



EL REZAGO LECTOR EN CHILE: UNA MIRADA INTEGRAL A UN PROBLEMA QUE TRASCIENDE LA ESCUELA

READING LAG IN CHILE: A COMPREHENSIVE LOOK AT A PROBLEM THAT TRANSCENDS SCHOOL

Isidora Barra-Ramírez <https://orcid.org/0009-0004-8763-2277> | Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán | isi.docente2020@gmail.com

Amelia Cuell-Velásquez <https://orcid.org/0009-0008-7802-0366> | Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán | rosa.cuell2201@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

Este ensayo analiza el rezago lector en la alfabetización inicial de niñas y niños en Chile desde una perspectiva integral, que supera explicaciones centradas exclusivamente en factores lingüísticos o individuales. Con base en evidencia empírica y pilares teóricos, se sostiene que la persistencia del rezago lector, incluso en un idioma de ortográficamente transparente como el español, se explica por la interacción de factores que socioculturales, cognitivos, pedagógico-didácticos e institucionales que afectan las oportunidades reales de aprendizaje. Este trabajo aborda brechas lectoras en contextos de vulnerabilidad, déficits en los predictores de la lectura, limitaciones de enfoques centrados en la decodificación y el rol de la escuela, incluido el Programa de Integración Escolar (PIE), en la profundización o compensación de desigualdades. Asimismo, se propone un modelo teórico-reflexivo de carácter sistémico (MIFERL) para comprender el rezago lector como un fenómeno estructural y multidimensional.

Palabras clave: Rezago lector, factores sistemáticos, alfabetización inicial, desigualdad educativa

ABSTRACT

This essay analyzes reading lag in early literacy among children in Chile from a comprehensive perspective, moving beyond explanations focused solely on linguistic or individual factors. Based on empirical evidence and theoretical frameworks, it argues that the persistence of reading lag, even in an orthographically transparent language like Spanish, is explained by the interaction of sociocultural, cognitive, pedagogical-didactic, and institutional factors that affect actual learning opportunities. This work addresses reading gaps in vulnerable contexts, deficits in reading predictors, limitations of decoding-centered approaches, and the role of schools, including the School Integration Program (PIE), in either exacerbating or mitigating inequalities. Furthermore, it proposes a systemic, reflective theoretical model (MIFERL) to understand reading lag as a structural and multidimensional phenomenon.

Keywords: Reading lag, systemic factors, early literacy, educational inequality



INTRODUCCIÓN

La lectura se considera una práctica social y cultural para poder aprender en la escuela y así ejercer una ciudadanía responsable. En Chile, el Ministerio de Educación señala que la lectura es una práctica social que permite comprender el entorno, comunicarse con otros, reflexionar y ser partícipes de la vida social y la reconoce como un derecho ciudadano que contribuye a la formación integral de niños y niñas (Ministerio de Educación, 2015). Ahora bien, aunque la lectura comienza en la casa por la interacción que tiene el niño con su entorno, es en la escuela donde la adquiere de una manera más formal, sistemática e intencionada, transformándola en un eje que se extiende a todas las asignaturas del currículum, por tanto, es la base de todos los aprendizajes escolares.

Sin embargo, cuando las habilidades lectoras fundamentales para la adquisición de la lectura no se logran desarrollar de manera oportuna, se produce el rezago lector, que se entiende como un desfase entre los aprendizajes que se debieran adquirir en cierto nivel educativo y el desempeño real que tienen los estudiantes, incluso si asisten con regularidad a clases (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

Lamentablemente, este rezago se hace más visible en estudiantes vulnerables, puesto que existen desigualdades en el ámbito social, cultural y educativo a temprana edad y en la escuela tiende a profundizar más, acompañándolos en toda su trayectoria escolar. En este sentido, como señalan Muñoz et al. (2025), el entorno familiar influye significativamente en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. El hogar proporciona un ambiente de alfabetización que favorece el desarrollo de la literacidad. Asimismo, las experiencias y oportunidades presentes en el contexto familiar generan diferencias en el desarrollo de los niños incluso antes de su ingreso a la escuela.

En los contextos donde hay vulnerabilidad, los estudiantes tienen menos oportunidades de acercarse a la cultura escrita. Durante la pandemia el acceso al aprendizaje formal se redujo mucho ya que los niños de familias con pocos recursos fueron los más afectados. Por eso las brechas iniciales no solo se mantienen, sino que tienden a ampliarse en el tiempo, acompañando la trayectoria escolar de los estudiantes.

En ese sentido, el rezago lector trae consigo consecuencias que acompañan el recorrido educativo de niñas y niños, lo que genera que no comprendan lo que leen, participan menos en clases, sientan mayor frustración y aumente la posibilidad de desvinculación escolar (Infante et al., 2012; Pavisic-Véliz, 2025).

