



UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN
APLICADA

DESEMPEÑO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 1 AÑO EN
EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ÁREA DE LA SALUD

Autor intelectual del trabajo: Jonathan Eduardo Miranda Espinoza

Proyecto de grado para optar al grado de Magister en Docencia para la Educación Superior
e Investigación Aplicada

Docente guía: Dra. Carla Elizabeth Contreras Saavedra

18 de Noviembre de 2024

Viña del Mar, Chile



ACTA PRESENTACIÓN Y DEFENSA SEMINARIO DE TRABAJO DE GRADO MAGISTER EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN APLICADA

En Viña del Mar a los 12 días del mes de diciembre del año 2024, el aspirante a magíster Don Jonathan Miranda presentó y defendió su Proyecto de Grado titulado:

**DESEMPEÑO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 1 AÑO EN
EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ÁREA DE LA SALUD**

Esta presentación le permite optar al Grado de Magíster en Docencia para la Educación Superior e Investigación Aplicada.

En esta oportunidad, la Comisión Evaluadora, conformada por los docentes Rodrigo Gallardo, Evelyn Ibarra y su docente guía Carla Contreras, han evaluado con **7** como calificación final.

De esta manera, los jurados emiten el veredicto de Aprobado, por lo que Jonathan Miranda ha cumplido con todos los requisitos académicos para alcanzar el grado de Magíster en Docencia para la ES e Investigación Aplicada.

Para constancia de lo anterior, firman la presente Acta, como testimonio de dicho proceso académico, cada uno de los integrantes de la Comisión.

Dra. Carla Contreras
Docente guía

Mg. Rodrigo Gallardo

Mg. Evelyn Ibarra

INDICE DE CONTENIDO

I. RESUMEN	5
II. INTRODUCCIÓN	6
III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-CONCEPTUALES	8
1. Definición de comprensión lectora	8
1.1. Comprensión lectora explícita e implícita	8
a) Comprensión lectora explícita	8
b) Comprensión lectora implícita	8
1.2. Competencia textual, pragmática y crítica	10
a) Competencia textual	10
b) Competencia pragmática	11
c) Competencia crítica	11
2. Factores sociodemográficos que influyen en la comprensión lectora	12
3. Desempeño de la comprensión lectora en estudiantes universitarios	14
IV. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	16
V. OBJETIVOS	16
5.1. Objetivo general	16
5.2. Objetivos específicos	16
VI. METODOLOGÍA	17
6.1. Enfoque y diseño de investigación	17
6.2. Participantes	17
6.3. Tamaño muestral	18
6.4. Instrumentos de recolección de datos	20
a) Consentimiento informado	20
b) LECTUM 7	20
6.5. Procedimiento	22
6.6. Diseño de análisis de datos	22
VII. RESULTADOS	24
VIII. DISCUSIÓN	38
IX. CONCLUSIONES	43
X. REFERENCIAS	44
XI. ANEXOS	48

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Clasificación de las variables	19
Tabla 2: Categorías de desempeño de la comprensión lectora según LECTUM 7.....	21
Tabla 3: Estadísticos descriptivos de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora en estudiantes universitarios de 1° año.....	26
Tabla 4: Estadísticos descriptivos del puntaje directo de la comprensión lectora según sexo	28
Tabla 5: Comparación de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora entre hombres y mujeres mediante la prueba U de Mann-Whitney.....	30
Tabla 6: Estadísticos descriptivos del puntaje directo de la comprensión lectora según tipo de establecimiento educacional.....	31
Tabla 7: Comparación de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora según tipo de establecimiento educacional mediante la prueba U de Mann-Whitney.....	33
Tabla 8: Estadísticos descriptivos del puntaje directo la comprensión lectora según carrera universitaria.....	35
Tabla 9: Comparación de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora entre carreras universitarias mediante la prueba Kruskal-Wallis.....	32
Tabla 10: Estadísticos descriptivos del puntaje directo la comprensión lectora según edad.....	36
Tabla 11: Comparación de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora según la edad mediante la prueba Kruskal-Wallis.....	37

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desempeño en comprensión lectora según categorías de desempeño del LECTUM 7.....	25
---	----

I. RESUMEN

La nueva agenda 2015-2030 de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible establece, como parte de sus objetivos, que una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas (Naciones Unidas, 2016). Específicamente, dentro de las metas del Objetivo 4 se declara que, para el año 2030, en el área de lenguaje, se busca garantizar que todos los jóvenes y, al menos una proporción sustancial de los adultos, tengan competencias de lectura y escritura eficientes (Parodi et al., 2018). En los últimos años, se ha evidenciado en el ámbito universitario que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora de diferentes tipos de textos (Riffo y Contreras, 2012; Neira et al., 2015; Núñez y Errázuriz, 2020). Estas dificultades no solo afectan el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también limitan su capacidad para analizar, interpretar y aplicar la información en contextos profesionales y científicos (Leyva et al., 2022). El objetivo de este estudio es analizar el desempeño de la comprensión lectora en estudiantes de 1° año de educación superior del área de la salud en el sur de Chile. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y descriptivo. La muestra es de tipo no probabilístico por conveniencia obteniendo un total de 88 estudiantes de las carreras de Odontología, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología. Se aplicó el instrumento LECTUM 7 para evaluar la comprensión lectora y sus dimensiones explícita e implícita y subdimensiones textual, pragmática y crítica. Se comparó el rendimiento de la comprensión lectora de cada estudiante según las covariables sociodemográficas (sexo, tipo de establecimiento educacional, carrera universitaria y edad). Los resultados revelan que el 65% de los estudiantes presenta un desempeño según lo esperado con un mejor rendimiento en comprensión lectora explícita por sobre la implícita y textual por sobre la pragmática y crítica. Finalmente, se evidencian diferencias significativas según sexo y tipo de establecimiento educacional y una mayor tendencia en los promedios por carrera y edad. Estos hallazgos enfatizan la importancia de potenciar el desempeño lector en estudiantes universitarios, centrándose en la comprensión lectora implícita, pragmática y crítica en el ámbito de la salud.

Palabras claves: Comprensión lectora, educación superior, carreras de salud.

II. INTRODUCCIÓN

Enfrentarse a la vida universitaria requiere desarrollar diversas habilidades, entre las que destaca la comprensión lectora, esencial para el éxito académico y el progreso educativo (Chacón-Vargas y Roldán, 2021). Según Spencer y Wagner (2018), la comprensión lectora se entiende como un proceso complejo, que involucra diferentes habilidades cognitivas y lingüísticas. Es un proceso de alto nivel que demanda la intervención de los sistemas de memoria y atención, de los procesos de percepción y codificación, de los conocimientos previos y de los elementos contextuales. Por lo tanto, la comprensión lectora es una habilidad fundamental para el éxito académico y profesional de los estudiantes universitarios.

Al ingresar a la universidad, se espera que los estudiantes hayan desarrollado habilidades lectoras suficientes para enfrentar los estudios superiores, ya que durante su trayectoria universitaria deberán realizar lecturas comprensivas y críticas. Esta lectura debe realizarse con el fin de construir nuevos conocimientos a partir de un juicio lógico, que les permita resolver problemas y tomar decisiones. Sin embargo, y cada vez con mayor frecuencia, las instituciones de educación superior han notado las dificultades de sus alumnos para comprender lo que leen (Errázuriz et al., 2020; 2022; Contreras, 2012; Makuc y Larrañaga, 2015; Neira et al., 2015; Núñez y Errázuriz, 2020; Velásquez et al., 2008; Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016).

El bajo rendimiento de estudiantes en evaluaciones nacionales e internacionales de comprensión lectora es un hecho ampliamente reconocido (Errázuriz et al., 2020; 2022; Neira et al., 2015; Riffo y Contreras, 2012). Los resultados deficientes en estas evaluaciones indican una crisis persistente en la habilidad fundamental de comprender textos, lo cual repercute negativamente en el desempeño académico general y en la capacidad de los estudiantes para procesar y aplicar información de manera efectiva.

Este problema no se limita a la educación básica y media; también afecta significativamente a los estudiantes de educación superior, quienes enfrentan mayores demandas de lectura y comprensión de textos complejos. Tanto profesores como investigadores, especialmente en los campos educativos y lingüísticos, han destacado la

necesidad imperante de crear e introducir programas destinados al desarrollo de habilidades en comprensión lectora en todos los niveles educativos, incluyendo el nivel universitario (Neira et al., 2015). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, los programas existentes parecen no ser suficientes para superar las dificultades en comprensión lectora observadas en estudiantes universitarios.

En el contexto del sur de Chile, este problema se agrava debido a factores socioeconómicos y educativos particulares de la región. Las desigualdades en el acceso a recursos educativos de calidad y las diferencias en la formación previa de los estudiantes contribuyen a la variabilidad en los niveles de comprensión lectora (Riffo y Contreras, 2012). Además, los estudiantes de carreras del área de la salud enfrentan desafíos adicionales, ya que su formación profesional requiere una comprensión profunda de textos técnicos y científicos, lo cual es crucial para su éxito académico y profesional (Velásquez et al., 2018).

La comprensión lectora es una competencia transversal que impacta directamente en el aprendizaje de todas las disciplinas. En el ámbito de la salud, la capacidad de comprender, interpretar y aplicar información de textos especializados es esencial para la formación de profesionales competentes y responsables. Debido a estos antecedentes, esta investigación busca responder ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en los y las estudiantes de 1° año de educación superior en el área de la salud en el sur de Chile?

Realizar un diagnóstico detallado de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios nos permitirá identificar donde están las mayores dificultades. Al identificar las habilidades específicas que necesitan fortalecerse, se podrán diseñar estrategias pedagógicas y programas de apoyo más efectivos y dirigidos, que contribuyan no solo a mejorar la comprensión lectora, sino también a elevar el rendimiento académico general y la preparación profesional de los estudiantes. Esto, a su vez, tendrá un impacto positivo en la calidad de los servicios de salud proporcionados por futuros profesionales, beneficiando así a la sociedad en su conjunto.

III. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-CONCEPTUALES

1.- Definición de comprensión lectora

En la lectura se encuentran varios procesos, uno de los cuales es la comprensión lectora, que se define como un proceso complejo que involucra la interacción del lector con el texto. Este proceso incluye la percepción gráfica, representaciones sensoriales y la conversión grafema-fonema, permitiendo el acceso al léxico y la obtención de significados a través de representaciones mentales (MINEDUC, 2021; Parodi y Julio, 2017; Riffo et al., 2018).

De acuerdo con el MINEDUC (2021), la comprensión lectora se basa en una serie de habilidades que facilitan su desarrollo efectivo. En primer lugar, la identificación, que consiste en la capacidad de reconocer y comprender los diversos componentes de un texto, como sus elementos y conceptos, así como en la localización de la información. En segundo lugar, está la inferencia, que se refiere a la habilidad de extraer información implícita a partir de los datos explícitos del texto. En tercer lugar, la habilidad es sintetizar, lo que implica identificar las ideas principales de un texto o de sus fragmentos. En cuarto lugar, está la capacidad de relacionar, que permite establecer vínculos entre diferentes partes del texto. En quinto lugar, es interpretar en que consiste en determinar el propósito de un elemento textual y darle un significado coherente dentro del contexto. Finalmente, la habilidad de evaluar permite realizar un juicio crítico sobre la información presentada, el propósito del texto, su estructura y la intención del autor (MINEDUC, 2021).

La comprensión lectora requiere la construcción y apropiación gradual de diversas estrategias que permiten abordar la lectura de manera eficiente, muchas de las cuales promueven el desarrollo cognitivo de forma transversal. Por ejemplo, cuando un estudiante subraya información de manera eficiente, está seleccionando datos relevantes, utilizando etiquetas y categorías verbales, y planificando su comportamiento, entre otras funciones cognitivas (MINEDUC, 2023).

También están los niveles de comprensión que están conformados por: nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial y nivel de comprensión crítico que se abordarán a continuación (Cervantes et al., 2017).

1.1. Comprensión lectora explícita e implícita

En el caso de los estudiantes universitarios, dado que en Chile no hay un programa de evaluación específico para medir sus habilidades de lectura, es necesario basarse en los resultados de evaluaciones obtenidas a través de diversas investigaciones. La mayoría de estas investigaciones parten de la premisa de que las habilidades de comprensión lectora deben clasificarse en diferentes tipos o niveles. Una de estas clasificaciones es la que plantea el modelo de evaluación de la comprensión lectora propuesto por Riffo et al., (2011), que proporciona criterios que permiten clasificar a los lectores según el nivel que alcanzan en cada una de las dimensiones involucradas en el proceso de comprensión lectora. Este modelo engloba 2 dimensiones generales; la comprensión lectora explícita e implícita.

a) Comprensión lectora explícita

La comprensión lectora explícita consiste en la habilidad de identificar la información literal que se encuentra en el texto, es decir, el estudiante realiza una reconstrucción del texto, sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva del lector. Además, este tipo de comprensión permite que el lector se centre en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos lingüísticos del texto (Gallego et al., 2019; Jiménez, 2014; Riffo et al., 2011).

b) Comprensión lectora implícita

La comprensión lectora implícita se refiere a la habilidad de usar el razonamiento lógico para conectar ideas previas con nuevas a través de un proceso mental integrado y esquemático en la elaboración de hipótesis e interpretaciones que, en algunos casos, se apoya en ciertas pistas implícitas presentes en el texto. Por lo tanto, los estudiantes pueden descifrar mensajes ocultos o de doble sentido al inferir la intención comunicativa del autor, es decir,

hacer hipótesis y hacer suposiciones sobre el texto que han leído (Gallego et al., 2019; Leyva et al., 2022; Riffo et al., 2011).

1.2. Competencia textual, pragmática y crítica

El modelo de evaluación de la comprensión lectora propuesto por Riffo et al., (2011), entrega parámetros que permiten a los lectores ser clasificados de acuerdo con el nivel alcanzado en cada una de las dimensiones que implica el proceso de la comprensión de la lectura. Este modelo de evaluación engloba tres dimensiones de la comprensión lectora. Estas dimensiones son la comprensión textual, que corresponde a criterios determinados por el nivel de proceso requerido por la tarea; la comprensión pragmática, que especifica criterios determinados por el contexto; y la comprensión crítica, cuyos criterios son determinados por el lector y su posición frente al texto y sus contextos (Neira y Castro, 2013; Riffo et al., 2011; Riffo y Contreras, 2012).

a) Competencia textual

Corresponde a la capacidad para resolver tareas en los distintos niveles de organización textual, desde la palabra hasta el texto en su conjunto.

En esta competencia existen 4 niveles de comprensión según la estructura lingüística. En primer lugar, está la comprensión de palabras (nivel de proposicional), que consiste en determinar el significado de una palabra a partir del análisis del contexto verbal inmediato, ello implica que el estudiante sea capaz de derivar el significado, que está implícito, a partir de un proceso inferencial o recuperar el significado, que está explícito, usando las claves que el texto suministra (Riffo et al., 2011).

En segundo lugar, se encuentra la comprensión de oraciones (nivel proposicional), que consiste en establecer relaciones significativas entre los constituyentes de las proposiciones componentes. Eso implica establecer relaciones de significado entre predicados y argumentos e identificar tanto las circunstancias vinculadas a las acciones como los rasgos atribuidos a los predicados y argumentos (Riffo y Contreras, 2012).

En tercer lugar, se ubica la comprensión de la microestructura del texto (coherencia local). Esta dimensión se define mediante la presencia de dos oraciones conectadas, ya sean juntas o separadas, que guardan alguna relación entre sí (Riffo et al., 2011). Estas relaciones de significado ayudan a que el texto sea coherente en el nivel referencial, lo cual implica identificar los referentes de diferentes enunciados; mantener la coherencia condicional, entendiendo que los hechos mencionados se conectan de forma causal: uno es necesario para que el otro suceda; y establecer relaciones funcionales entre las oraciones, determinando cómo se relacionan en el discurso (por ejemplo, ejemplificando, reformulando, oponiendo, contrastando, implicando, etc.) (Leyva et al., 2022).

En cuarto lugar, encontramos la comprensión del texto a nivel de coherencia global, es decir, la macroestructura. Esta dimensión se caracteriza por la presencia de múltiples párrafos o el texto entero, en los cuales se establecen conexiones de sentido que permiten extraer la macroestructura, es decir, identificar el tema principal o resumir brevemente; identificar relaciones de coherencia condicional al reconocer causas, razones o motivos que explican los hechos a nivel global; establecer relaciones funcionales en el contexto discursivo general (tesis-argumento; texto completo y sus partes); comprender el sentido global del texto; y reconocer, completar o inferir el patrón o plan lógico que organiza los contenidos del texto (Riffo y Contreras, 2012).

b) Competencia pragmática

Es la capacidad que tiene el lector para relacionar el texto con el contexto de situación (el entorno inmediato, el marco temporal – espacial donde se produce, transmite y recibe el texto) y el contexto cultural. Por decirlo de otra manera, la reconstrucción de las condiciones de emisión y recepción del texto. Esto implica que los estudiantes deben ser capaces de reconocer a los participantes en el proceso comunicativo que se encuentra en el texto, situar el texto en su contexto social, cultural e histórico y comprender la función social del texto en función de su género (Riffo et al., 2011).

c) Competencia crítica

La relación crítica del lector con el texto y su contexto es el centro de atención en esta dimensión. El estudiante debe ser capaz de determinar las intenciones del autor y la

perspectiva ideológica, teórica o doctrinaria desde la cual escribe y/o discute esas intenciones; relacionar las estrategias retórica-discursivas utilizadas en el texto con el propósito comunicativo y el contexto en el que surge el texto; aplicar la información del texto a otros contextos para resolver problemas; e interpretar la información del texto desde un contexto diferente (Neira y Castro, 2013; Riffo et al., 2011).

Este modelo propuesto por Riffo et al, (2011), permite reconocer los distintos factores que inciden en el proceso de la lectura y de la comprensión. Entonces, este modelo, además de permitir entender de mejor manera cómo ocurre el proceso de la lectura, posibilita la aplicación de sus criterios en instrumentos de evaluación ya existentes y verificar los niveles de comprensión lectora que miden.

2. Factores sociodemográficos que influyen en la comprensión lectora

La comprensión lectora de estudiantes de educación superior ha sido evaluada y relacionada con varios factores sociodemográficos.

En relación con el sexo se ha observado que las mujeres tienen un desempeño significativamente mejor que los hombres en habilidades de la comprensión lectora (Adetunji y Olagunju, 2014; Curan, 2015; Smith et al., 2021). Respecto al tipo de establecimiento educacional, se ha evidenciado que el tipo de escuela a la que asisten los estudiantes marca una diferencia significativa a favor de los alumnos que asisten a establecimientos educacionales privados (Adetunji y Olagunju, 2014; Curan, 2015; Smith et al., 2021;).

En relación con la carrera universitaria en el estudio descriptivo elaborado por Riffo y Contreras (2012), se evaluaron a 55 estudiantes de la carrera de Ciencias Políticas de la Universidad de Concepción, distribuidos en 3 grupos: 20 estudiantes de primer semestre (primer año), 20 estudiantes de quinto semestre (tercer año) y 15 del noveno semestre (quinto año). Cada estudiante fue evaluado con dos textos especializados, donde los estudiantes debían responder una serie de preguntas. Se concluyó que las propiedades textuales del discurso académico, que permiten distinguir diversos grados de especialización, incidieron en el desempeño lector de los alumnos participantes en la investigación.

