

## Desempeño de estudiantes mexicanos de primer ingreso en una prueba de lectura con base a un modelo psicolingüístico

PERFORMANCE OF FIRST-YEAR MEXICAN STUDENTS IN A READING TEST BASED ON  
A PSYCHOLINGUISTIC MODEL

Alba Luz Sánchez Escudero\*, Miguel Ángel Bargetto\*\* y Leticia Montserrat Cisneros Morales\*\*\*

**Resumen:** El desarrollo de las habilidades de lectura disciplinar en la trayectoria académica se ha transformado en uno de los ejes fundamentales en el apoyo que las universidades ofrecen a sus estudiantes de primer ingreso. Para tal efecto, se han diseñado múltiples evaluaciones que obedecen a los requerimientos propios de las instituciones de educación superior. Por lo tanto, es fundamental que el instrumento se sustente en principios cognitivos y lingüísticos y, además, cumpla con los principios de confiabilidad y validez. En el caso de esta investigación, se diseñó una prueba de lectura sobre la base del modelo psicolingüístico de Riffó y Véliz (1993), y que fue aplicada a 223 estudiantes de primer ingreso de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), campus La Piedad, con la finalidad de testearla en confiabilidad y validez. Los resultados del análisis estadístico indican que la prueba tiene una confiabilidad aceptable para instrumentos de la naturaleza de una prueba de lectura; en segundo término, las dimensiones más descendidas corresponden a la crítica y pragmática, lo que implica que la debilidad no está tanto en el procesamiento del texto mismo, sino que en el reconocimiento y aplicación de factores adyacentes a la lectura misma. Finalmente, no se aprecian diferencias significativas en el rendimiento entre los diferentes grupos de estudiantes, por lo que es posible postular que la prueba es válida para evaluar habilidades lectoras generales al inicio de los estudios superiores.

**Palabras clave:** Educación superior, alfabetización académica, evaluación de la lectura, comprensión, psicolinguística, modelos de lectura.

---

\* Magíster en Estudios Humanísticos. Académica Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: aluz.sanchez@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7535-6923>

\*\* Doctor en Lingüística. Académico Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile. Correo electrónico: mbargetto@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2696-6909>.

\*\*\* Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA La Piedad), México. Correo electrónico: leticia.cisneros@univa.mx. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2370-2118>.

**Abstract:** The development of reading skills in the academic career has become one of the fundamental axes in the support that universities offer to their first-year students. To this end, multiple assessments have been designed that comply with the requirements of higher education institutions. Therefore, it is essential that the instrument is based on cognitive and linguistic principles and, in addition, complies with the principles of reliability and validity. In the case of this research, a reading test was designed based on the psycholinguistic model of Riffó and Véliz (1993), which was applied to 223 students from the Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), La Piedad campus, in order to test the reliability and validity of the instrument. The results of the statistical analysis indicate that the test has an acceptable reliability for instruments of the nature of a reading test. Secondly, the most declining dimensions correspond to criticism and pragmatics, which implies that the weakness lies not so much in the processing of the text itself, but in the recognition and application of factors adjacent to the reading itself. Furthermore, no significant differences in performance were observed between the different groups of students, so it is possible to postulate that the test is valid for evaluating general reading skills at the beginning of higher education.

**Keywords:** Higher education, academic literacy, reading assessment, psycholinguistics, comprehension, reading models.

Recibido: 25 Mayo 2025 / Aceptado: 6 Noviembre 2025

## Introducción

La enseñanza de la lectura y escritura en la educación superior en América Latina se ha enfrentado, desde inicios del siglo XXI, a un desafío relacionado con la ausencia de estándares y lineamientos curriculares claros por parte de los ministerios de educación (González, 2010). A pesar de la falta de directrices específicas, existen pruebas de medición estandarizada cuyos resultados han mostrado una tendencia constante a ubicarse en la media, sin importar el tipo de escala empleada (Ramírez y García, 2012; Pérez, 2015). Este escenario plantea la necesidad de desarrollar instrumentos diagnósticos que puedan evaluar las habilidades lectoras de los estudiantes que ingresan a la educación superior. Sin embargo, se evidencia la ausencia de este tipo de pruebas diseñadas bajo modelos psicolingüísticos.