Por lo mismo, el rezago lector no se puede considerar como una dificultad solo del estudiante o como una falla pedagógica, sino como fenómeno que abarca diversos factores estructurales y sistemáticos, dejando atrás a aquellos que más necesitan salir adelante en una sociedad que no es equitativa.

Rezago lector en contextos vulnerables

En la escuela chilena, el rezago lector es una señal visible del retraso en el aprendizaje y se define como la diferencia entre lo que un niño debería saber para su edad, curso y lo que realmente sabe (Ministerio de Educación de Chile, 2012). Esto implica, que aun asistiendo a clases el estudiante no logra desarrollar habilidades lectoras como adquirir fluidez lectora, aumentar vocabulario y desarrollar inferencias, que son indispensables para la comprensión de un texto.



En ese sentido, el rezago lector incrementa la posibilidad de desvinculación escolar, porque cuando las y los estudiantes no comprenden lo que leen, se desmotivan, participan menos y pueden alejarse progresivamente del sistema. Pavisic-Véliz (2025), advierte que una escuela que no asegura la lectura inicial pone en riesgo las trayectorias educativas marcándolas con exclusión académica.

A partir del estudio Radiografía de la Lectura en 2do Básico de la Región Metropolitana, Claro et., al (2023) señala que los estudiantes presentan un rezago del 60% en comprensión lectora y un 40% en vocabulario. Respecto al reconocimiento de palabras el 62% de los estudiantes presenta un nivel menor de lo esperado. En relación con los resultados por nivel socioeconómico, se muestra que a medida que aumenta el nivel socioeconómico, se reduce la cantidad de estudiantes con rezago y aumenta la comprensión lectora. La diferencia mayor se encontró entre los niveles medio bajo y alto, donde el primero mostró un rezago lector del 82% y el nivel alto un 29%.

Con respecto al vocabulario los niveles bajo y medio bajo presentan rezago. En reconocimiento de palabras en el nivel bajo un 79% no cumple con lo esperado en el estándar y un 38% en el nivel alto. Respecto al concepto de lo impreso los niveles socioeconómicos bajo, medio bajo y medio tienen un deficiente rendimiento sobrepasando el 70%. En cambio, el nivel alto solo el 27% muestra un desempeño inferior (Claro et al., 2025).

Asimismo, el documento Radiografía a la lectura en Chile 2025: políticas y propuestas, de Pavisic-Véliz (2025) afirma que las y los estudiantes de contextos vulnerables presentan mayores dificultades en la lectura porque en la primera infancia el ambiente lector es desigual y tienen menor acceso a libros. Esta brecha se marca desde temprano, lo que se traduce en que las y los estudiantes más vulnerables lleguen a la escuela con menos vocabulario, menos contacto con textos y menos habilidades prelectoras, lo que explica por qué después les cuesta más aprender a leer.

Lectura en una lengua transparente: procesos, predictores y neurociencia

Comprender el rezago lector exige considerar procesos cognitivos que intervienen en la lectura y la manera en que el cerebro construye el circuito lector. Desde el punto de vista cognitivo, la lectura implica la articulación de varias habilidades: conciencia fonológica, decodificación, fluidez y comprensión.

La conciencia fonológica es una habilidad donde el niño toma conciencia sobre los sonidos que tienen los signos escritos y los manipula. Esta se transforma en una potente herramienta predictora de las diferencias individuales que poseen los estudiantes para adquirir la lectoescritura, e incluso la falta de esta, origina muchas de las dificultades de aprendizaje que se presentan en la etapa escolar (Defior, & Serrano, 2011).

A partir de esta base se desarrolla la decodificación, habilidad que permite la identificación de símbolos escritos, en el cual el nuevo lector debe realizar la correspondencia entre el fonema y el grafema y las palabras escritas se transforman en expresiones orales (Infante et al., 2012; Muñoz-Valenzuela & Scheslraete, 2008).

La fluidez lectora por su parte, y aunque existe una falta de consenso para su definición, por tanto, se utilizará la propuesta por Kuhn et al., (2010), se compone de precisión, prosodia y velocidad. En cuanto a su definición, se trata de una **“habilidad para leer un texto con exactitud, de forma automática y con la prosodia adecuada”** (Ferrada-Quezada, & Outón-Oviedo, 2017, p. 47), integrando con equilibrio los tres dominios principales mencionados anteriormente.



La comprensión lectora, según Jiménez-Pérez (2014), es la capacidad de entender lo que un texto quiere decir, esto conlleva, que la persona deba interpretar de manera correcta lo que el autor quiso comunicar. En esa misma línea, Cassany (2003) señala que para la comprensión de un texto se requiere al lector, quien realiza el trabajo de entender a través de distintas habilidades, conocimientos previos, experiencias y estrategias, y al texto, el cual requiere ser interpretado por el lector, y este puede ser impreso o digital, cuya información puede ser explícita e implícita. De igual forma, es necesario señalar que la comprensión no depende únicamente de las características del texto, sino que también de las habilidades y capacidades que tenga el lector (Flores-Revoredo et al., 2025).

