



DIFICULTADES DE LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL EN TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE 4° BÁSICO

DIFFICULTIES IN INFERENTIAL COMPREHENSION IN NARRATIVE TEXTS AMONG FOURTH-GRADE STUDENTS

Evelyn Vargas-Reyes <https://orcid.org/0009-0000-4882-1092> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | evelynvargasreyes92@gmail.com

RESUMEN

Actualmente, la comprensión lectora constituye uno de los principales desafíos del sistema educativo chileno, especialmente en alumnos de 4° Básico, donde se evidencia dificultad en la comprensión implícita de textos narrativos y en la elaboración de inferencias durante la lectura. En este contexto, la comprensión inferencial adquiere relevancia tras los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales posterior a la pandemia. En respuesta a esta problemática, el presente ensayo reflexivo tiene como propósito analizar los aportes teóricos relacionados con la comprensión inferencial y con ello, proponer un modelo de enseñanza orientado al fortalecimiento de esta habilidad en el aula. De la misma forma, se entiende la lectura como un proceso activo de construcción de significados, en el que intervienen habilidades cognitivas, conocimientos previos, uso del lenguaje y contexto sociocultural de los y las estudiantes. Del mismo modo, se describen los principales tipos de inferencias que se encuentran presentes en los textos narrativos, enfatizando el rol del docente como mediador de estrategias que favorecen el desarrollo de la comprensión inferencial y el aprendizaje significativo en el contexto escolar.

Palabras clave: Comprensión inferencial, comprensión lectora, textos narrativos, mediación docente

ABSTRACT

Currently, reading comprehension is one of the main challenges facing the Chilean education system, particularly among fourth-grade students, who demonstrate difficulty in implicitly understanding narrative texts and making inferences while reading. In this context, inferential comprehension has gained prominence following the results of national and international standardized assessments conducted after the pandemic. In response to this issue, this article aims to analyze the theoretical contributions related to inferential comprehension and, thereby, propose a teaching model focused on strengthening this skill in the classroom. Similarly, reading is understood as an active process of meaning-making, involving students' cognitive skills, prior knowledge, language use, and sociocultural context. Likewise, the main types of inferences found in narrative texts are described, emphasizing the teacher's role as a mediator of strategies that foster the development of inferential comprehension and meaningful learning in the school context.

Keywords: Inferential comprehension, reading comprehension, narrative texts, teacher mediation



INTRODUCCIÓN

La lectura representa una habilidad fundamental para el desarrollo académico y social del ser humano, debido a que favorece la adquisición de competencias comunicativas necesarias para comprender, interpretar y producir diferentes tipos de textos. En la escolaridad, esta habilidad se desarrolla en el aula de manera transversal bajo los lineamientos establecidos por el currículo nacional (Ministerio de Educación de Chile, 2012). Dado a su relevancia en los procesos de aprendizaje, la comprensión lectora ha sido una temática de constante estudio y representa uno de los principales desafíos en los sistemas educativos.

Es así como que el proceso lector ha sido un desafío constante de mejora a nivel nacional, sin embargo, los resultados obtenidos en la evaluación SIMCE 2025, evidencian una estabilización de los desempeños lectores en 4° Básico desde el período postpandemia (Agencia de Calidad de Educación, 2025). Complementariamente en el ámbito Internacional, los resultados de PISA 2022 evidencian que Chile se sitúa por debajo del promedio de la OCDE en comprensión lectora, aunque se mantiene un desempeño que destaca a comparación de otros países de América Latina (Agencia de Calidad de Educación, 2022).

Esta situación genera preocupación en el sistema escolar chileno, debido a que las dificultades observadas limitan el desarrollo de habilidades lectoras de mayor complejidad, como la interpretación, elaboración de inferencias y la reflexión crítica sobre los textos. En este contexto, la comprensión lectora preocupa que los estudiantes no alcancen a desarrollar las competencias lectoras que les permita avanzar hacia una comprensión profunda de los textos. La comprensión lectora se entiende como una habilidad compleja que implica el interpretar, analizar y construir significados explícitos e implícitos a partir de diversos textos escritos (Caramillo Salazar et al., 2021). En este sentido, los distintos niveles de comprensión lectora constituyen competencias fundamentales que los estudiantes debe desarrollar progresivamente de acuerdo con su edad y nivel de escolaridad.