Los modelos o enfoques psicolingüísticos permiten una comprensión integral del proceso lector, pues abarcan no solo la formulación de una representación mental, sino que también consideran otras dimensiones, como el sujeto lector, el texto y sus formatos y el contexto sociocultural, lo que implica una evaluación completa de las habilidades lectoras. Estas variables, por lo tanto, serán constitutivas del instrumento, pues esperamos que refleje las complejidades del proceso lector.

La medición de habilidades lectoras en estudiantes de primer ingreso a la educación superior permite identificar las áreas en las que se necesite apoyo adicional y facilitan la implementación de programas de intervención temprana y personalizada. Estas acciones permiten diseñar currículos adaptados a las necesidades reales de sus

estudiantes, con la consiguiente mejora de su rendimiento académico y la seguida baja en las tasas de deserción (López, 2016; Vega, 2018). Asimismo, las pruebas diagnósticas ofrecen datos para el análisis de tendencias y patrones en la competencia lectora de los estudiantes. Estos datos pueden utilizarse para desarrollar políticas educativas informadas y basadas en evidencias, se contribuye a elevar los estándares educativos en la región. Es por eso que el instrumento propuesto pretende aportar desde una perspectiva psicolingüística y multidimensional a cómo dichas dimensiones se manifiestan en quienes inician sus estudios universitarios.

## 1. Antecedentes teóricos

### 1.1 Alfabetización académica

Por alfabetización académica se entiende el conjunto de habilidades y competencias necesarias para comprender, interpretar y producir textos académicos en contextos educativos formales (Barton & Hamilton, 2018). Este concepto trasciende la mera capacidad de leer y escribir (Cassany, 2013); abarca también la capacidad de los estudiantes para participar eficazmente en las prácticas discursivas propias de los entornos académicos. La alfabetización académica implica la integración de competencias lingüísticas, discursivas y cognitivas, que facilitan a los estudiantes no solo acceder al conocimiento, sino también contribuir a su producción y difusión.

El concepto de alfabetización académica incluye también un enfoque holístico y contextual. Lea y Street (1998) proponen un modelo que subraya la necesidad de desarrollar programas educativos que no solo enseñen habilidades técnicas, sino que también preparen a los estudiantes para navegar y participar en los discursos y prácticas académicas. En ese sentido, la alfabetización académica está relacionada con el mejor rendimiento académico, la retención de estudiantes y una transición más exitosa al mercado laboral (Gee, 2020; Hyland, 2021); permite, a su vez, el fortalecimiento de un pensamiento crítico y reflexivo (Tardy, 2021), habilidades para la participación activa y significativa en sus comunidades académicas y profesionales.

### 1.2 La lectura en el marco del primer semestre académico

En este contexto, la comprensión lectora debe entenderse como un fenómeno complejo y multidimensional. Parodi (2011), en la *Teoría de la comunicabilidad*, sostiene que intervienen factores psico-bio-socio-lingüísticos y que está sustentada en procesos mentales y culturales. Los postulados de dicha teoría implican la cognición situada, la interactividad y la socioconstructividad (McNamara y Magliano, 2009). Dichos postulados derivan de investigaciones en el campo de la lectura y de la formulación de varios modelos teóricos que explican esta habilidad, han sido elaborados sobre la base de la lectura literaria, más que sobre la lectura disciplinar (o “no literaria”, para indicarlo en términos más amplios).

