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00020-4>

Muñoz, E., Muñoz, L., García, M., y Granado, L. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13(3), 772-804.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202013000300013&lng=es&tlng=es

Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Neira Martínez, A, Reyes Reyes, F, & Riffo Ocares, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences. *Br. J. Psychol.* 73, 13–20. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1982.tb01785.x>

Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Problemas de causalidad en la comprensión lectora de los niños. En *Estrategias de comprensión lectora: Teorías, intervenciones y tecnologías* (pp. 47-72). Nueva York: Erlbaum.

Ochoa Angrino, S. (2009). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios: Bogotá (Colombia), D - Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://recursos-electronicos.udla.cl:2116/es/ereader/udlacl/95763?page=4>.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The role of print in the development of thought*. Cambridge University Press.

Orellana, P., Silva, M. & Iglesias, V. (2024). Students' reading comprehension level and reading demands in teacher education programs: the elephant in the room? *Front. Psychol.* 15:1324055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1324055>

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>

Par, L. (2020). The relationship between reading strategies and reading achievement of the EFL students. *International Journal of Instruction*, 13(2), 223–238. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13216a>

Parodi, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. EUDEBA.

Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R., & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas, 249-289.

Peredo, M. (2001). Las habilidades de la lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 23(94), 57–69.

Peña, K., Ponce, A., Montecinos, D., Torres, D., Catalán, P., & Villagra, C. (2021). Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la educación básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 455–474.

Pérez, C. (2017). Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://recursos-electronicos.udla.cl:2116/es/ereader/udlacl/80156?page=43>

Pérez-Navío, E., Gavín-Chocano, Ó., Checa-Domene, L., & Prieto, M. G. -V. (2023). Relationship between Learning Strategies and Motivation of University Students. *Sustainability*, 15(4), 3497. <https://doi.org/10.3390/su15043497>

Pinzás, J. (1995). *Leer pensando: Serie fundamentos de la lectura*. Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica.

Pinzás, J. (2001). Leer pensando: una introducción contemporánea de la lectura. Fondo Editorial de la PUCP. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/1130>. Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura.pdf.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.

Quintero-Ramírez, M. Y. y Vela-Valderrama, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(32), 51-65. <https://doi.org/10.16925/ra.v18i32.1177>

Riffo, B. y Contreras, M. (2018). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de ciencias políticas. *Estudios*

Pedagógicos, XXXVIII(2), 201-219.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n2/art13.pdf>

Roa, P. (2014). Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes. *Sophia*, 10(2), 70-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734079008.pdf>

Rojas, M. (2017). Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7020>

Rosas, Minerva, Jiménez, Pablo, Rivera, Rita, y Yáñez, Miguel. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista Signos*, 36(54), 235-247. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400008>

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5. ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sacristán, F. (2005). Comprensión de la lectura en estudiantes adolescentes. *El Cid*. <https://elibro.apps.sid.uncu.edu.ar/vufind/Record/ELB87808>

Samiei, F., Ebadi, S. (2021). Exploring EFL learners' inferential reading comprehension skills through a flipped classroom. *RPTTEL* 16, 12. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00157-9>

San Martín, Nelly M., & Troncoso, Claudia I. (2024). Reading development and appreciative level in university education: well-being, motivation, and academic performance. *Formación universitaria*, 17(5), 151-160. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000400151>

Santos Díaz, I. C., Juárez Calvillo, M., & Trigo Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Educação & Formação*, 6(1). <https://doi.org/10.33448/ef.v6i1.2931>

Saux, Gastón, Irrazabal, Natalia, & Burin, Débora I. (2014). Comprensión de textos de ciencias en estudiantes universitarios: generación de inferencias causales durante la lectura. *Liberabit*, 20(2), 305-313. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200011&lng=es&tlng=es.

Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.