No obstante, la comprensión inferencial se erige como uno de los niveles que presenta mayores dificultades en su adquisición, especialmente en estudiantes del Primer Ciclo de Educación Básica. Esta habilidad se comprende como la capacidad del lector para establecer relación entre la información explícita de texto y sus conocimientos previos que conllevan a la elaboración de conclusiones, identificar relaciones causales, interpretación de secuencias de los acontecimientos y construir significados que no se encuentran expresados en el texto de manera directa (Castrillón et al., 2022).

Frente a esta problemática, surge la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de habilidades inferenciales desde los primeros años de escolaridad, al comprender que la lectura no solo requiere de la codificación de la información explícita, sino también, de la construcción de significados implícitos a partir de procesos cognitivos, lingüísticos y socioculturales. En este contexto, el presente ensayo tiene como objetivo reflexionar las dificultades de la comprensión inferencial en textos narrativos en estudiantes de 4° Básico, a partir de la evidencia planteada en las evaluaciones estandarizadas y los aportes teóricos. Del mismo modo, se propone un modelo de enseñanza, orientado al fortalecimiento de esta habilidad ya previamente señalada, donde se integran elementos que relacionan la mediación docente, los procesos de comprensión lectora, los tipos de inferencias y el contexto lector escolar.



La lectura como proceso de construcción de significado

La lectura es comprendida como una construcción social que ha variado a lo largo del tiempo y de acuerdo con los contextos históricos, geográficos, culturales y sociales en los que se desarrolla. Por lo tanto, leer es un verbo transitivo, debido a que no se centra en una actividad neutral o abstracta de la lectura, sino de múltiples maneras de comprender cada género discursivo. Es por ello, que el aprender requiere del manejo de conocimientos socioculturales y de prácticas concretas de la lectoescritura (Cassany, 2006), puesto que, por medio de reconocimiento de los signos y el conocimiento de lo impreso, el niño/a construye palabras con su significado que facilitan la interacción con su entorno.

Comprensión Lectora: concepto y procesos involucrados

Según Molina (2019), la comprensión lectora, es un proceso constructivo y estratégico, mediante el cual el lector construye significados a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos, el propósito de la lectura y el contexto en que está se desarrolla. En este sentido, la comprensión lectora implica un proceso activo que permite al lector identificar, interpretar, relacionar y organizar la información explícita e implícita presente en el texto, para así favorecer la construcción de nuevos conocimientos. De esta manera, comprender un texto no solo implica la decodificación de palabras, sino también de asignarle un significado a la información, establecer relaciones entre las ideas y reflexionar. Para aplicar este proceso, Molina (2019) distingue tres niveles de comprensión lectora:

- **Literal:** Se encuentra de manera explícita en el texto, que requiere del conocimiento de palabras. Además, precisa identificar nombres de personajes, tiempo, ambiente, idea principal y orden secuencial del relato.
- **Inferencial:** Se describe por indagar, leer entre líneas y deducir la idea implícita del texto. En esta etapa el lector es capaz de añadir más información y experiencias, tras la adquisición de conocimientos previos.
- **Crítico:** Permite al estudiante emitir juicio de valor tras leer el texto, ya sea para aceptarlo o rechazarlo con críticas y argumentos. En este nivel de comprensión, se tiene un carácter evaluativo, siendo clave la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído.

La inferencia como proceso cognitivo en la lectura

Mediante el proceso lector, la inferencia proviene de introducir a nuestro esquema cognitivo la información del entorno y mundo, por lo que es elemental en la comprensión inferencial, hacer una caracterización de la comprensión como ejercicio mental para el proceso educativo (Medina Jiménez y González Di Pierro, 2021). Los textos narrativos, ofrecen mayor cantidad y variedad de inferencias, debido a la comprensión demandante que genera un modelo de situación. De acuerdo con estos autores, este último se define como la representación cognitiva de los acontecimientos, donde representan las acciones, personajes y ambiente donde se desarrolla el relato.

Los autores Duke y Correa (2011) mencionan que, desde los cuatro años, se observa la posibilidad de elaborar inferencias, debido a esta habilidad forma parte de la actividad mental del niño frente a los textos. Asimismo, a partir de sus Por otro lado, de sus estudios exploratorios, los autores señalan que, a los cinco años, los preescolares formulan inferencias de menor complejidad y que, a los seis años, son capaces de realizar



inferencias de carácter emocional y causal. Lo anterior, refleja que el desarrollo de la capacidad inferencial evoluciona progresivamente y se fortalece tras la interacción con los textos, el docente y el entorno escolar.