La importancia de estos procesos radica en que diversos estudios han demostrado que en los primeros años los problemas que aparecen en la decodificación, fluidez o vocabulario se traducen rápidamente en problemas de comprensión, de participación en clases y, a la vez, en sentimientos de frustración. Paulatinamente, la lectura deja de ser el puente que otorga acceso al aprendizaje y comienza a ser un freno en la trayectoria del desarrollo personal y académico (Infante et al., 2012).

Desde la neurociencia se indica que el cerebro no tiene un área especializada para la lectura, porque esta es una creación cultural que fue en evolución, en cambio, estaba diseñado especialmente para aprender a hablar, por lo que el cerebro tuvo que reorganizar su arquitectura, creando conexiones nuevas y adaptándose en zonas que antes servían para otras funciones, lo que se conoce como “reciclaje neuronal” (Dehaene, 2014).

El circuito de la lectura comienza con un estímulo visual y las letras son imágenes, por lo tanto, cuando la persona ve una palabra, la información se va hacia el lóbulo occipital donde se procesan formas, colores, contornos y movimientos. De ahí, la información se envía a una zona visual especial llamada área letterbox o caja de letras, la que está activa solo en personas alfabetizadas, y que sirve como un almacenaje del conocimiento lector. Luego, desde el área letterbox, la información es trasladada a 2 redes neuronales que se ubican en los lóbulos temporal y parietal: en la primera se puede acceder al significado de las palabras y en la otra, a la pronunciación y articulación de ellas (Dehaene 2014).

De este modo, la lectura no es solo un proceso visual de reconocimiento de letras, sino que se conectan con áreas del lenguaje oral que entienden y producen palabras. Estas conexiones son bidireccionales, porque cuando se ve una letra se evoca su fonema y cuando se escucha el sonido de una letra se puede pensar en su grafía. Así pues, el niño ya tiene un sistema de lenguaje desarrollado antes de leer, por eso aprender a leer consiste en aprovechar ese sistema previo y conectarlo con lo visual (Díez-Mediavilla, & Gutiérrez-Fresneda, 2020).

En cuanto a la transparencia del español, diversos estudios han destacado que se trata de una lengua ortográficamente transparente, la que se define como aquella en la cual los grafemas (letras) y los fonemas (sonidos) de una palabra, mantienen una correspondencia clara y consistente, por lo que cuando el niño tiene dominada la codificación, le permitiría tener una lectura más rápida de palabras. Por ejemplo, en el español la letra A siempre se pronuncia como /a/, sin importar en la palabra que se encuentre (Míguez-Álvarez, 2018). No obstante, aunque el español en su gran mayoría presenta una correspondencia clara entre grafema y fonema, la letra g y c no la tienen ya que dependiendo del contexto tienen sonidos diferentes. En este caso la g suena /g/ o /x/, un sonido similar a la /j/, y la letra c se puede leer como /k/ o /s/ (Muñoz-Valenzuela & Schelstraete, 2008; Míguez-Álvarez, 2018).

Desde esta perspectiva, el español facilita la decodificación; sin embargo, esto no implica necesariamente la comprensión de un texto, ya que un niño puede leer palabras sin entender su significado. En este sentido, la



comprensión requiere de otros procesos, como el desarrollo de un vocabulario amplio, donde los predictores de la lectura actúan como una puerta de entrada al proceso de alfabetización, la cual puede definirse como un conjunto de habilidades previas relacionadas con el desarrollo neurológico y, por tanto, con el crecimiento del niño (Gallego, 2006).

Los principales predictores son la conciencia fonológica que es comprender cómo están organizados y cómo funcionan los sonidos dentro del lenguaje (Defior, 2008). El conocimiento alfabético que es el reconocimiento de las letras, y la velocidad de denominación que es la rapidez con que un niño puede nombrar elementos que se le presentan (Sélles-Nohales, 2006). En este sentido, estos predictores resultan fundamentales para comprender el proceso de adquisición de la lectura y permiten explicar las dificultades que presentan los estudiantes, especialmente en contextos de rezago lector.

Con todo lo anterior y a pesar de la transparencia ortográfica del español, los resultados muestran rezagos persistentes, sobre todo en contextos vulnerables. Esto evidencia que la dificultad no está en la lengua, sino en la ausencia de prácticas pedagógicas alineadas y desigualdades iniciales, donde investigaciones actuales advierten que la importación de modelos pensados para lenguas opacas ha perjudicado el desarrollo de la lectura de muchos estudiantes (Calero & Calero-Pérez, 2021), afectando a los que más apoyo necesitan, de manera temprana y constante.