La lectura para estudiantes de primer semestre en la universidad representa un camino hacia la comprensión crítica de lo leído y del conocimiento académico. En este entorno educativo, los estudiantes se enfrentan a textos que demandan no solo la habilidad de entender la información literalmente, sino también la capacidad de analizar, sintetizar e interpretar de manera reflexiva (Afflerbach et al., 2013; Perfetti y Stafura, 2014), donde se asume que un lector competente es aquel que es capaz de extraer la información nueva en contextos diferentes. Es un proceso que va más allá de la absorción de datos e involucra la evaluación crítica de argumentos, la conexión de ideas entre disciplinas y la aplicación del conocimiento a situaciones prácticas y teóricas.

Para los estudiantes, la lectura en el primer semestre universitario representa una puerta hacia la inmersión en la comunidad académica y disciplinar a través del pensamiento. Es un momento de transición donde se aprende a navegar por mapas de conocimientos específicos con complejidades específicas del conocimiento disciplinario y se hace uso de estrategias como la síntesis de múltiples fuentes y la aplicación de conceptos a nuevos contextos (McNamara & Magliano, 2018; Rapp & van den Broek, 2018). Más allá de ser una habilidad académica, la lectura en el primer semestre universitario es un catalizador para el desarrollo personal y profesional. Proporciona bases sólidas para la apropiación de un lenguaje disciplinario y, consecuentemente, para su ejercicio profesional; brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para convertirse en pensadores críticos y aprendices capaces de enfrentar los desafíos intelectuales y éticos propios del ejercicio profesional contemporáneo (Kintsch & Rawson, 2019; Snow, 2018). Así, la lectura se convierte en un acto de aprehensión, donde cada texto leído abre perspectivas y posibilidades tanto académicas como personales. De ahí, que consideremos relevante contar con un instrumento que mida el desempeño en habilidades de lectura, en dimensiones delimitadas psicolinguística, pues desde ese enfoque, es posible determinar los niveles donde la lectura se vuelve más dificultosa para los estudiantes de primer ingreso.

### *1.3 Estado del arte en la evaluación de la lectura*

Los estudios sobre las habilidades de lectura en universitarios en el concierto latinoamericano han entregado una serie de hallazgos consistentes respecto de su desempeño lector. Entre varios estudios, podemos mencionar:

Tabla 1:

Cuadro comparativo de estudios sobre lectura en universitarios

Autor	Año	País	Hallazgo
García y López	2019	México	Carenza de habilidades lectoras básicas.
Mendez et al.	2019	Colombia	Dificultades para interpretar textos académicos complejos.
Rodríguez y Silva	2020	Perú	Los estudiantes con mayores habilidades lectoras tendían a obtener mejores calificaciones.
Fernández y Cáceres	2020	Chile	Deficiencias en la comprensión de textos científicos y técnicos.
Hernández, Pérez y Ramírez	2021	Ecuador	Dificultades significativas en la lectura crítica y la interpretación de textos argumentativos.
Ramírez y Castro	2022	Brasil	Los estudiantes con mejores habilidades lectoras tendían a tener un mejor rendimiento en sus cursos.
Vega y Morales	2023	República Dominicana	Dificultades para interpretar textos académicos complejos
López y Fernández	2023	Guatemala	Muchos estudiantes carecían de habilidades lectoras avanzadas
Bargetto y Córdova-León	2024	Chile	El dominio léxico es un predictor de las habilidades de lectura en los estudiantes de kinesiología.
Bargetto y Riffó	2024	Chile	El establecimiento de relaciones semánticas predice el rendimiento lector en estudiantes de pedagogía.

*Elaboración propia*

#### 1.4. La comprensión como modelamiento cognitivo

La investigación en cognición y comprensión del lenguaje ha derivado en una serie de modelos que representan distintas posiciones epistemológicas sobre la comprensión lectora. Por nombrar solo algunos, el *modelo de situación*, propuesto por Kintsch y van Dijk (1978); el *modelo de procesamiento dual*, introducido por Paivio (1986); el *modelo de construcción-integración* desarrollado por Kintsch (1998), y finalmente, el modelo de la construcción de significado, propuesto por Frank Smith (2004) (McNamara & Magliano, 2009; Perfetti & Stafura, 2014).