En otro estudio ejecutado por Velásquez et al., (2008), se evaluaron a 372 estudiantes universitarios que cursaban primer año de las carreras humanistas y de la salud en tres universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. A cada estudiante se aplicó una prueba

de comprensión lectora estructurada con dos textos y 16 preguntas de selección múltiple. El análisis de los resultados revela que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra está por debajo de los estándares satisfactorios. Esta deficiencia es preocupante, ya que la comprensión de textos escritos es fundamental para la formación inicial y el aprendizaje en general. Además, se observó que los estudiantes de carreras del área humanista tienen un nivel ligeramente superior de comprensión lectora en comparación con los estudiantes de carreras del área de la salud. Esta diferencia podría atribuirse a las características específicas de cada área y al papel que la comprensión lectora juega en los currículos de las distintas carreras universitarias.

Finalmente, la edad es el factor menos estudiado a diferencia de las otras covariables sociodemográficas descritas. Neira y Riffo (2015) destacan que un factor similar es la experiencia académica, donde se ha evidenciado que los estudiantes con mayor experiencia académica presentan mejor desempeño en comprensión lectora por sobre los estudiantes con menos experiencia académica.

3. Desempeño de la comprensión lectora en estudiantes universitarios

La lectura es una habilidad esencial en el contexto académico porque existe una estrecha relación entre la lectura y el aprendizaje. Esta relación es evidente porque el texto escrito es una de las principales fuentes de conocimiento (Cassany, 2009; Neira et al., 2015).

En el ámbito universitario rara vez se implementan prácticas de enseñanza-aprendizaje que consideren las habilidades de lectura de cada estudiante. En su lugar, se asume que cada estudiante que ingresa a las instituciones de educación superior posee los conocimientos y estrategias necesarias para abordar los desafíos de esta. Esta situación es común para quienes se interesan en investigaciones relacionadas con el ámbito educativo, ya que esta situación conduce a un bajo rendimiento académico, frustración tanto para estudiantes como para docentes, lo que inevitablemente provoca la deserción universitaria (Gordillo y Flórez, 2009).

La habilidad de comprensión de lectura es crucial en la educación superior, ya que se centra en las habilidades de aprendizaje necesarias para crear conocimiento y avanzar en el

ámbito científico y tecnológico en diversas profesiones, por lo tanto, es fundamental que todos los estudiantes universitarios adquieran el hábito de leer. Además, ayuda en el análisis y la interpretación de cualquier fenómeno que sea objeto de observación (Leyva et al., 2022).

Las universidades tienen una creciente responsabilidad en formar a los estudiantes en estas habilidades para mejorar su desempeño laboral y social. Sin embargo, a pesar de numerosos estudios, muchos estudiantes, especialmente a nivel técnico y universitario, siguen enfrentando dificultades para interpretar y comprender textos diversos (Ramírez, 2020).

A pesar de que se presume que los estudiantes universitarios poseen una comprensión lectora consolidada, al ingresar a la educación superior, es necesario considerar que existen investigadores que plantean que la comprensión de textos especializados en sus áreas de estudio representa un desafío inicial para los estudiantes (Amavizca y Álvarez, 2022; Lillo-Fuentes et al., 2023).

Existen diversas razones que pueden contribuir al bajo rendimiento en comprensión lectora entre los estudiantes universitarios en Chile, entre ellas, se encuentra la falta de práctica en la lectura crítica y analítica durante la educación básica y media (Errázuriz et al., 2022; Núñez y Errázuriz et al., 2020;). Muchos estudiantes llegan a la universidad con un bajo desempeño en habilidades de lectura que impactan directamente en su capacidad para comprender textos académicos complejos (Cerdeña-Canales y Venegas, 2023).

Considerando la variable de comprensión lectora, se sustenta que, cuando los estudiantes se ven enfrentados a diferentes insumos académicos (papers, libros, software, recursos en línea, etc.), no logran abstraer el contenido lingüístico completo, presentando dificultades para comprender los diferentes tipos de textos, y, además, dificultades en los procesos de evaluación mediante las solemnes o pruebas parciales (Guerra et al., 2022).

En un estudio realizado por Andrade y Utría (2021), se evaluó el nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación superior en diferentes semestres con un total de 1125 estudiantes. Se evidenció que los y las estudiantes presentan un mejor desempeño en el nivel literal (textual) de la comprensión lectora y un bajo desempeño en el nivel crítico e inferencial

(implícito). En otros estudios se ha evidenciado algo similar referente a un mejor desempeño en comprensión explícita por sobre la implícita y la textual por sobre la pragmática y crítica (Cabrera-Pommiez et al., 2021; Márquez et al., 2016; Sandoval et al., 2010).

Finalmente, en el estudio realizado por Ramírez (2020), se evidencia que los estudiantes al responder un cuestionario, con dificultad brindan la respuesta correcta, porque solo identifican la información explícita, sin reconocer los datos implícitos del texto. En esta situación, se identificó que un grupo de jóvenes de Estudios Generales de un Instituto Superior enfrenta dificultades al leer, especialmente en el nivel inferencial. Estos estudiantes no logran expresar claramente la información al redactar, y cuando lo hacen, sus escritos carecen de claridad. Como resultado, los textos son difíciles de comprender para los lectores. Un ejemplo observado en las aulas de este contexto es cuando los estudiantes realizan la comprensión lectora y utilizan textos argumentativos sin análisis ni juicio crítico, lo que da lugar a un pensamiento crítico limitado al evaluar la realidad (Ramírez, 2020).

IV. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Los estudiantes de 1° año de educación superior en el área de la salud presentan habilidades de comprensión lectora insuficientes a las esperadas para el nivel universitario.

V. OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 1° año de educación superior del área de la salud en el sur de Chile.

Objetivos específicos:

- Describir el desempeño de las dimensiones de la comprensión lectora explícita e implícita en estudiantes de 1° año de educación superior del área de la salud.
- Describir el desempeño de las subdimensiones de la comprensión lectora textual, pragmática y crítica de la lectura en estudiantes de 1° año de educación superior del área de la salud.

- Describir el desempeño de la comprensión lectora según covariables sociodemográficas (sexo, tipo de establecimiento educacional, carrera universitaria y edad) de 1° año de educación superior del área de la salud.

VI. METODOLOGÍA

1. Enfoque y diseño de investigación.

La siguiente investigación tuvo un enfoque cuantitativo con el fin de medir objetivamente las habilidades de comprensión lectora del estudiante, permitiendo la recolección y análisis de datos numéricos con el fin de realizar una descripción de diferentes grupos de estudiantes según covariables sociodemográficas.

El diseño de este estudio es no experimental, transversal, descriptivo, ya que el objetivo del estudio es describir el nivel de la comprensión lectora en un momento específico del tiempo, sin manipular las variables, ni establecer relaciones causales (Hernández et al., 2014). Este estudio se realizó sobre la base de un muestreo no probabilístico por conveniencia con el fin de facilitar la recolección de datos en el contexto universitario seleccionando a los participantes según su accesibilidad. Además, Hernández et al. (2017) destacan que este tipo de muestreo es válido en investigaciones descriptivas donde el objetivo principal es obtener información preliminar o explorar fenómenos en contextos específicos.

2. Participantes.

La muestra estuvo compuesta por 88 estudiantes de primer año de las carreras de Odontología, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología de una Universidad de Valdivia. El 56% de los estudiantes son mujeres y el 44% restante son hombres. Respecto a las carreras universitarias el 40% pertenecía a Odontología, el 39% a Terapia Ocupacional y el 21% a Fonoaudiología. En relación con la edad el 28% tienen 18 años, el 38% 19 años, 14% 20 años y 20% 21 años o mayor a esta edad. Finalmente, en relación con los establecimientos de educación media de procedencia, el 72% provenía de establecimientos particular subvencionado o particulares y el 28% de municipales.

El reclutamiento se llevó a cabo a través de los académicos de las distintas carreras, incluyendo directores, secretarios/as y docentes. En coordinación con estos, se realizaron visitas a las salas de clases, donde los docentes permitieron la presentación de la investigación directamente a los estudiantes. Durante estas instancias, se explicó el propósito del estudio, la importancia de su participación y los procedimientos a seguir.

Finalmente, se entregó a cada estudiante un consentimiento informado, que debía firmarse para aceptar participar voluntariamente en la investigación.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de primer año que ingresen a las Facultades del área de salud en el sur de Chile durante el 2024.
- Estudiantes que tengan el consentimiento informado firmado.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no estén cursando su primer año en carreras del área de salud en el sur de Chile
- Estudiantes que no tengan el consentimiento informado firmado.

3. Tamaño muestral

Se utilizó el programa G* Power para determinar el número mínimo de participantes necesarios para detectar diferencias significativas en la comparación de grupos según las variables sociodemográficas (sexo, tipo de establecimiento educacional, carrera universitaria y edad) (Faul et al., 2007; 2009). Se determinaron los parámetros a priori: un tamaño del efecto (d) de 0.80, un nivel de significancia (α) de 0.05, un poder estadístico ($1-\beta$) de 0.80 y una asignación equilibrada entre grupos (1:1).

El cálculo indicó que se necesitaban al menos 26 participantes por grupo, es decir, un total de 52, para alcanzar un poder estadístico de 0.807, lo cual es adecuado para el objetivo de comparación. Sin embargo, al final se recolectaron datos de 88 estudiantes de 1° año de educación superior, lo que proporciona una muestra superior a la estimada, aumentando así la precisión de los análisis.

Tabla 1*Clasificación de las covariables sociodemográficas*

Variable	Clasificación según su relación	Definición operacional
Sexo	Independiente	Hombre Mujer
Tipo de Establecimiento educacional	Independiente	Municipalizados Particulares subvencionados o pagados
Carrera	Independiente	Odontología Terapia Ocupacional Fonoaudiología
Edad	Independiente	18 años 19 años 20 años 21 años o mayor

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Esta tabla muestra la clasificación de las variables según su relación y escala y definición operacional.