Esto, porque una parte del problema es que el sistema escolar chileno ha incorporado modelos de instrucción de lenguas opacas como el inglés, donde el aprendizaje de la lectura se hace en un proceso más largo, con mayor énfasis en la decodificación y se sigue una secuencia de “aprender a leer” y luego “leer para aprender” trasladado a una lengua como el español, afectando a los más vulnerables (Calero & Calero-Pérez, 2021).

Factores institucionales y pedagógicos-didácticos que profundizan el rezago lector

A las dimensiones cognitivas, se suman factores institucionales y decisiones pedagógico-didácticas. En Chile, una pieza clave es el Programa de Integración Escolar (PIE), una estrategia educativa que busca mejorar la equidad en la educación, a través de la facilitación de acceso y participación de estudiantes con NEE, y aunque no es obligatorio, un 54% de establecimientos públicos y subvencionados ofrecen este modelo hasta el año 2020, con más presencia en zonas urbanas que rurales (Rosas y Palacios, 2021).

Según Rosas y Palacios (2021), el corazón del PIE es la co-docencia, pero hay factores que debilitan el funcionamiento del programa, entre ellos se cuentan:

- Recursos insuficientes para la co-docencia: Esto porque el Estado entrega una subvención por alumno, contratando a una profesora diferencial a tiempo parcial, para enseñar algunas horas en Lenguaje y Matemática.
- Tensiones entre las duplas de co-docencia: Por quien tiene el liderazgo en el aula, por la falta de entendimiento, debido a que el docente diferencial desconoce los contenidos disciplinares y los profesores regulares no conocen estrategias de diversificación de la enseñanza, adaptaciones curriculares, ni conocimientos de NEE, por lo que el trabajo no se hace en conjunto. En diversas ocasiones el docente diferencial es visto como un asistente del profesor regular, no tiene mayor protagonismo y sirve de apoyo, esto porque la normativa entrega algunos lineamientos respecto a la co-docencia; sin embargo, se observan dificultades en su implementación en el contexto escolar.
- Metodologías implementadas: Son otro factor que profundiza la brecha a través de métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura como el fonético, silábico y global, los cuales son



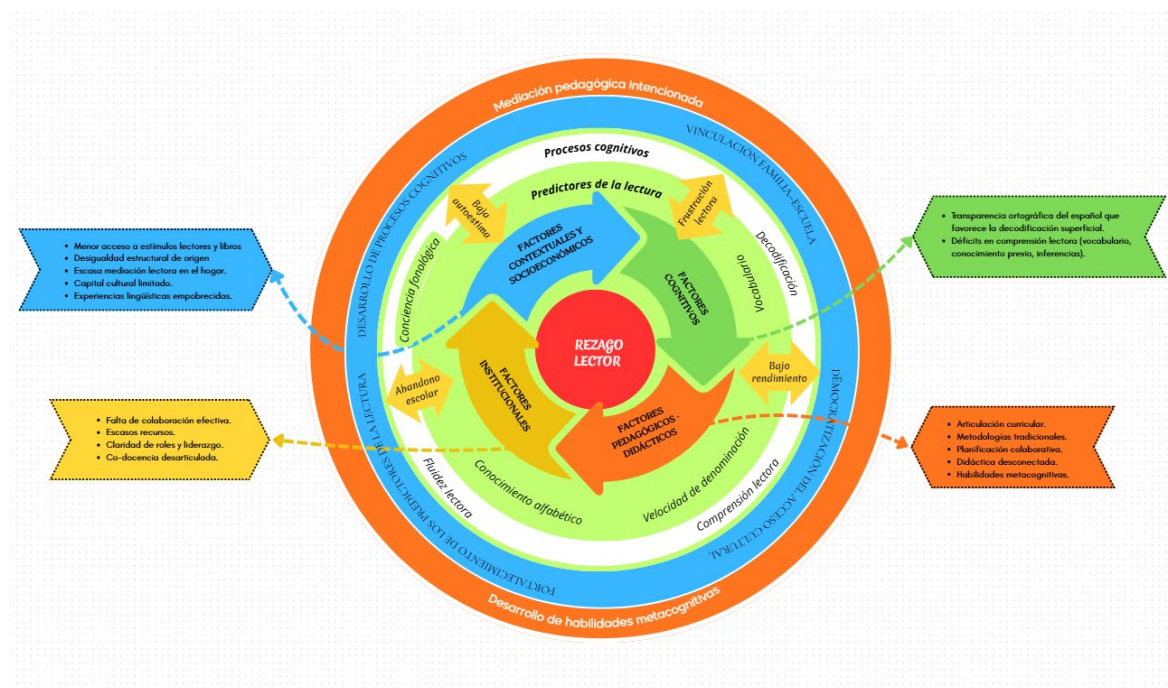
combinados sin ningún tipo de fundamentación teórica, sino que son enseñados por la experiencia y resultados que han obtenido en su trayectoria profesional.