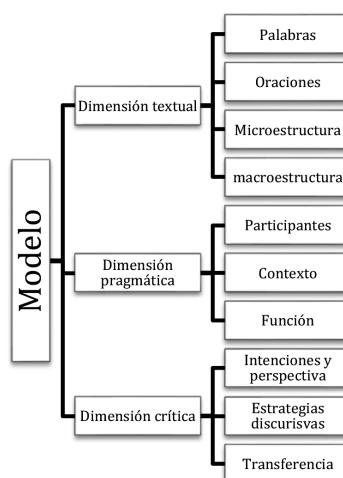
En el caso de nuestra propuesta, adherimos al modelo de Riffó y Véliz (1993) y su desarrollo tecnológico, la prueba Lectum (2011). Este modelo propone una triple dimensión de la tarea lectora: las interacciones entre las distintas dimensiones del texto, que van desde la comprensión de palabras a la comprensión de diferentes niveles estructurales del texto: la comprensión de oraciones, la comprensión de la microestructura, en el nivel de coherencia local; la comprensión macroestructura, es decir, coherencia

global. El modelo propone una segunda dimensión, que es la pragmática. Si bien este nivel no se encuentra en el texto, sí el lector debe ser capaz de establecer relaciones entre el texto y su contexto de producción, lo que implica reconocer participantes, situar el texto en el contexto histórico o cultural y reconocer su función social. Finalmente, en la dimensión crítica, el lector debe ser capaz de establecer relaciones entre el texto y su contexto, lo que se refleja en la capacidad de determinar la perspectiva ideológica-teórica-doctrinaria del autor, sus intenciones; trasferir la información para resolver una tarea y ser capaz de relacionar las estrategias discursivas con el propósito del texto:

Figura 1:

*Esquema del modelo Lectum (Tomado de Lectum, 2011)*

La evaluación ha sido aplicada no solo en el contexto escolar, para el cual fue di-



señada principalmente, sino que también se aplica como diagnóstico de ingreso y se ha aplicado en investigaciones sobre el desempeño de estudiantes universitarios de primer inicio en Chile (Bargetto y Riff, 2024; Bargetto y Córdova-León, 2024; Ramírez-Peña, Pérez-Salas y Riff, 2023; Neira, 2015; Neira, Reyes y Riff, 2015). Esto valida el modelo y, por lo tanto, se ha considerado pertinente para la formulación de nuevos instrumentos, con características propias y que tiendan emplear textos reales de la enseñanza universitaria antes que textos de conocimiento general, propios del sistema escolar. Sin embargo, no está pensada directamente para la evaluación en el contexto universitario. De ahí, que se hace necesario contar con un instrumento que mida adecuadamente las habilidades de lectura de quienes inician sus estudios universitarios. De ahí que la formulación del instrumento se apoye en textos con niveles de lecturabilidad previamente definidos y con una distribución de preguntas que aborde coherentemente las dimensiones del modelo.

## 2. Material y método

La investigación de la validez y la confiabilidad de la prueba se basó en un modelo cuantitativo, cuasiexperimental transversal y de postest (Ato, López y Benavente, 2013). La prueba se montó en un formulario Google Forms y los análisis estadísticos se realizaron con el software JASP. La aplicación se realizó en los laboratorios de computación de la institución y fueron directamente supervisados por miembros del equipo investigador. La aplicación del instrumento en fechas distintas para cada grupo o licenciatura participante; para tal efecto, se consideró como margen de tiempo una semana completa, la cual comprendió del 12 al 16 de febrero de 2024.