4. Instrumentos de recolección de datos

a) Consentimiento informado

Este consentimiento está dirigido a los estudiantes de 1° año de las carreras de Odontología, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología con el fin de proporcionarles la información necesaria sobre la investigación y obtener su respuesta para participar en el estudio.

b) LECTUM 7

Para la evaluación y medición de la habilidad comprensión lectora se utilizó el instrumento LECTUM 7. Esta es una prueba para el diagnóstico de la comprensión lectora en el sistema escolar chileno, basada en un modelo psicolingüístico por el Dr. Bernardo Riffo y su equipo en la Universidad de Concepción. El LECTUM 7 ha sido diseñado originalmente para estudiantes de cuarto año de enseñanza media, compuesta por cinco textos: dos argumentativos, dos expositivos y uno narrativo, con un total de comprensión lectora a través de 50 preguntas con un valor de 1 punto cada una. Esta batería proporciona un puntaje directo respecto del nivel de comprensión lectora en base a una medición cuantitativa (Riffo et al., 2011). Además, entrega información a través del puntaje directo de las dimensiones de la comprensión lectora explícita e implícita y las subdimensiones de la comprensión lectora textual, pragmática y crítica.

El instrumento está disponible de forma digital en el siguiente link: <http://lectum.udec.cl:5000/>

El LECTUM 7 entrega 5 categorías de escalas de desempeño, que permiten evaluar el rendimiento de un individuo o un grupo con respecto a una población de referencia:

Tabla 2*Categorías de desempeño de la comprensión lectora según el LECTUM 7*

Categorías de desempeño	Rango de puntuación directa para establecimientos municipales	Rango de puntuación directa para establecimientos subvencionados y privados
1) Muy baja	0	Menor 4
2) Baja	1-7	4-11
3) Normal	8-21	12-28
4) Alta	22-28	29-28
5) Muy alta	Mayor a 28	Mayor a 36

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, las normas de desempeño se basan en el puntaje alcanzado en la prueba, su rango de percentil y puntaje estándar (incluido el intervalo de confianza que representa a la puntuación considerando su error de medición).

Esta herramienta se ha validado para escolares hasta cuarto medio. Sin embargo, la prueba de comprensión lectora LECTUM 7, forma A, se ha utilizado para medir la comprensión lectora de estudiantes universitarios de primer año de carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción (Neira et al, 2015).

c) Procedimiento

En primer lugar, se pidió autorización al Comité de Ética para la autorización de la recolección de datos con toda la documentación solicitada. En segundo lugar, luego de la autorización por parte del Comité de Ética los participantes firmaron el consentimiento informado de forma física para autorizar participar de esta investigación. En tercer lugar, se tomaron los datos de forma presencial por medio de la aplicación del LECTUM 7 a cada uno de los estudiantes por medio del investigador principal, esto fue realizado en los laboratorios de computación de la Universidad. En cuarto lugar, se almacenaron los datos de la plataforma de LECTUM y fueron traspasados a un único pendrive a cargo del tesista investigador responsable con el fin de resguardar la confidencialidad de los datos de los participantes. Cabe señalar, que cada participante fue registrado con ID anónimo. Finalmente, en quinto lugar, se realizó el análisis de los datos, construcción de tablas, gráficos, discusión teórica, proyecciones y conclusiones.

5. Diseño de análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis de las categorías de desempeño en comprensión lectora según el LECTUM 7, lo que categoriza a cada estudiante según el puntaje directo obtenido categorizado por el tipo de establecimiento educacional de procedencia. Posteriormente, se realizaron los estadísticos descriptivos con el puntaje directo, las dimensiones explícita e implícita y las subdimensiones textual, pragmática y crítica de la comprensión lectora.

En segundo lugar, se realizó un análisis descriptivo de las covariables sociodemográficas relacionadas con la variable dependiente de comprensión lectora, incluyendo sexo (mujeres vs. hombres), tipo de establecimiento educativo de egreso en la enseñanza media (municipales vs. subvencionados/particulares), carrera universitaria (Odontología, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología) y edad (18, 19, 20 años y 21 años o mayor), estas variables están descritas en la Tabla 1. Se reportó la distribución de frecuencias de estas variables en porcentajes, así como las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión (rango, desviación estándar y varianza). La variable dependiente fue el puntaje directo (total) de comprensión lectora, que abarca las dimensiones explícitas e implícitas, así como las subdimensiones de la comprensión lectora; textual, pragmática y crítica (véase las Tablas 3, 4 y 5).

En tercer lugar, se utilizó la prueba t de Student mediante la U de Mann-Whitney para datos no paramétricos, para analizar las diferencias en comprensión lectora en función de las covariables sexo y tipo de establecimiento educativo. La variable dependiente fue el puntaje total de comprensión lectora, medido mediante el test LECTUM 7. Además, se analizó si estas covariables influían en las dimensiones de comprensión lectora explícita e implícita, y las subdimensiones textual, pragmática y crítica.

Para las covariables carrera universitaria y edad, se empleó un análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis y post hoc (Dwass-Steel-Critchlow-Fligner). La variable dependiente fue, nuevamente, el puntaje total de comprensión lectora medido con LECTUM 7. También se evaluó si estas covariables influían en las dimensiones explícitas e implícitas y en las subdimensiones textual, pragmáticas y críticas de la comprensión lectora.

Se utilizó el software estadístico SPSS y JAMOVI para procesar, describir, analizar y contrastar la información obtenida.

VII. RESULTADOS

La muestra estuvo compuesta por 88 estudiantes de primer año de las carreras de Odontología, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología de una universidad en Valdivia. No obstante, se excluyeron los datos de 8 estudiantes debido a respuestas incompletas en el instrumento, por lo que el total de participantes quedó en 80 estudiantes, es decir, el 91% de los participantes.

En primer lugar, se realizó un análisis de las categorías de desempeño en comprensión lectora según el LECTUM 7, lo que categoriza a cada estudiante según el puntaje directo obtenido clasificado por el tipo de establecimiento educacional de procedencia (véase Figura 1). Posteriormente, se realizaron los estadísticos descriptivos con el puntaje directo, las dimensiones explícita e implícita y las subdimensiones textual, pragmática y crítica de la comprensión lectora (véase Tabla 3).

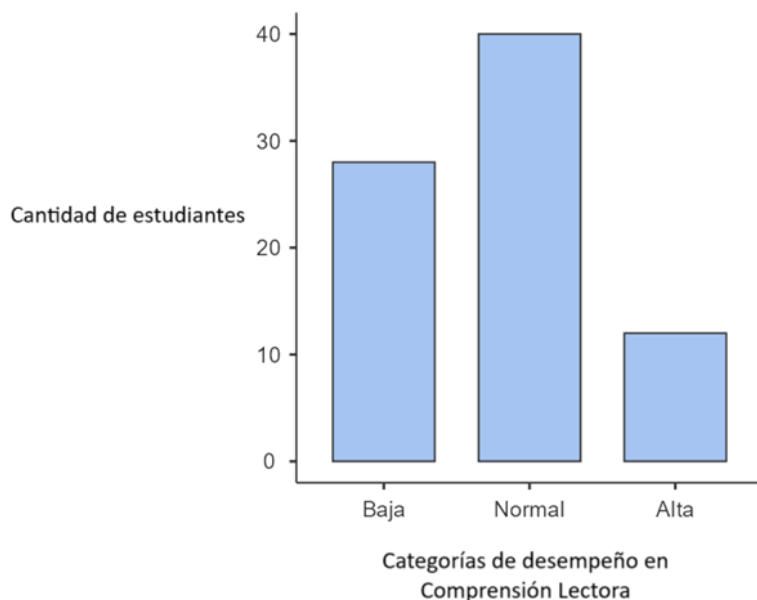
En segundo lugar, se presentan los estadísticos descriptivos del puntaje directo del instrumento LECTUM 7 de la comprensión lectora en relación con las covariables sociodemográficas (sexo, tipo de establecimiento educacional, carrera universitaria y edad), las cuales están descritas en las Tablas 4, 6, 8 y 10).

En tercer lugar, se presentan los resultados de las pruebas no paramétricas del análisis del puntaje directo del instrumento LECTUM 7 y las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora en relación con las covariables sociodemográficas (sexo, tipo de establecimiento educacional, carrera universitaria y edad), descritas en las Tablas 5, 7, 9 y 11.

En todas las pruebas se estableció como criterio de significatividad un valor menor a p 0.05.

Figura 1

Desempeño en comprensión lectora según categorías de desempeño del LECTUM 7.



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se ilustra la distribución de estudiantes según su desempeño en comprensión lectora, clasificados en tres categorías: baja, normal y alta, conforme a los criterios del instrumento LECTUM 7 (Riffo et al., 2011).

De un total de 80 estudiantes, 40 estudiantes se encuentran en la categoría normal. Este grupo constituye el porcentaje más alto, lo que indica que, aunque no tienen un desempeño sobresaliente, logran cumplir con los estándares promedio de comprensión lectora esperados.

Por otro lado, 30 estudiantes se clasifican en la categoría de baja, lo que refleja un porcentaje considerable de estudiantes que enfrentan dificultades significativas en la comprensión lectora.

Finalmente, un grupo compuesto por 10 estudiantes alcanza un desempeño alto. Este nivel refleja una capacidad superior en comprensión lectora y un manejo avanzado de habilidades críticas y analíticas asociadas al texto. Sin embargo, el bajo número de estudiantes en esta categoría evidencia que un nivel avanzado en comprensión lectora no es predominante en la muestra.

En relación con el desempeño porcentual de los y las estudiantes el 35% de los y las estudiantes presenta un bajo desempeño en comprensión lectora, mientras que el 50% presenta un desempeño normal y el 15% presenta un desempeño alto.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora en estudiantes universitarios de 1° año.

Dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora	Media-(DE)	EE	Mediana	Moda	Varianza	Min-Max
Puntaje directo ¹	15.8 – (8.1)	0.90	14	10	66.09	2-32
Explícita	10.3 – (5.5)	8.50	8	4	30.31	1-23
Implícita	5.5 – (3.5)	5.00	5	4	12.83	0-14
Textual	12.9 – (6.9)	12.00	12	0	48.62	2-26
Pragmática	1.5 – (1.2)	1.00	1	0	1.53	0-4
Crítica	1.16 – (0.9)	1.00	1	0	0.89	0-4

Fuente: Elaboración propia.

Nota. (DE)= Desviación estándar; EE= Error estándar; Min= Mínimo; Max= Máximo.