- Falta de acuerdo institucional en la enseñanza de la lectura: La ausencia de criterios comunes respecto a la enseñanza de la lectura puede generar diferencias en las metodologías utilizadas por las docentes dentro del aula. En ese sentido, Jadue y Castro (2006) señalan que las docentes de 1° Básico no consideran los conocimientos que los niños traen desde la educación preescolar y se enfocan en la decodificación como si ellos tuvieran aprendizajes adquiridos previamente. Asimismo, Rosas y Palacios (2021) destacan la importancia del trabajo colaborativo y de la planificación conjunta entre docentes para favorecer prácticas pedagógicas más coherentes e inclusivas dentro del aula.
- Falta de tiempo para la planificación de la enseñanza: Profundiza más la brecha, puesto que docentes y educadoras de párvulos dicen no tener tiempo para la planificación en conjunto, esto se debe a que el equipo directivo no facilita espacios para el diseño de la enseñanza ni asegura tiempos protegidos que favorezcan el trabajo colaborativo (Soto-Muñoz y Osorio-Baeza, 2021).
- Desarticulación pedagógica: Impacta directamente en el rendimiento académico, donde la prevalencia de un enfoque centrado no asegura la consolidación de la competencia lectora. Al respecto, Infante, Coloma y Himmel (2012) demuestran que, si bien una proporción significativa de estudiantes en niveles iniciales de educación básica alcanza una autonomía funcional en la decodificación, esto no garantiza una correlación positiva con la comprensión oral o el procesamiento léxico-semántico. Dicha desarticulación pedagógica impide un aprendizaje significativo en el sistema escolar.
- Pérdida de tiempo pedagógico ("apresto"): Asimismo, durante las primeras semanas del año escolar se destina tiempo a actividades como el "apresto", replicando aprendizajes trabajados en kínder, ya que se considera una práctica efectiva para reforzar contenidos previos ante la percepción de que los estudiantes podrían haberlos olvidado. A esto se suman condiciones del establecimiento, como la falta de recursos y la carga laboral docente (Soto-Muñoz y Osorio-Baeza, 2021).

Propuesta teórica/reflexiva

Figura 1.

Propuesta de Modelo Integrado de Factores que Explican el Rezago Lector (MIFERL)



Fuente: elaboración propia

En este marco, el modelo propuesto corresponde a un esquema concéntrico, sistémico y no jerárquico cuyo objetivo es explicar el Rezago Lector Persistente como un fenómeno multidimensional, estructural y sistémico, resultado de la interacción entre diversos factores. La estructura circular y las flechas evidencian que el problema no es lineal, sino cíclico y con una retroalimentación continua. A continuación, se explican cada uno:

El núcleo central del modelo contiene el concepto clave que es el Rezago Lector Persistente. El rojo simboliza tensión, daño y urgencia educativa. El núcleo se rodea de flechas circulares gruesas internas que indican que los factores que no actúan de forma aislada, sino que se influyen mutuamente en un ciclo continuo. Esto quiere decir que el Rezago Lector contiene factores contextuales y socioeconómicos; cognitivos; pedagógico-didácticos e institucional, cuya consecuencia emocional impacta la autoestima y la trayectoria educativa.

En primer lugar, la flecha que parte desde los Factores Contextuales y Socioeconómicos, indican que las condiciones de origen del estudiante son estructuralmente desiguales, con menor acceso a libros, escasa mediación lectora en el hogar y experiencias lingüísticas empobrecidas e inciden directamente en el rezago lector, sin necesidad de mediaciones intermedias. El modelo muestra que, el contexto configura las oportunidades iniciales de desarrollo lingüístico, que estas carencias se proyectan directamente al desempeño lector escolar y que la escuela recibe al estudiante con una desventaja acumulada que, si no se compensa, se instala en el núcleo del rezago.

En segundo lugar, la flecha que parten de los Factores Cognitivos, expresa que los déficits en los predictores de la lectura y de los procesos cognitivos impactan de forma inmediata en la lectura funcional del estudiante.



Y este modelo enfatiza que cuando los predictores no se consolidan, la lectura se reduce a decodificación mecánica, que la comprensión lectora se ve afectada, incluso en un sistema ortográfico transparente como el español, que este déficit cognitivo alimenta directamente el Rezago Lector Persistente, sin requerir otras causas adicionales.

En tercer lugar, la flecha que parte desde los Factores Pedagógicos y Didácticos del modelo, señala que las decisiones pedagógicas y didácticas, también convergen directamente en el núcleo del problema. Indican que, una didáctica centrada solo en la decodificación, metodologías tradicionales sin progresión hacia la comprensión, falta de articulación curricular y planificación colaborativa, no solo fallan en compensar los déficits, sino que contribuyen activamente a la persistencia del Rezago Lector.