Segura, R & Ibarra, N. (2023). Aprendizaje basado en secuencias didácticas para enseñar a leer y a escribir a través de los objetivos de desarrollo sostenible en la formación inicial de docentes. *Aula Abierta*, 52(4), 333–342. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.333-342>

Sepúlveda, M., Pinuer, C., Mennickent, S., y Melo, Y. (2012). Diagnóstico en Comprensión Lectora y Resumen en Estudiantes de Química y Farmacia de una Universidad Tradicional Chilena. Estudio Piloto, *Rev Educ Cienc Salud*, 9(2), 100-108

Serrano, M., Vidal, G., & Ferrer, A. (2017). Decisiones estratégicas de lectura y rendimiento en tareas de competencia lectora similares a PISA. *Educación XX1*, 20(2), 279-297 <https://bit.ly/40qv299>

Sivira, J. A. C. (2021). Metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad. *Educere*, 25(81), 477-494.

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>

Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning in school. *The Future of Children*, 20(1), 63-84. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0030>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura, Enseñanza de estrategias de la comprensión lectora*. Barcelona: Ed. Grao.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, 59, 43-61.

Song, K., Na, B., & Kwon, H. (2020). A comprehensive review of research on reading comprehension strategies of learners reading in English-as-an-additional language. *Educational Research Review*, 29, 100308. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100308>

Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C. Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-41.

Subsecretaría de Educación Superior (2025). Entrega de Resultados de Selección Admisión 2025. Recuperado de <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp->

<content/uploads/sites/49/2025/01/Presentacio%CC%81n-Resultados-Seleccio%CC%81n-Admisio%CC%81n-2025.pdf>

Tapia, J. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Conrado*, 17(79), 62–68. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-6442021000200062&lng=es&tlng=es.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781506335193>

The jamovi project. (2024). *jamovi* (Version 2.6) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>

Toala, U., Yépez, S., & Vergara, E. (2018). La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas en los estudiantes: Un estudio de caso. *Luz*, 17(4), 120-125 <https://bit.ly/3L20Zxn>

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Practicas/Completo/practicadocentescompletoa.pdf>.

Trujillo, K. (2018). *Estrategia metacognitiva para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños del 4° grado de educación primaria de la Institución Educativa N.° 82027 El Cerrillo–Baños del Inca, Cajamarca, 2015* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/7264>

Urzúa-Martínez, S., Riquelme-Yáñez, R. y Micin-Carvallo, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 283-302. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>

Valdés, G., González, J. & Molina, M. (2022). Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 106-119. <https://doi.org/10.15443/RL3207>

Valero-Ancco, V., Pari-Orihuela, M. & Calsin-Chambilla, Y. (2024). Comprensión Lectora en Universitarios Ingresantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 17(1), 174-182. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.453>

Van den Broek, P., Espin, C. A., & Burns, M. K. (2012). Connecting Cognitive Theory and Assessment: Measuring Individual Differences in Reading Comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315–325. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087512>

Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Longman.

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

VERBI Software. (2024). *MAXQDA 24* [Computer software]. <https://www.maxqda.com>

Vidal-Moscoso, D. y Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLV (177), 95–118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>

Vilca, H., Mamani, W. (2017). Los siete hábitos de los niños con alto rendimiento académico en Puno: análisis desde el contexto y tipo de gestión. *Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*. <https://www.comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/152>

Vilca, H., & Mamani, W. (2020). Los siete hábitos asociados a la inteligencia: estudio en niños de 11 a 12 años de edad. *Revista De Investigaciones De La Escuela De Posgrado De La UNA PUNO*, 9(4), 1875-1890. <https://doi.org/10.26788/epg.v9i4.2307>

Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.

Willingham, D. T. (2020). *La mente lectora: Una aproximación desde las ciencias cognitivas a cómo leemos* (Aptus, Trad.). Corporación de la Educación Aptus Chile. (Trabajo original publicado en 2019).

Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R., Adco, H., & Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Revista Innova Educación*, 1(2), 211-217. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.007>

Zambrano, A. (2007). Contribuciones a la comprensión de la ciencia de la Educación. <https://www.aiu.edu/spanish/publications/student/spanish/ciencia-de-la-educacion-en-francia.htm>