Tipos de inferencias en textos narrativos

La inferencia requiere de un proceso cognitivo inherente a la comprensión lectora, que infiere de comprender, por lo cual la inferencia implica acceder a la memoria semántica para identificar el significado de las palabras e incorporarlas, para posteriormente comprender el significado de cada frase lectora. En consecuencia, es necesario conocer los tipos de inferencias encontrados en los textos narrativos, como las inferencias causales, que complementan la comprensión del discurso, puesto que son necesarias para realizar una representación coherente que inicia con el predecir y explicar los comportamientos de personajes, cumpliendo un rol fundamental en la asignación de coherencia lógica del texto, sobre todo en los narrativos donde los eventos se sitúan en un contexto espacio-temporal y en las acciones que se vinculan en causa-efecto (Zárate, & López, 2021).

No obstante, este tipo de inferencia se posiciona antes de la Inferencia Predictiva, a lo que Zárate y López (2021) la define como inferencia hacia adelante, ya que anticipa "**los hechos o fenómenos sobre la base de la información textual**". Estas pueden ser de dos tipos: a) Predicciones, cuando el lector usa su conocimiento previo para predecir futuros eventos o b) Mantenimiento de activación, cuando el lector anticipa el rol de causalidad de producción focal" (p.36). Por otro lado, se encuentran la Inferencias Intencionales, aquellas que infieren el estado, en cuanto a las emociones del lector y en las intenciones del autor (Galaz, 2009). Por último, Duque et al., (2010) define a la Inferencia Global, como aquellas que "**proporcionan la meta superordinada, las inferencias temáticas, o aquellas que ayudan a configurar la reacción emocional del personaje**" (p.40).

Mediación docente y estrategias de mediación inferencial en la comprensión lectora

Durante la trayectoria escolar, el sustantivo genérico de "profesor" se trasladó al término "mediador", que hace referencia al aprendizaje de los estudiantes que es mediado por un sujeto que estimula y motiva el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el alumnado alcance un aprendizaje significativo. Además, el mediador impulsa el aprendizaje tras planteamientos de preguntas, que permita al estudiante desarrollar la capacidad de reflexionar y criticar cualquier texto narrativo (Borda, & Gonzáles, 2024).

En el ámbito de la comprensión lectora, la mediación docente adquiere un papel fundamental, puesto que favorece el desarrollo de la comprensión inferencial mediante la implementación de diversas estrategias pedagógicas que permiten al estudiante generar relaciones entre la información explícita del texto y sus conocimientos previos, que le permita construir significados más profundos (Dajer, & Martínez, 2022). Para ello, el docente puede utilizar variados recursos didácticos, entre ellos los textos narrativos, como las leyendas, las cuales constituyen un recurso pertinente para promover la formulación de inferencias, debido a la riqueza de sus personajes, acontecimientos, ambientes, y elementos implícitos que requieren de la interpretación del lector.

A partir de estos recursos, es posible implementar variadas estrategias de mediación inferencial. Una de ellas corresponde al uso de Textos Hipermediales, los cuales integran recursos como imágenes, videos, animaciones y enlaces interactivos que favorecen la construcción de inferencias mediante la incorporación



de vocabulario, la identificación de palabras claves, el reconocimiento del contexto y la activación de conocimientos previos (Manrique, 2025).

Otra estrategia corresponde al Método VILER, cuyo propósito es orientar al estudiante en la identificación de las ideas principales del texto, mediante un proceso sistemático de la lectura que fortalecen la comprensión inferencial y la organización de la información (Manrique, 2025). Del mismo modo, los Momentos de la Lectura, propuestos por Isabel Solé, organizan la enseñanza en tres etapas (antes, durante y después de la lectura), las cuales favorecen la formulación de inferencias y la comprensión profunda del texto (Solé et al., 2016).