El promedio del puntaje directo de la comprensión lectora es de 15.8 con una (DE) de 8.1.

¹ El puntaje directo es el puntaje total de la prueba LECTUM 7.

Para determinar si los datos seguían una distribución normal, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. El resultado obtenido ($W = 0.946, p < 0.001$) lo que indica que los puntajes de comprensión lectora no siguen una distribución normal, ya que el valor p es menor a 0.001.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos del desempeño de los estudiantes en las distintas dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora.

Puntaje directo

El puntaje directo de comprensión lectora obtuvo una media de 15.8 con una desviación estándar (DE) de 8.1, lo que indica una amplia dispersión de los resultados dentro de la muestra. La mediana fue de 14, cercana a la media, mientras que la moda, con un valor de 10, sugiere que este puntaje fue el más frecuentemente observado. La variabilidad del puntaje directo es reflejada en la varianza de 66.09, y los puntajes oscilaron entre 2 y 32, evidenciando una gran heterogeneidad en las habilidades lectoras de los estudiantes.

La comprensión lectora explícita, que evalúa la habilidad para identificar información explícita en el texto, presentó una media de 10.3 con una (DE) de 5.5. La mediana fue de 8 y la moda de 4, lo que muestra que muchos estudiantes tuvieron puntajes bajos en esta dimensión. La varianza fue de 30.31, con un rango de puntajes entre 1 y 23.

En cuanto a la comprensión implícita, asociada a la interpretación de información no explícita, se obtuvo una media de 5.5 con una (DE) de 3.5. La mediana fue de 5, al igual que la moda, lo que indica que estos valores fueron los más comunes entre los estudiantes. Los puntajes variaron de 0 a 14, y la varianza fue de 12.83, reflejando un desempeño desigual en esta dimensión.

La subdimensión textual, que evalúa el reconocimiento y organización de la información en el texto, mostró una media de 12.9 y una (DE) de 6.9, con una mediana de 12. La moda fue de 0, lo que podría indicar un número significativo de estudiantes con dificultades severas en esta subdimensión. La varianza alcanzó 48.62, y los puntajes oscilaron entre 2 y 26.

La dimensión pragmática, que analiza la interpretación del lenguaje en su contexto, evidenció una media de 1.5 con una (DE) de 1.2. La mediana y la moda fueron de 1 y 0, respectivamente, reflejando un desempeño limitado en esta dimensión. Los valores oscilaron entre 0 y 4, con una varianza de 1.53.

Por último, la dimensión crítica, que evalúa la capacidad de emitir juicios y reflexionar sobre el contenido, presentó los puntajes más bajos. La media fue de 1.16, con una (DE) de 0.9, y tanto la mediana como la moda fueron de 1 y 0, respectivamente. La varianza fue de 0.89, con un rango de puntajes de 0 a 4, lo que confirma las importantes dificultades en esta área.

Los resultados muestran que los estudiantes tienen un desempeño relativamente mejor en las dimensiones explícita y textual, mientras que las dimensiones implícita, pragmática y crítica presentan los puntajes más bajos. Esto sugiere que, aunque los estudiantes logran identificar y organizar información explícita, enfrentan grandes dificultades para interpretar, contextualizar y analizar críticamente el contenido de los textos.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos del puntaje directo de comprensión lectora según sexo.

Sexo	N	Media (DE)	EE	Mediana	Moda	Varianza	Min-Max
Hombres	35	13.1 – (8.32)	1.41	11	10	69.2	2-32
Mujeres	45	18.0 – (7.39)	1.10	19	24	54.6	3-29

Fuente: Elaboración propia.

Nota. (DE)= Desviación estándar; EE= Error estándar; Min= Mínimo; Max= Máximo.

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos del puntaje directo de comprensión lectora en relación con el sexo. Los datos muestran diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al desempeño en comprensión lectora.

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk de los estudiantes hombres ($W = 0.898$, $p < 0.004$) y las estudiantes mujeres ($W = 0.934$, $p < 0.013$) sugieren que los datos no siguen una distribución normal.

El puntaje promedio obtenido por los hombres fue de 13.1, con una desviación estándar de 8.32, lo que refleja un desempeño general más bajo y una mayor dispersión en comparación con las mujeres. Por su parte, las mujeres obtuvieron un promedio de 18.0 puntos, con una desviación estándar de 7.39, lo que indica un mejor desempeño que los hombres.

En términos de medidas centrales, la mediana en los hombres fue de 11 puntos, mientras que en las mujeres ascendió a 19 puntos, lo que refuerza la diferencia de rendimiento entre ambos grupos. Además, la moda, o el puntaje más frecuente, fue de 10 en los hombres y de 24 en las mujeres, evidenciando nuevamente un desempeño superior al de los hombres.

La dispersión de los puntajes también presenta diferencias relevantes. Los hombres muestran una mayor varianza (69.2) en comparación con las mujeres (54.6), lo que sugiere que los puntajes de los hombres son más heterogéneos. En cuanto al rango, el puntaje mínimo de los hombres fue de 2 puntos y el máximo de 32, mientras que las mujeres obtuvieron un mínimo de 3 puntos y un máximo de 29, con una distribución algo más concentrada en torno a puntajes altos (véase Tabla 4).

Finalmente, se puede observar una tendencia hacia un mejor desempeño en comprensión lectora de las estudiantes mujeres, en comparación con los estudiantes hombres.

Tabla 5

Comparación de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora entre hombres y mujeres mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora	Estadístico	<i>p</i> valor
Puntaje directo	474	0.015*
Dimensión Explícita	493	0.019*
Dimensión Implícita	530	<0.001*
Subdimensión Textual	463	0.005*
Subdimensión Pragmática	494	0.261
Subdimensión Crítica	489	0.012*

* El puntaje directo y las dimensiones explícita e implícita y subdimensión de la comprensión lectora textual y crítica son significativos con un intervalo de confianza del 95% (*p* valor < 0.05)

Fuente: Elaboración propia.

Con un intervalo de confianza del 95% se observa que hay diferencias estadísticamente significativas en el puntaje directo, las dimensiones explícita e implícita y subdimensiones textual y crítica (véase Tabla 5). Para estas variables, los valores de *p* indican que hay una diferencia significativa entre los dos grupos, donde las estudiantes mujeres presentan que un mayor desempeño en comprensión lectora que los hombres, por lo tanto, estas diferencias sugieren que el sexo podría influir en el desempeño de la comprensión lectora de los y las estudiantes. No se observan diferencias significativas en la comprensión lectora pragmática ya que los valores de *p* valor son mayores a 0.05.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos del puntaje directo de la comprensión lectora según tipo de establecimiento educacional.

Tipo de Establecimiento Educacional	N	Media (DE)	EE	Mediana	Moda	Varianza	Min-Max
Municipales	28	12.8 – (8.43)	1.59	12	3	71.0	2-28
Subvencionados o particulares	52	17.4 – (7.56)	1.05	15	10	57.2	6-32

Fuente: Elaboración propia.

Nota. (DE)= Desviación estándar; EE= Error estándar; Min= Mínimo; Max= Máximo.

En la Tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos del puntaje directo de comprensión lectora según el tipo de establecimiento educativo de procedencia de los estudiantes. Los resultados muestran diferencias significativas en los promedios entre los estudiantes provenientes de establecimientos municipales y aquellos de colegios subvencionados o particulares.

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk de los estudiantes de establecimientos educacionales municipales ($W = 0.911$, $p < 0.021$) y los subvencionados o particulares ($W = 0.908$, $p < .001$) sugieren que los datos no siguen una distribución normal.

Los estudiantes de establecimientos municipales obtuvieron un puntaje promedio de 12.8, con una desviación estándar de 8.43, lo que evidencia un desempeño inferior en comparación con los estudiantes de establecimientos subvencionados o particulares, quienes obtuvieron un promedio de 17.4 puntos, acompañados de una desviación estándar de 7.56. Este resultado sugiere una brecha en la comprensión lectora relacionada con el tipo de establecimiento educativo.

En cuanto a los valores centrales, la mediana para los estudiantes de colegios municipales es de 12 puntos, mientras que en los estudiantes de colegios subvencionados o particulares es de 15 puntos, reforzando la tendencia observada en la media. Asimismo, la moda de los puntajes refleja una clara diferencia, siendo 3 el valor más frecuente en los establecimientos municipales y 10 en los subvencionados o particulares.

Respecto a la dispersión de los datos, la varianza es mayor en los colegios municipales (71.0), lo que sugiere una mayor heterogeneidad en los puntajes obtenidos por este grupo. Por el contrario, los estudiantes de colegios subvencionados o particulares presentan una variación menor (57.2), indicando una distribución de puntajes más homogénea en este grupo.

En relación con el rango de puntajes también refuerza las diferencias observadas. Los estudiantes de establecimientos educacionales municipales obtuvieron un rango mínimo de 2 puntos y un máximo de 28, mientras que en los colegios subvencionados o particulares los puntajes oscilan entre 6 y 32, con valores mínimos y máximos superiores (véase Tabla 6).

Finalmente, se puede observar una tendencia hacia un mejor desempeño en comprensión lectora de los y las estudiantes provenientes de establecimientos educacionales subvencionados o particulares, en comparación con los que provienen de municipales.

Tabla 7

Comparación de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora según tipo de establecimiento educacional mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora	Estadístico	p valor
Puntaje directo	474	0.010*
Dimensión Explícita	493	0.017*
Dimensión Implícita	530	0.044*
Subdimensión Textual	463	0.006*
Subdimensión Pragmática	494	0.018*
Subdimensión Crítica	489	0.011*

* El puntaje directo y las dimensiones explícita e implícita y subdimensión de la comprensión lectora textual, pragmática y crítica son significativos con un intervalo de confianza del 95% (p valor < 0.05)

Fuente: Elaboración propia.