Por último, la flecha que parte desde los Factores Institucionales y Escolares, muestran que la estructura escolar marcada por escasos recursos, co-docencia desarticulada, falta de liderazgo y colaboración efectiva, impacta directamente en el Rezago Lector. El sentido de estas flechas es evidenciar que, la institución escolar puede reforzar o debilitar los aprendizajes, cuando la organización no sostiene una respuesta coherente, el rezago no se compensa. Y por último la falla institucional no es solo un contexto, sino una causa directa del problema central.

En cuanto a las capas que componen el modelo, la primera y segunda, se compone de los Factores Cognitivos esenciales para aprender a leer, denominados en el modelo como procesos y predictores de la lectura, los que son fundamentales en la alfabetización inicial, los cuales son la conciencia fonológica, decodificación, fluidez, comprensión, conocimiento alfabético, velocidad de denominación y vocabulario. El color verde representa el desarrollo cognitivo y lingüístico. Este nivel evidencia que el Rezago Lector se construye cuando estos predictores no se desarrollan de forma suficiente y sistemática antes de la educación formal, lo que se da específicamente en contextos de más vulnerabilidad. Luego, en el proceso de la alfabetización inicial, se produce el retraso en la consolidación de los procesos cognitivos. Esta capa actúa como una zona intermedia crítica, si los predictores fallan, el aprendizaje lector se debilita, aun cuando exista escolarización formal.

La tercera capa representa la respuesta pedagógica concreta de la escuela frente a las dificultades lectoras. Los elementos esenciales en esta capa son desarrollo de los procesos cognitivos, fortalecimiento de los predictores de la lectura, vinculación familia–escuela y democratización del acceso cultural. Este nivel evidencia que la enseñanza de la lectura no se reduce solo al desarrollo de procesos cognitivos (conciencia fonológica, decodificación, fluidez y comprensión lectora) sino que debe articularse con el fortalecimiento de los predictores lectores (conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, velocidad de denominación y vocabulario) y con el entorno sociocultural del estudiante. El color celeste simboliza el puente entre lo cognitivo y lo social, es decir, cómo la escuela media entre el estudiante y su contexto.

La capa exterior representa la respuesta transformadora del sistema educativo a través de una intervención intencionada, es decir, las acciones que la escuela y el sistema educativo pueden implementar para interrumpir el ciclo del Rezago Lector. Los elementos que la componen son mediación pedagógica intencionada y desarrollo de habilidades metacognitivas. El color naranja simboliza la acción pedagógica, el hacer docente. Este nivel no describe el problema, sino la posibilidad de transformación, situando la práctica educativa consciente como la vía principal para enfrentar el Rezago Lector. Cabe destacar, que este círculo envuelve todo el modelo, indicando que toda intervención debe considerar simultáneamente las demás capas, y no actuar de manera aislada.

Las flechas amarillas bidireccionales, representan las consecuencias académicas y emocionales, las cuales son los efectos directos del déficit lector en la experiencia escolar del estudiante. Los elementos que contiene son el bajo rendimiento, baja autoestima, frustración lectora y abandono escolar. El color amarillo simboliza alerta y riesgo. Estos elementos evidencian que el Rezago Lector no es solo un problema académico, sino también emocional y motivacional. La frustración lectora surge como consecuencia reiterada del bajo rendimiento, afectando la autoestima y aumentando progresivamente el riesgo de abandono escolar.

Cabe mencionar, que este modelo demuestra que el Rezago Lector Persistente es un fenómeno estructural, sistémico y multidimensional, donde las capas, colores y flechas no solo describen el problema, sino que explican por qué el rezago se mantiene en el tiempo y qué dimensiones deben abordarse simultáneamente para superarlo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con el modelo teórico-reflexivo propuesto, resulta pertinente articular la teoría revisada para comprender con mayor profundidad las razones por las cuales el rezago lector persiste en el sistema educativo chileno. La tensión se produce entre múltiples factores, por lo que no puede atribuirse únicamente a dificultades individuales del estudiante ni a problemas exclusivamente pedagógicos. A partir de los estudios analizados y del modelo desarrollado, se sostiene que el rezago lector constituye una desigualdad estructural que se origina tempranamente en la infancia y se vuelve sistemática cuando continúa reproduciéndose en la escuela sin intervenciones efectivas que permitan contrarrestarla.

En primer lugar, los factores contextuales y socioeconómicos ocupan un lugar central en la comprensión del fenómeno, ya que las oportunidades de desarrollo lector dependen, en gran medida, del contexto de origen de los estudiantes. Como señala Pavisic-Véliz (2025), los niños y niñas provenientes de contextos vulnerables presentan mayores dificultades en la adquisición de la lectura debido a la escasa estimulación temprana, el limitado acceso a

libros y las reducidas oportunidades de interacción con la cultura escrita en el hogar. Estas condiciones repercuten en un menor desarrollo del vocabulario y de habilidades prelectoras, provocando que muchos estudiantes ingresen a la educación formal en condiciones desiguales.