Evidencia empírica sobre la comprensión inferencial en 4° Básico

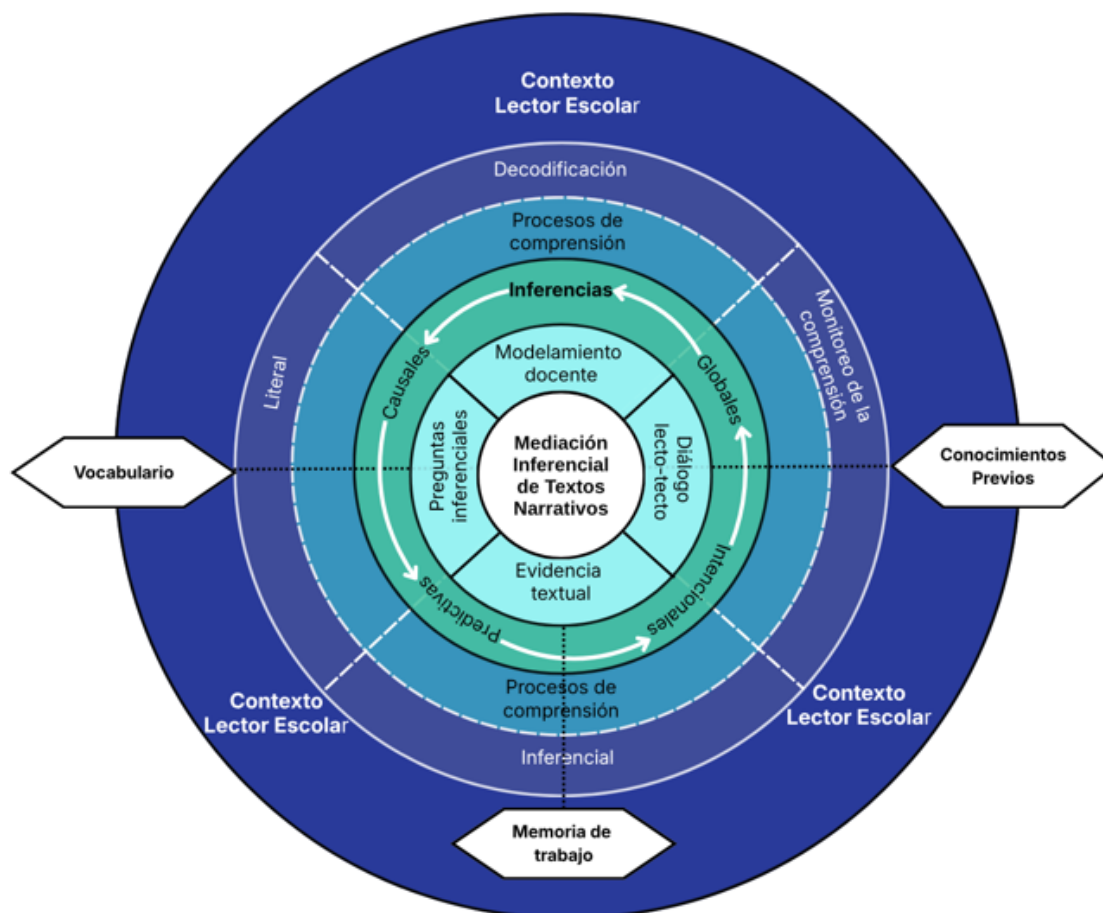
En el ámbito de la evaluación de la comprensión lectora, Chile participa de manera constante en evaluaciones nacionales e internacionales que permiten monitorear el desempeño de los estudiantes y comparar los resultados obtenidos con los de otros países. De acuerdo con ello, en la evaluación PISA 2018, Chile obtuvo resultados por debajo del promedio de la OCDE, situándose por debajo de otros 53 países, lo que impulsó al Ministerio de Educación a desarrollar nuevas políticas de mejora de la comprensión lectora (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

En cuanto a la evaluación nacional, los resultados SIMCE de Lenguaje evidencian una mejora progresiva en el desempeño de los estudiantes de 4° Básico durante los últimos años, registrándose un incremento de hasta ocho puntos entre 2015 y 2024 (Agencia de Calidad de la Educación, 2025). No obstante, diversos estudios realizados en establecimientos educacionales evidencian que, pese a estos avances, persisten dificultades en el desarrollo de la comprensión inferencial. En este sentido, un estudio realizado en un establecimiento de la Región Metropolitana evidenció que un número considerable de estudiantes de 3° y 4° Básico aún presenta dificultades para inferir información implícita en los textos.