La comparación de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora entre estudiantes de establecimientos municipales y subvencionados o particulares muestra diferencias significativas en varias áreas, tomando como referencia un valor de $p < 0.05$

Con un intervalo de confianza del 95% se observa que hay diferencias significativas en el puntaje directo, las dimensiones de comprensión lectora explícita e implícita y las subdimensiones textual, pragmática y crítica (véase la Tabla 7). Por lo tanto, se observa que los y las estudiantes que provienen de establecimientos educacionales subvencionados o particulares presentan un mayor desempeño en comprensión lectora por sobre los y las estudiantes provenientes de establecimientos educacionales municipales. Estas diferencias sugieren que el tipo de establecimiento educativo podría influir en el desempeño de la comprensión lectora de los y las estudiantes.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos del puntaje directo la comprensión lectora según carrera universitaria.

Carrera universitaria	N	Media (DE)	EE	Mediana	Moda	Varianza	Min-Max
Odontología	32	15.6 – (8.00)	1.52	13	8	74.1	2-29
Terapia Ocupacional	31	15.2 – (7.81)	1.41	13	12	62.1	2-29
Fonoaudiología	17	17.2 – (7.95)	1.93	16	16	63.3	5-32

Fuente: Elaboración propia.

Nota. (DE)= Desviación estándar; EE= Error estándar; Min= Mínimo; Max= Máximo.

En la Tabla 8 se presentan los estadísticos descriptivos del puntaje directo de comprensión lectora según la carrera universitaria.

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk de las carreras de Odontología ($W = 0.906$, $p < 0.09$), Terapia Ocupacional ($W = 0.951$, $p < 0.165$) sugieren que los datos no siguen una distribución normal, sin embargo, la carrera de Fonoaudiología ($W = 0.959$, $p < 0.604$) siguen una distribución normal.

De acuerdo con los resultados, la carrera de Fonoaudiología exhibe el promedio más alto, con una media de 17.2 puntos y una desviación estándar de 7.95, lo que indica que los estudiantes de esta carrera tienden a desempeñarse mejor en comprensión lectora en comparación con las otras dos carreras evaluadas. En contraste, los estudiantes de Terapia Ocupacional presentan una media de 15.2 puntos, mientras que los estudiantes de Odontología registran un promedio ligeramente superior, con 15.6 puntos.

A nivel de mediana, los datos refuerzan la superioridad relativa de los estudiantes de Fonoaudiología, quienes presentan un valor central de 16 puntos. Por otro lado, tanto los estudiantes de Odontología como los de Terapia Ocupacional tienen una mediana de 13 puntos, lo que indica que la mitad de los estudiantes de estas carreras se encuentra por debajo de ese puntaje en comprensión lectora.

La moda, que representa el puntaje más frecuente dentro de cada grupo, también muestra diferencias relevantes. En Fonoaudiología, la moda es de 16 puntos, en concordancia con su media y mediana. En cambio, en Terapia Ocupacional, el puntaje más frecuente es 12, y en Odontología, la moda es 8, valores que se encuentran por debajo de las medias respectivas.

En cuanto a la dispersión de los datos, la varianza y la desviación estándar evidencian que los puntajes en Odontología tienen la mayor variabilidad, con una varianza de 74.1. Esto sugiere que los estudiantes de esta carrera presentan una mayor diversidad en sus niveles de comprensión lectora. Por su parte, Fonoaudiología y Terapia Ocupacional muestran variaciones de 63.3 y 62.1, respectivamente, indicando una distribución más homogénea en comparación con Odontología.

Finalmente, en la Tabla 8 se observa una tendencia de un promedio mayor de puntaje de los estudiantes de Fonoaudiología por sobre las carreras de Odontología y Terapia Ocupacional con una media de 17.2, una mediana de 16, y una moda de 16.

Tabla 9

Comparación de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora según carrera universitaria mediante la prueba Kruskal-Wallis.

Dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora	X^2	p valor
Puntaje directo	0.879	0.644
Dimensión Explícita	0.482	0.786
Dimensión Implícita	3.636	0.162
Subdimensión Textual	0.143	0.134
Subdimensión Pragmática	4.020	0.931
Subdimensión Crítica	1.467	0.480

Fuente: Elaboración propia.

Se observa una tendencia hacia un promedio más alto en el puntaje directo, así como en las dimensiones de comprensión lectora explícita e implícita, y en las subdimensiones textual, pragmática y crítica en la carrera de Fonoaudiología, en comparación con las carreras de Odontología y Terapia Ocupacional, sin embargo, estas diferencias de promedio no son significativas.

Posteriormente en comparaciones dos a dos Dwass-Steel-Critchlow-Fligner no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión de la comprensión lectora al comparar las carreras de Odontología, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología. Esto sugiere que el desempeño en comprensión lectora es similar entre los estudiantes de estas carreras en las distintas dimensiones evaluadas.

Tabla 10*Estadísticos descriptivos del puntaje directo la comprensión lectora según edad.*

Edad	N	Media-DE	EE	Mediana	Moda	Varianza	Min-Max
18 años	23	14.5 – (8.06)	1.68	13	18	65.1	2-32
19 años	30	16.5 – (8.82)	1.61	14	11	77.8	2-29
20 años	11	14.3 – (4.73)	1.42	15	15	22.5	9-24
21 años o mayor	16	17.3 – (8.92)	2.23	20	20	79.7	3-29

Fuente: Elaboración propia.

Nota. (DE)= Desviación estándar; EE= Error estándar; Min= Mínimo; Max= Máximo.

En la Tabla 10 se presentan los estadísticos descriptivos del puntaje directo de comprensión lectora según los diferentes grupos etarios.

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk de los estudiantes de 18 años ($W = 0.961$, $p < 0.492$), 19 años ($W = 0.903$, $p < 0.010$), 20 años ($W = 0.896$, $p < 0.166$) y 21 años o mayor ($W = 0.907$, $p < 0.104$), sugieren que los datos no siguen una distribución normal.

El grupo de 18 años obtuvo una media de 14.5 puntos, mientras que los estudiantes de 19 años incrementaron este promedio a 16.5 puntos. Por su parte, el grupo de 20 años muestra una media ligeramente inferior de 14,3 puntos, y el grupo de 21 años o más alcanzó la media más alta, con 17,3 puntos. Se observa una tendencia de que la edad podría estar asociada con un mejor desempeño en comprensión lectora, especialmente en los estudiantes mayores de 21 años o mayor.

La desviación estándar también varió entre los grupos de edad, indicando diferencias en la homogeneidad de los puntajes dentro de cada grupo. El grupo de 18 años presentó una desviación estándar de 8.06, mientras que el grupo de 19 años mostró una mayor dispersión con 8.82. Por el contrario, el grupo de 20 años registró la menor variabilidad con una desviación estándar de 4.73, lo que indica puntajes más cercanos al promedio dentro de este grupo. Finalmente, el grupo de 21 años o mayor vuelve a mostrar una dispersión alta con una desviación estándar de 8.92, evidenciando mayor heterogeneidad en los niveles de comprensión lectora.

En cuanto a la mediana, los puntajes muestran una tendencia ascendente. El grupo de 18 años registró una mediana de 13 puntos, seguido por el grupo de 19 años con 14 puntos y el grupo de 20 años con 15 puntos. Finalmente, el grupo de 21 años o más alcanzó la mediana más alta con 20 puntos. Esto confirma que, en términos generales, los estudiantes mayores tienden a obtener puntajes más elevados en comprensión lectora.

Finalmente, en la Tabla 10 se observa una tendencia de un promedio mayor de puntaje de los estudiantes de 21 años o mayor por sobre los estudiantes de 18, 19, y 20 años.

Tabla 11

Comparación de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora según la edad mediante la prueba Kruskal-Wallis.

Dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora	X^2	p valor
Puntaje directo	8.71	0.560
Dimensión Explícita	8.77	0.554
Dimensión Implícita	10.23	0.420
Subdimensión Textual	9.70	0.467
Subdimensión Pragmática	7.45	0.682
Subdimensión Crítica	10.78	0.375

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba *Kruskal-Wallis* en las dimensiones y subdimensiones evaluadas indican que los puntajes de los estudiantes se distribuyen homogéneamente y no presentan desviaciones significativas respecto a lo esperado.

Posteriormente en comparaciones dos a dos Dwass-Steel-Critchlow-Fligner no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión y subdimensión de la comprensión lectora al comparar los grupos etarios de 18, 19, 20 y 21 años o más de los y las estudiantes. Esto sugiere que el desempeño en comprensión lectora es similar entre los estudiantes de diferentes edades.

VIII. DISCUSIÓN

Esta investigación analizó el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer año en carreras del área de la salud en el sur de Chile. Para ello, se describió el desempeño en comprensión lectora en sus dimensiones de explícita e implícita, así como en sus subdimensiones textual, pragmática y crítica. Además, se observó cómo varían estas dimensiones y subdimensiones según características de covariables sociodemográficas de los estudiantes, tales como, el sexo, el tipo de establecimiento de educación media, la carrera universitaria y la edad de los estudiantes.

En relación con los impactos teóricos la comprensión lectora es una habilidad esencial en la educación superior, ya que desempeña un papel clave en la adquisición de conocimientos especializados y en el desarrollo de habilidades de análisis y evaluación, necesarias para el avance en ámbitos científicos y tecnológicos (Leyva et al., 2022).

Según la interpretación categorial del instrumento LECTUM 7, el 35% de los y las estudiantes presenta un bajo desempeño en comprensión lectora, mientras que el 50% presenta un desempeño normal y el 15% presenta un desempeño alto.

En relación los datos estadísticos los estudiantes presentaron una media de 15.8, lo cual sugiere que el nivel de comprensión lectora promedio de los y las estudiantes evaluados es baja estadísticamente en relación con el puntaje total del instrumento. Esto puede tener consecuencias en el desempeño académico y trayectoria educativa de los estudiantes y, probablemente, también en la calidad de sus aprendizajes (Cerdeña-Canales y Venegas, 2023). Estos resultados son concordantes con otros estudios donde, a pesar de la presunción de que los y las estudiantes universitarios ingresan con una competencia lectora consolidada, varias investigaciones sugieren que muchos de ellos enfrentan dificultades para comprender textos académicos complejos, especialmente en los primeros años de formación en la universidad (Amavizca y Álvarez, 2022; Lillo -Fuentes et al., 2023; Riffo y Contreras, 2012; Velásquez y Roco, 2008).