Lo anterior se relaciona estrechamente con los factores cognitivos, los cuales destacan el rol fundamental de los predictores de la lectura — conciencia fonológica, conocimiento alfabético, velocidad de denominación y vocabulario— en la alfabetización inicial. En este sentido, Sélles-Nohales (2006) y Defior (2008) señalan que estas habilidades constituyen una puerta de entrada para la adquisición de la lectura y se vinculan directamente con el desarrollo neurológico y madurativo infantil.

Asimismo, el modelo considera los procesos cognitivos implicados en la lectura, tales como conciencia fonológica, decodificación, fluidez y comprensión lectora, los cuales, cuando no se desarrollan adecuadamente, contribuyen directamente al rezago lector. Los resultados de Claro et al. (2025) refuerzan esta relación al evidenciar que, mientras menor es el nivel socioeconómico, más bajos son los niveles de comprensión lectora, vocabulario y reconocimiento de palabras.



Esta situación adquiere especial relevancia en una lengua ortográficamente transparente como el español, donde existe una relación relativamente estable entre fonema y grafema, lo que debiera facilitar el aprendizaje de la lectura (Muñoz-Valenzuela y Schelstraete, 2008; Míguez-Álvarez, 2018). Sin embargo, como advierten Calero y Calero-Pérez (2021), la incorporación de modelos de enseñanza diseñados para lenguas opacas ha dificultado el desarrollo lector de muchos estudiantes, debido al énfasis excesivo en la decodificación. Desde esta perspectiva, el modelo evidencia que la decodificación, por sí sola, no garantiza la comprensión lectora cuando existen déficits en otras habilidades fundamentales.

En cuanto a los factores pedagógicos y didácticos, estos se relacionan con la utilización de metodologías tradicionales, la combinación de métodos sin una fundamentación teórica clara y la ausencia de acuerdos institucionales respecto a la enseñanza de la lectura, lo que provoca fragmentación en los procesos de alfabetización (Soto-Muñoz y Osorio-Baeza, 2021). Por ello, el modelo los sitúa como factores que convergen directamente en el núcleo del rezago lector. En consecuencia, se sostiene que la escuela debe asumir una respuesta pedagógica articulada frente a las dificultades lectoras, actuando como mediadora entre el estudiante y su contexto sociocultural.

Del mismo modo, los factores institucionales y escolares también influyen significativamente en el fenómeno. Rosas y Palacios (2021) señalan que, aunque la co-docencia constituye el eje central del Programa de Integración Escolar, persisten tensiones entre docentes de Educación General Básica y Educación Diferencial en aspectos relacionados con el liderazgo pedagógico y la planificación conjunta. A ello se suman los escasos recursos y las limitadas condiciones institucionales para desarrollar apoyos efectivos a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. En este sentido, el

modelo plantea que el rezago lector no puede entenderse únicamente como una dificultad pedagógica, sino también como una consecuencia de decisiones institucionales que afectan directamente los aprendizajes.

A partir de esta interacción de factores, emergen consecuencias emocionales y académicas que profundizan aún más el problema. Infante et al. (2012) y Pavisic-Véliz (2025) señalan que el bajo rendimiento lector suele asociarse a sentimientos de frustración, inseguridad y disminución de la confianza en las propias capacidades. En el modelo, estas consecuencias son representadas mediante flechas bidireccionales, evidenciando que el rezago lector no solo genera dificultades académicas, sino que también impacta emocionalmente a los estudiantes, alimentando un círculo de exclusión que puede extenderse durante toda la trayectoria escolar e, incluso, derivar en abandono escolar.

En este contexto, la persistencia del rezago lector durante los primeros años de escolaridad constituye mucho más que un indicador pedagógico; representa una señal de alerta respecto de las desigualdades que reproduce el sistema educativo. Abordar esta problemática resulta fundamental, ya que en ella convergen desafíos pedagógicos, decisiones de política pública y demandas éticas vinculadas a la construcción de una educación más equitativa.

Desde la pedagogía, comprender el rezago lector implica reconsiderar las prácticas de enseñanza, los apoyos implementados y las formas en que se acompaña a los niños y niñas en su ingreso al mundo escrito. Actualmente se reconoce que la lectura inicial constituye la base de todos los aprendizajes posteriores, por lo que desatender las dificultades tempranas implica permitir que estas se transformen en barreras permanentes para el desarrollo académico y personal.

En el ámbito de las políticas educativas, estudiar esta problemática adquiere carácter urgente,



debido a que las brechas lectoras afectan principalmente a estudiantes provenientes de contextos vulnerables, donde el acceso a capital cultural, libros y apoyos educativos es desigual. Por ello, toda política orientada a disminuir inequidades debe garantizar condiciones efectivas para que todos los estudiantes aprendan a leer oportunamente.