Frente a esta problemática Farías Fuentealba (2025) diseñó e implementó un Plan de Asesoramiento dirigido a docentes, basado en talleres sobre la didáctica de la comprensión lectora, con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de las habilidades de localizar, inferir y reflexionar. Los resultados de esta propuesta muestran que las dificultades lectoras se relacionan con la escasez de la práctica de enseñanza intencionada, la insuficiente formulación de preguntas que promueva la inferencia y la reflexión crítica. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la enseñanza de la comprensión inferencial desde las Orientaciones Curriculares, las Bases Curriculares de Educación Básica que incorporan Objetivos de Aprendizajes que promueven de manera progresiva el desarrollo de esta habilidad en el eje de Lectura para el nivel 4° Básico.

Figura 1

Propuesta de modelo de enseñanza para el desarrollo de la comprensión inferencial en textos narrativos en estudiantes de 4° Básico.



Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comprensión inferencial constituye uno de los procesos cognitivos de mayor complejidad dentro de la comprensión lectora, ya que exige al lector trascender la información explícita del texto para establecer relaciones, formular hipótesis e integrar conocimientos previos con las claves proporcionadas por la narración. En

este sentido, la revisión teórica desarrollada permite sostener que la comprensión inferencial no depende exclusivamente de las capacidades individuales del estudiante, sino que se configura como un proceso dinámico en el que convergen factores cognitivos, lingüísticos, metacognitivos, pedagógicos y socioculturales. En concordancia con ello, Zárate y López (2021) señalan que comprender implica establecer conexiones entre diversas ideas con un propósito determinado, mientras que Ripoll (2023) amplía esta perspectiva al plantear que la comprensión requiere la interacción entre habilidades



cognitivas, motivación y conocimientos previos. Desde esta mirada, el modelo propuesto concibe la inferencia como una habilidad que se desarrolla progresivamente mediante experiencias de enseñanza contextualizadas y sistemáticamente mediadas.

Uno de los principales aportes del modelo radica en situar la mediación inferencial de textos narrativos como eje articulador del proceso de enseñanza. En este núcleo convergen el modelamiento docente, el diálogo lector-texto, las preguntas inferenciales y el uso de evidencia textual, elementos que transforman la comprensión lectora en una actividad de construcción compartida de significados. Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje no surge únicamente de la interacción del estudiante con el texto, sino de las experiencias de mediación que promueve el docente. En este sentido, la teoría de Vygotsky, retomada por Carrera y Mazzarella (2001), explica que el desarrollo de las funciones cognitivas superiores ocurre mediante la interacción social, mientras que el concepto de andamiaje desarrollado por Bruner permite comprender el papel del docente como facilitador de aprendizajes progresivamente más complejos (Naranjo et al., 2025). En consecuencia, el modelo enfatiza que el desarrollo de la comprensión inferencial requiere una mediación pedagógica intencionada que favorezca la construcción gradual de significados.

Asimismo, la incorporación de los distintos tipos de inferencias -causales, predictivas, intencionales y globales- permite comprender que la construcción del significado implica diversas formas de razonamiento que posibilitan interpretar relaciones causales, anticipar acontecimientos, comprender las motivaciones de los personajes y construir una representación global del texto. Esta organización resulta coherente con el modelo de Construcción-Integración de Kintsch, descrito por Herrada-Valverde y Herrada (2016), el cual distingue entre

la representación textual y la representación situacional como niveles complementarios para alcanzar una comprensión profunda. Desde esta perspectiva, la inferencia deja de entenderse como una habilidad aislada y pasa a concebirse como un proceso que integra información explícita, conocimientos previos y elaboración activa del significado.

Otro aporte relevante del modelo consiste en incorporar la comprensión inferencial dentro de un conjunto más amplio de procesos de comprensión lectora, donde interactúan la comprensión literal, la decodificación, el monitoreo de la comprensión y la propia elaboración de inferencias. Esta integración permite superar visiones fragmentadas del proceso lector y comprender que el desarrollo inferencial depende del funcionamiento coordinado de múltiples habilidades. Particularmente, el monitoreo de la comprensión adquiere un papel central al permitir que el estudiante supervise su propio proceso lector, identifique dificultades y ajuste sus interpretaciones cuando estas no se corresponden con la información del texto. En este sentido, los aportes de Flavell (1979) sobre metacognición permiten explicar cómo el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas y el uso estratégico de acciones favorecen la regulación del aprendizaje y el fortalecimiento de la comprensión.