Según las dimensiones de la comprensión lectora explícita e implícita los estudiantes obtuvieron un mejor desempeño en la dimensión explícita, lo cual ya ha sido reportado en otros estudios, donde los estudiantes obtuvieron un mejor desempeño en comprensión lectora explícita por sobre la implícita (Andrade y Utria, 2021; Cabrera-Pommiez et al., 2021; Márquez et al., 2016; Ramírez, 2020; Sandoval et al., 2010; Velásquez y Roco, 2008). Esto se explica debido a que la comprensión lectora explícita consiste en identificar la información literal que se encuentra en el texto, es decir, el estudiante realizar una reconstrucción del texto sin una intervención activa durante la lectura, por lo tanto, es mucho más accesible para el lector comprender el texto mediante la localización e identificación de los elementos lingüísticos del texto (Gallego et al., 2019; Jiménez, 2014; Riffo et al., 2011). Sin embargo, la comprensión lectora implícita implica mayores desafíos para los estudiantes, debido a que consiste en la habilidad para usar el razonamiento lógica y conectarlo con ideas previas con el fin de generar nuevos esquemas, hipótesis e interpretaciones implícitas del texto, por lo tanto, se infiere que los estudiantes presentan mayores desafíos para descifrar los elementos lingüísticos presentes en un texto y hacer suposiciones de lo que han leído (Gallego et al., 2019; Leyva et al., 2022; Riffo et al., 2011).

Respecto a las subdimensiones de la comprensión lectora los estudiantes obtuvieron un mejor desempeño en la subdimensión textual por sobre la pragmática y crítica, esto indica que los estudiantes se desempeñaron mejor en el reconocimiento de la estructura y la coherencia interna del texto, lo cual es concordante a lo reportado en otras investigaciones, donde los estudiantes presentaron un mejor desempeño en la comprensión lectora textual por sobre la pragmática y crítica (Andrade y Utria, 2021; Cabrera-Pommiez et al., 2021; Márquez et al., 2016; Ramírez, 2020; Sandoval et al., 2010; Velásquez y Roco, 2008). Esto se puede explicar debido a que la comprensión lectora explícita es la base de la comprensión lectora textual, ya que el lector debe usar claves que el texto suministra para derivar el significado que encuentra en el texto, de esta forma se realiza una comprensión de la macro y micro y tipos de coherencia que estructuran el texto (Riffo et al., 2011).

La subdimensión pragmática obtuvo puntaje promedio bajo, lo que refleja dificultades en comprender el contexto y la intención comunicativa del texto y la subdimensión crítica presenta el desempeño más bajo, lo que indica un bajo nivel de habilidad para analizar y evaluar críticamente el contenido textual, esto tiene directa relación con lo establecido en otros estudios donde los estudiantes tuvieron dificultades para analizar los modelos de situación y conocimientos previos de la comprensión lectora pragmática y crítica (Andrade y Utria, 2021; Cabrera-Pommiez et al., 2021; Márquez et al., 2016; Ramírez, 2020; Sandoval et al., 2010; Velásquez y Roco, 2008).

Una de las razones de este bajo rendimiento se puede explicar por el bajo desempeño que presentaron en la comprensión lectora implícita, ya que este tipo de comprensión es la base de la comprensión lectora pragmática y crítica. Por una parte, la comprensión lectora pragmática es capacidad que debe tener el lector para relacionar el texto con el contexto de situación y el contexto cultural. En este caso los estudiantes tuvieron dificultades para ser capaces de reconocer el proceso comunicativo del texto y situar en relación con su función social (Riffo et al., 2011). Por otra parte, la comprensión lectora crítica permite que el lector establezca una relación crítica con el texto y su contexto, determinando por las intenciones del autor y la perspectiva ideológica, teórica o doctrinaria. Por lo tanto, los estudiantes tuvieron dificultades para aplicar la información del texto a otros contextos con el fin de resolver problemas e interpretar la información del texto desde un contexto diferente (Neira y Castro, 2013; Riffo et al., 2011).

En los resultados obtenidos en la relación de las covariables sociodemográficas y la variable de la comprensión lectora se observan algunas diferencias significativas según sexo y tipo de establecimiento educacional y tendencias estadísticas en el tipo de carrera y edad.

En relación con el sexo, las mujeres superan significativamente a los hombres en el puntaje directo, las dimensiones explícita e implícita y subdimensiones textual y crítica con un intervalo de confianza del 95%, con variaciones que sugieren una mayor capacidad en habilidades de lectura específicas. Los hallazgos de este estudio se corroboran con otros estudios donde se ha evidencia una mayor habilidad de comprensión lectora en estudiantes de educación superior mujeres en comparación con los hombres (Adetunji y Olagunju, 2014; Curan, 2015; Smith et al., 2021), observándose que las estudiantes mujeres superan a los estudiantes hombres. Esto se puede explicarse desde diferentes perspectivas relacionadas con

características cognitivas, emocionales y sociales, así como factores contextuales en el ámbito educativo.

Según Contreras-Saavedra et al. (2023), las mujeres tienden a desarrollar mayores habilidades de autorregulación del aprendizaje, lo cual incluye estrategias como la planificación, el monitoreo y la autorreflexión durante los procesos de aprendizaje. Estas habilidades son fundamentales para una comprensión lectora efectiva, ya que permiten a las lectoras analizar y procesar de manera activa la información del texto, realizar inferencias y relacionar el contenido con sus conocimientos previos.

Respecto al tipo de establecimiento educacional, los estudiantes de establecimientos subvencionados o particulares obtuvieron mejores resultados por sobre los estudiantes provenientes de establecimientos educacionales municipales. Estas diferencias se observan en el puntaje directo, dimensiones explícita, implícita y subdimensiones textual, pragmática y crítica de la comprensión lectora con un intervalo de confianza del 95%. Esto podría indicar una relación entre el tipo de establecimiento educacional y el desarrollo de habilidades lectoras específicas. Estos resultados tienen directa relación con otros estudios, donde señalan que los estudiantes provenientes de colegios subvencionados o privados presentan generalmente mejores niveles de comprensión lectora (Adetunji y Olagunju, 2014; Curan, 2015; Smith et al., 2021;).

En Chile, diversos informes del Ministerio de Educación (MINEDUC) han demostrado diferencias significativas en el desempeño académico de los estudiantes según el tipo de establecimiento educativo. Generalmente, los estudiantes de establecimientos particulares pagados y subvencionados obtienen mejores resultados en pruebas estandarizadas, como el SIMCE y la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), en comparación con aquellos provenientes de colegios municipales. Sin embargo, estas diferencias están fuertemente influenciadas por el nivel socioeconómico de las familias, ya que este determina en gran medida el acceso a mejores recursos educativos ya un entorno que fomenta un aprendizaje más efectivo (Ministerio de Educación [MINEDUC], Centro de Estudios, 2022). Cabe señalar, que, aunque las diferencias en desempeño académico según el tipo de establecimiento son evidentes, están profundamente entrelazadas con factores socioeconómicos y estructurales, lo que sugiere estudios más específicos para profundizar en estos factores.

Según las carreras universitarias, se observa una tendencia promedio mayor en la comprensión lectora por parte de los estudiantes de Fonoaudiología por sobre las carreras de Odontología y Terapia Ocupacional en el puntaje directo, dimensiones explícita e implícita y la subdimensión textual, pragmática y crítica. Estos resultados sugieren que la comprensión lectora puede variar considerablemente entre las distintas carreras universitarias. Riffo y Contreras, 2012 distinguen que la carrera de especialización podría incidir en el desempeño lector de los estudiantes, tal como ocurrió en su estudio con los sujetos evaluados, sin embargo, en ambos casos no se aprecian diferencias significativas.

En relación con la edad, aunque se observa una tendencia de un promedio mayor de puntaje de los estudiantes de 21 años o mayor por sobre los estudiantes de 18, 19, y 20 años, no existen diferencias significativas.

Finalmente, estos hallazgos entre la variable comprensión lectora y las covariables sociodemográficas reflejan la necesidad de fortalecer la formación lectora de los estudiantes en el ámbito universitario, especialmente en carreras que exigen una lectura y análisis críticos de información especializada.

Es importante considerar la limitación de este estudio, ya que el tamaño reducido de la muestra limita la posibilidad de generalizar los resultados a una población más amplia de estudiantes universitarios, se sugiere replicar la investigación en una muestra más grande y que incluya estudiantes de diversas carreras y/o universidades.

IX. CONCLUSIONES

En conclusión, el estudio revela que los estudiantes de primer año en el área de la salud presentan un nivel promedio de comprensión lectora inferior al esperado, donde solo el 65% de los estudiantes presentan un desempeño alto y normal, lo cual podría impactar en su desempeño académico y calidad de aprendizaje.

Los estudiantes demostraron un mejor desempeño en la dimensión explícita y en la subdimensión textual, lo cual indica una mayor facilidad para identificar información explícita y reconocer la estructura y coherencia interna del texto. Sin embargo, mostraron un desempeño más bajo la dimensión implícita y en las subdimensiones pragmática y crítica, reflejando dificultades en la interpretación contextual y en la evaluación crítica de los contenidos.

En cuanto a las covariables sociodemográficas, los resultados indican que las mujeres superan a los hombres en el desempeño en la comprensión lectora. Además, los estudiantes provenientes de establecimientos subvencionados o particulares obtuvieron mejores resultados que aquellos de colegios municipales, lo cual tiene directa relación con lo que ocurren con los establecimientos educacionales en Chile, donde se espera un mejor desempeño en estudiantes de establecimientos subvencionados o privados. También se observa que los estudiantes de Fonoaudiología tienen una tendencia hacia un mejor rendimiento superior en comprensión lectora en comparación con otras carreras del área de la salud, sugiriendo que la especialización podría influir en el desempeño lector. De igual forma, la covariable edad mostró una tendencia en un mayor promedio de comprensión lectora en estudiantes de 21 años o mayor por sobre los otros grupos de edades. No obstante, en ambas covariables (carrera y edad) no se mostraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones y subdimensiones de la comprensión lectora.