En esa línea, el presente análisis permite identificar la necesidad de fortalecer la formación inicial docente mediante oportunidades formativas colaborativas entre las carreras de Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Especial. Esto favorecería que los futuros docentes desarrollen competencias para planificar, implementar y evaluar conjuntamente, promoviendo el trabajo colaborativo y evitando tensiones profesionales como las observadas en el Programa de Integración Escolar y otros contextos educativos.

Asimismo, resulta necesario promover una mayor articulación entre Educación Parvularia y

Pedagogía en Educación General Básica, con el propósito de comprender la relevancia de las transiciones educativas y su influencia en el desarrollo de procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente, el modelo sistémico desarrollado en esta reflexión permite comprender que el rezago lector posee implicancias pedagógicas, éticas y políticas. Detrás de cada estudiante que presenta dificultades para aprender a leer existe un niño o niña que requiere oportunidades reales de participación y desarrollo integral en igualdad de condiciones. Desde esta perspectiva, avanzar hacia una educación más justa no solo implica mejorar las prácticas escolares, sino también formar profesionales capaces de trabajar colaborativamente y sostener trayectorias educativas continuas, evitando que las desigualdades iniciales se transformen en rezagos permanentes desde el comienzo de la escolaridad.

REFERENCIAS

- Calero, A., & Calero-Pérez, E. (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 20(2), 33-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2274
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 32, 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Claro, S., Orellana, P., Valenzuela, J. P., & Fantoni, D. (2025). Radiografía de la lectura en 2do básico: [resultados de evaluación muestral de la región metropolitana 1er semestre 2023 por un Chile que lee]. Universidad de los Andes.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345. <https://doi.org/10.1174/021037008785702983>
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>



- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia* (M. J. D'Alessio, Trans.). Siglo XXI Editores - Argentina.
- Díez-Mediavilla, A., & Gutiérrez-Fresneda, R. (2020). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Editorial Octaedro, S.L.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). Bases Curriculares de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. <https://epja.mineduc.cl/que-se-entiende-por-rezago-en-el-programa-de-reinsercion-escolar/>
- Ferrada-Quezada, N., & Outón-Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, (92). <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.04>
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Novedades Educativas.
- Flores-Revoredo, R. d. R., Solis-Trujillo, B. P., Gonzalez-Said de la Oliva, M. D. P., & González- Nuñez, C. A. (2025). Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12), 130-144. [10.59659/revistatribunal.v5i12.198](https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.198)
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Congreso Internacional de lectoescritura. ECTORES.
- Infante, M., Coloma, C. J., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales*. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 149-160. <https://doi.org/10.4047/S0718-07052012000100009>
- Jadue, D., & Castro, C. (2006). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial: Cómo favorecer el aprendizaje de estas habilidades a través de una articulación de las prácticas pedagógicas de la educación parvularia y la educación general básica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 39(2), 103-118. <https://revistachilenadederecho.uc.cl/index.php/pel/article/view/23893/19229>
- Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 19(76), 109-121. [10.1174/021037096762905599](https://doi.org/10.1174/021037096762905599)
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 232-253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Míguez-Álvarez, C. M. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115. <https://estudiosinterlinguisticos.com/wp-content/uploads/2018/12/mc3adguez-c3a1lvarez-carla-marc3ada.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012. Currículum Nacional. Las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012 https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Conversemos: Cuaderno Docente N° 1. Equipo Lenguaje - Nivel de Educación Básica MINEDUC. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/470>



- Ministerio de Educación de Chile (2023) sobre políticas de lectura, que aborda la reactivación de habilidades lectoras: "Estrategia para la Reactivación de la Lectura". https://www.mineduc.cl/estrategia-para-la-reactivacion-de-la-lectura/?utm_source=com
- Muñoz-Valenzuela, C., & Schesltraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(45), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4552033>
- Muñoz, C., Frez-Aróstica, N., Valenzuela, J., & Centeno, A. (2025). Ambiente alfabetizador del hogar. Análisis de perfiles según nivel socio-económico. *Ocnos*, 24(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.475
- Pavisc-Véliz, J. (2025). Radiografía a la lectura en Chile 2025: políticas y propuestas. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.accioneducar.cl/wp-content/uploads/2025/11/Estudio-Habilidades-Lectoras-JPV-FINAL.-1.pdf>
- Rosas, R., & Palacios, R. (2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Centro de Políticas Públicas UC*, 16(142). <https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/1fe64d11-ea64-4fde-81c9-c3bd9b07ca1b/content>
- Soto-Muñoz, M. E., & Osorio-Baeza, J. A. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Perspectiva Educacional*, 60(2), 29-47. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.2-Art.1176>