Por otra parte, el modelo reconoce que la decodificación constituye una condición necesaria, aunque insuficiente, para alcanzar niveles profundos de comprensión. Una lectura fluida facilita la disponibilidad de recursos cognitivos para elaborar inferencias, establecer relaciones entre ideas y construir representaciones coherentes del texto. En consecuencia, el desarrollo de la comprensión inferencial requiere integrar habilidades de reconocimiento de palabras con procesos de interpretación, reflexión y monitoreo permanente.



El contexto lector escolar, representado en el anillo externo del modelo, amplía esta comprensión al destacar que el aprendizaje lector se encuentra profundamente condicionado por las oportunidades educativas que ofrece el entorno. En concordancia con Cassany (2006), la comprensión inferencial se desarrolla mediante prácticas lectoras que promueven la interacción constante entre el lector, los textos y la comunidad educativa. Variables como el vocabulario, los conocimientos previos, la memoria de trabajo y las experiencias de lectura compartida interactúan con las estrategias pedagógicas implementadas por el docente, configurando un escenario que favorece o limita el desarrollo del razonamiento inferencial. Así, el modelo reafirma que las dificultades observadas en estudiantes de cuarto año básico no pueden atribuirse únicamente a limitaciones individuales, sino que responden a la interacción entre las características del lector y las condiciones pedagógicas en las que se desarrolla la enseñanza de la lectura.

Desde una perspectiva práctica, el modelo ofrece una propuesta didáctica integradora que articula la mediación docente, los tipos de inferencias, los procesos de comprensión lectora y el contexto escolar dentro de una estructura coherente para orientar la enseñanza. Su principal aporte consiste en proporcionar una base conceptual que permite organizar estrategias de intervención dirigidas al fortalecimiento de la comprensión inferencial, promoviendo prácticas lectoras más reflexivas, contextualizadas y participativas.

No obstante, su implementación plantea desafíos importantes. El desarrollo sistemático de estrategias inferenciales requiere docentes con competencias específicas para modelar procesos cognitivos, formular preguntas de alta demanda cognitiva y generar espacios permanentes de diálogo con los textos. Asimismo, las exigencias curriculares y las limitaciones de tiempo presentes en muchos

establecimientos educacionales pueden dificultar la implementación sostenida de este tipo de prácticas pedagógicas. En consecuencia, la efectividad del modelo dependerá tanto de la formación docente como de las condiciones institucionales que permitan priorizar procesos de comprensión profunda por sobre prácticas centradas exclusivamente en la evaluación del rendimiento lector.

Finalmente, es importante reconocer que esta investigación corresponde a una propuesta de carácter teórico. Si bien el modelo se sustenta en una revisión amplia de la literatura sobre comprensión inferencial y mediación pedagógica, aún resulta necesario desarrollar estudios empíricos que permitan evaluar su implementación en distintos contextos escolares y determinar su impacto sobre el desarrollo de la comprensión inferencial en estudiantes de Educación Básica. Futuras investigaciones podrían analizar la eficacia del modelo mediante diseños cuasi experimentales o investigaciones de intervención, así como explorar la relación entre la mediación docente, el monitoreo metacognitivo y el desarrollo progresivo de las habilidades inferenciales.

En síntesis, el modelo propuesto aporta una perspectiva integradora para la enseñanza de la comprensión inferencial al reconocer que comprender un texto narrativo implica mucho más que identificar información explícita. Su principal contribución consiste en comprender la inferencia como un proceso de construcción progresiva de significados, sustentado en la interacción entre los procesos cognitivos del lector, la mediación pedagógica y el contexto escolar. De esta manera, la propuesta ofrece una orientación didáctica que puede contribuir al fortalecimiento de la enseñanza de la lectura en Educación Básica y favorecer la formación de lectores autónomos, críticos y capaces de construir significados profundos en diversos contextos de aprendizaje.



REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019, diciembre 3). PISA 2018: Chile lidera resultados en América Latina en Lectura, pero sigue bajo el promedio OCDE. <https://www.agenciaeducacion.cl/pisa-2018-chile-lidera-resultados-en-america-latina-en-lecturan-pero-sigue-bajo-el-promedio-ocde/>
- Agencia de Calidad de Educación. (2022). Informe Nacional PISA 2022. Chile. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+Nacional+PISA+2022.pdf>
- Agencia de Calidad de Educación. (2025). SIMCE. <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Entrega+Resultados+Simce+e+IDPS+2025.pdf>
- Borda, E., & Gonzales, E. (2024). Efectos de la mediación pedagógica en comprensión lectora: un estudio de caso en Perú. *Información Tecnológica*, 35(1), 33-46. EBSCO. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-076420240001000100033>
- Caramillo Salazar, B. F., Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (2021). El Modelo Simple de la Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagógicos XLVII*(3), 343-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>
- Carrera, B., & Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. ANAGRAMA <https://www.upf.edu/documents/2853238/2861718/Educere06.pdf/108c53d9-cc17-47d5-8952-c26fe42e42a1>
- Castrillón, L. M., Fernández, M. H., & Atehortúa, J. A. (12 de diciembre de 2022). Desarrollo del Nivel Inferencial de Comprensión Lectora en niños de Segundo de Primaria utilizando el video como herramienta Multimedial de Aprendizaje. *Kenosis*, 10(19), 155-206. <https://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/556/583>
- Dajer, A. R., & Martínez, C. V. (2022, septiembre). Mediación didáctica de la lectura inferencial para el fortalecimiento de las competencias comunicativas. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/ac9285df-7c25-42e6-a683-40cae08c8524/content>
- Duque, C. P., Vera, A. V., & Hernández, A. P. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista de Estudios sobre la lectura*, 6, 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/25919721003.pdf>
- Duque, C. P., & Correa, M. (2011). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570. EBSCO. <https://research-ebSCO-com.ezproxy.ubiobio.cl/c/x2xe24/viewer/pdf/iocwnj2gd5?route=details>
- Farías Fuentealba, P. (2025). Plan de asesoramiento a docentes en didáctica de la comprensión lectora para fortalecer en los estudiantes las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto. En



D. Ríos Muñoz, D. H. Araya, & A. V. Henríquez, Experiencias de Innovación Educativa para la Mejora de los Aprendizajes (págs. 135-164). Editorial USACH. https://editorialusach.cl/wp-content/uploads/2025/11/EXPERIENCIAS-DE-INNOVACION_27-OCTUBRE_COMPLETO.pdf

Flavell, J. H. (October de 1979). Metacognition and Cognitive Monitoring A new Area of Cognintive - Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 906-911. <https://jgregorymcverry.com/readings/flavell1979MetacognitionAndCognitiveMonitoring.pdf>

Galaz, G. (2009). Inferencias de emociones en discurso narrativo en niños de tres, cuatro y cinco años de edad : comprensión discursiva y teoría de la mente. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/109880>

Herrada-Valverde, G., & Herrada, R. I. (2016). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *scielo.org*, XXXXIX (157, 2017), 181-197. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/o185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>

Manrique, M. (2025). Estrategias didácticas para mejorar la lectura inferencial. Para optar al Grado Académico de Bachiller Universitario en Ciencias de la Educación, Lima, Perú. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/92bodga4-39f9-4e90-85a2-2a6bb6f4f78d/content>

Medina Jiménez, I. P., & González Di Pierro, C. (2021). La construcción de inferencias en la comprensión lectora: una investigación correlacional. *Education siglo XXI*, 39(1), 172-174. <https://doi.org/https://dpi.org/10.6018/education.451971>

Ministerio de Educación. (2012). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-22394_bases.pdf

Molina, C. (2019). Comprensión Lectora y Rendimiento Escolar. *Revista Boletín REDIPE* 9(1), 121-13. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/900/819>

Naranjo, G. P., Pallo, R. M., Paredes, M. d., Monsalve, E. A., & Arias, H. F. (2025). Aporte del andamiaje de Bruner y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora en Educación General Básica: estudio preexpemiental. *Revista Social Fronteriza*, 16. doi: 10.59814/resofro.2025.5(5)e889

Ripoll, J. (2023). Un marco para el desarrollo de la competencia lectora. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/un-marco-para-el-desarrollo-de-la-competencia-lectora_183942/

Zárate, A., & López, C. R. (2021, 01 28). Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de 4º grado de educación primaria. Segunda época, 54, 31-50. EBSCO. 10.17227