Estos resultados destacan la importancia de fortalecer la comprensión lectora en el nivel universitario, especialmente en las habilidades de análisis implícito, crítico y pragmático que resultan esenciales para el manejo de textos académicos y profesionales en el área de la salud. Hay que considerar que el análisis de estas variables puede permitir a las instituciones ajustar sus prácticas pedagógicas y así fortalecer las competencias lectoras de sus estudiantes, facilitando su trayectoria educativa y profesional.

X. REFERENCIAS

- Adetunji, A., & Olagunju, T. O. (2014). A Study of the Effect of Home, School, and Personal Variables on Students' Reading Comprehension Achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 39-43.
- Amavizca Montaña, S., y Álvarez-Flores, E. P. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986>
- Anmarkrud, O., y Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>.
- 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>.
- Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F., y Puga-Larraín, J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós.
- Cerda-Canales, Constanza, y Venegas, René. (2023). Uso de corpus para la enseñanza-aprendizaje de la escritura: una revisión sistemática. *Literatura y lingüística*, (48), 479-515. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.48.3448>
- Contreras-Saavedra C, Sáez-Delgado F, Contreras-Saavedra CE, Mella-Norambuena J, Angulo YL. . Género y autorregulación en estudiantes. *Salud, Ciencia y Tecnología* 2024; 4:615. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024615>.
- Curan, D. (2015). Investigation of high school students' reading comprehension levels according to various variables. *Educational Research and Reviews*, 10(11), 1524.
- Chacón-Vargas, E. y Roldán-Villalobos, G. (2021). Factores que inciden sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso al curso matemática general del instituto tecnológico de Costa Rica. *Uniciencia*, 35(1), 265-283. DOI: <https://doi.org/10.15359/ru.35-1.16>
- Errázuriz, María Constanza, Fuentes, Liliana, Davison, Omar, Cocio, Andrea, Becerra, Rukmini, & Aguilar, Paula. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores?. *Revista signos*, 53(103), 419-448. Epub 15 de agosto de 2020. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- Errázuriz, María Constanza, Davison, Omar, & Cocio, Andrea. (2022). Mediación lectora de profesores destacados de distintas disciplinas: ¿Qué podemos aprender de ellos?. *Logos (La Serena)*, 32(2), 307-325. <https://dx.doi.org/10.15443/r13218>

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Gallego Ortega, José Luis, Figueroa Sepúlveda, Susana, & Rodríguez Fuentes, Antonio. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revistas actualidades pedagógicas*, (53), 95-107. Recuperado a partir de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>
- Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., y Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95-115.
- Jiménez Pérez, E., (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74.
- Leyva Ato, L. A., Chura Quispe, G., y Chávez Guillén, J. Y. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71(71), 399 - 429. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>
- Lillo-Fuentes, F., Venegas, R. y Lobos, I. (2023). Evaluación semiautomatizada de la calidad de textos escritos?: una revisión sistemática. *Perspectiva Educativa*, 62(2), 5-36. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1420>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, María del Pilar (2014). Metodología de la investigación (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hernández Sampieri, R., Cuevas Romo, A., Espejo Callado, J., & Méndez Velandia, S. (2017). Fundamentos de investigación. México: McGraw-Hill.
- Makuc, M, y Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista signos*, 48(87), 29-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- Márquez, Héctor., Araneda, Carolina., Muñoz, Ricardo y Fuentes, Raúl. (2016). Evaluación de los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de

- Kinesiología y Nutrición y Dietética de la Universidad Andrés Bello, Concepción. *Rev. Educ. Cienc. Salud*. 13 (2): 154-160.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2022). Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (Con datos 2021). Evidencias 55. Santiago, Chile.
- Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Publicaciones Naciones Unidas.
- Neira Martínez, A., y Castro Yáñez, G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 231-249.
- Neira, A., Reyes, F., y Riffo, 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>
- Núñez Cortés, J. A., y Errázuriz Cruz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1–8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Parodi, G. y Julio, C. (2017): No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos, *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 27-48.
- Parodi, G., Burdiles, G., Moreno de León, T., y Julio, C. (2018). Hábitos lectores y géneros del discurso en Filosofía y en Economía y Negocios: del discurso académico al discurso profesional. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56 (2), 117-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200117>
- Ramírez, L. (2020). La relación de la imprecisión y la redundancia léxica en la coherencia de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 67(67), 261-290. <https://doi.org/10.46744/bapl.202001.009>.
- Riffo, B., M. Véliz, G. Castro, F. Reyes, B. Figueroa, O. Salazar y M. O. Herrera (2011). *LECTUM. Prueba de comprensión lectora*. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.
- Riffo, B., y Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de *Ciencias Políticas*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 201-219. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200013>
- Sandoval R., Pedro Rodrigo, Frit C., Miguel, Maldonado., Ana Carolina, y Rodríguez Alveal, Francisco. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos

- universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista*, (02), 73-102. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500005>
- Silvers, G. V., Kreiner, D. S., & Natz-González, A. (2009). Harmful effects of preexisting inappropriate highlighting on reading comprehension and metacognitive accuracy. *The Journal of General Psychology*, 136(3), 287-300.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., y 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>
- Spencer, W. (2018). The Comprehension Problems of Children with Poor Reading Comprehension despite Adequate Decoding: A Meta-Analysis. *Rev Educ Res*. 2018 Jun;88(3):366-400. DOI 10.3102/0034654317749187.
- Velásquez, M., Cornejo, C., y Roco, Á. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>.
- Vidal-Moscoso, Daniela, & Manríquez-López, Leonardo. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>

XI. ANEXOS

ANEXO 1.

Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este documento es informar y ayudarle a tomar la decisión de participar en una investigación titulada “*Caminos de comprensión: fortaleciendo los niveles de comprensión lectora en estudios de la Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación*”, financiada por el Centro de Investigación para la Educación Superior USS (CIES) y realizada por académicos de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad San Sebastián de la sede de Valdivia.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general del estudio es potenciar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primer año de la Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación de la sede de Valdivia.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se le aplicará el instrumento LECTUM 7 durante el mes de marzo, que consiste en una prueba para determinar los niveles de comprensión lectora. Luego, se realizarán talleres con estrategias para potenciar los niveles de comprensión lectora entre los meses de abril y junio. Finalmente, se aplicará nuevamente el instrumento de evaluación para determinar los niveles de comprensión lectora en el mes de julio.

BENEFICIOS, RIESGOS Y COMPENSACIONES

Su participación en esta investigación trae como beneficio conocer su nivel de comprensión lectora y participación en taller para potenciar dicha habilidad. La participación en esta investigación no considera riesgos y compensaciones.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN

Los datos recopilados serán confidenciales, anónimos y utilizados solo por el equipo de investigación para esto se tomarán medidas de protección de la privacidad y respeto de la confidencialidad. Los datos serán guardados durante un período de 4 años para futuras investigaciones.

VOLUNTARIEDAD Y PREGUNTAS

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene la opción de no aceptar participar o retirar su consentimiento en el momento que desee.

Este proyecto ha sido aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad San Sebastián Presidente: Dr. Bernardo Aguilera. En caso de dudas sobre sus derechos como participante, puede contactarlo al correo electrónico: cec@uss.cl.

Si tiene preguntas acerca de esta investigación o si requiere más información, puede contactar al Investigador responsable: Jonathan Eduardo Miranda Espinoza, correo jmirandae@docente.uss.cl y teléfono +56932644521.

Yo _____ con fecha _____

Acepto participar en esta investigación con fines investigativos y autorizo a la utilización posterior de la información obtenida siendo consciente de sus beneficios, riesgos y compensaciones.

Firma estudiante

Firma investigador

ANEXO 2

Instrumento LECTUM 7

El instrumento está disponible de forma digital en el siguiente link:
<http://lectum.udec.cl:5000/>

ANEXO 3

Carta Gantt

Actividades	Semanas															
	Agosto				Sept.				Oct.				Nov.			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Reunión con docente guía y correcciones a la propuesta				X												
Elaboración, selección y/o validación de instrumentos de recolección de datos				X	X											
Solicitud de evaluación al comité de ética						X	X	X								
Recolección de datos										X	X					
Análisis de datos											X	X				
Elaboración de discusión y conclusiones												X	X			
Envío del informe a docente guía													X			
Correcciones al informe														X	X	
Solicitud a la dirección de examen de grado																X



**Formulario Autorización para Publicación de Trabajos de Titulación Pre y Postgrado
en Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje Universidad Viña de Mar.**

1. Identificación del Autor/res	FECHA: 17/12/2024
Nombre completo: Jonathan Eduardo Miranda Espinoza	
Dirección: Alberto Blest Gana 509	
E-mail: jonathan.miranda.espinoza@gmail.com	Teléfono: 932644521
Escuela: Educación	
Carrera: Magíster en Docencia para la Educación Superior e Investigación Aplicada	
Título al que opta: Magíster en Docencia para la Educación Superior e Investigación Aplicada	
Profesor(a) guía: Dra. Carla Elizabeth Contreras Saavedra	
Título tesis: Desempeño de la Comprensión Lectora en Estudiantes de 1 año en Educación Superior en el área de la Salud	

2. Autorización de Publicación de Tesis.

A través del presente documento, autorizo al Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje, CREA, para publicar la versión digital de esta tesis en el catálogo electrónico, siempre y cuando se respete su autoría y sea citada correctamente, según las siguientes condiciones de acceso: (Marque con una X)			
PÚBLICO	Autorizo publicar mi tesis para acceso público.	<input checked="" type="checkbox"/>	
RESTRINGIDO	Autorizo publicar mi tesis luego de	6 meses	<input type="checkbox"/>
		1 año	<input type="checkbox"/>
CONFIDENCIAL	No autorizo publicar mi tesis. (Solo se publicará resumen y metadatos)	<input type="checkbox"/>	

18.887.865-2