La prueba fue desarrollada en conjunto por el equipo de investigación y fue sometida a juicio experto durante 2023. Se realizaron una serie de ajustes en cuanto a los niveles de lenguaje evaluados y la redacción de algunos de los reactivos, para ajustarlos al modelo de Riffó y Véliz (1993). Finalmente, la prueba quedó organizada de la siguiente manera:

Tabla 2:  
*Distribución de preguntas prueba HLI*

Dimensión	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Total
Comprensión de palabras	1	1	1	3
Comprensión de oraciones	2	1	1	4
Comprensión microestructura	3	3	3	9
Comprensión macroestructura	-	1	1	2
Comprensión pragmática	1	1	1	3
Comprensión crítica	1	1	1	3
Total	8	8	8	24

Fuente: *Elaboración propia*

En relación con los textos, se realizó un análisis mediante herramientas informáticas para evaluar su dificultad inherente y, de esa forma, ponderar su lecturabilidad. El análisis de legibilidad fue realizado en la plataforma *legible.es*. Los resultados de dicho análisis fueron los siguientes:

Tabla 3:  
*Análisis de lecturabilidad*

Texto	palabras	índice INFLESZ	años estudio
Texto 1:	609	54,89 (difícil)	6 años
Texto 2:	668	65,89 (bastante fácil)	4,7 años
Texto 3.	463	63,44 (normal)	5,3 años

Fuente: *Elaboración propia a partir de análisis en plataforma legible.es*

La muestra estuvo conformada por 236 estudiantes de primer ingreso de UNIVA, que cursaban la asignatura de Ética. Todos los participantes firmaron consentimiento informado para participar en la aplicación de la prueba y no recibieron retribución por dicha participación. El promedio de edad fue de 19,9 años (desviación estándar: 1,86) y su distribución por sexo fue la siguiente:

Tabla 4:

*Sexo de los participantes*

Edad	Participantes
Mujer	150
Hombre	85
Prefiere no decir	1
Total general	236

Fuente: elaboración propia

En relación con el área de estudio, la muestra se repartió de la siguiente forma:

Tabla 5:

*Distribución de los participantes por programa*

Programa	Participantes
Administración de empresas	6
Ciencias de la Comunicación	8
Derecho	23
Ingeniero Arquitecto	13
Lic. animación, arte digital y multimedia	13
Licenciatura	33
Licenciatura en administración de empresas	2
Licenciatura en contaduría pública	18
Licenciatura en educación y desarrollo humano	14
Licenciatura en gastronomía	26
Licenciatura en mercadotecnia integral	4
Licenciatura en negocios y comercio internacional	22
Licenciatura en nutrición	28
Licenciatura en Psicología	26
Total	236

Fuente: elaboración propia

### 3. Resultados

Los estadísticos descriptivos de la aplicación de la prueba fueron los siguientes:

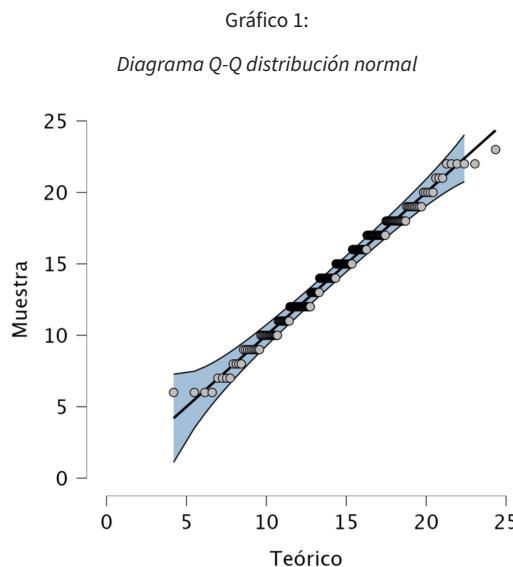
Tabla 6:

*Estadísticos descriptivos de la aplicación de prueba HLI*

	Puntuación
Válido	236
Ausente	0
Moda	12.000 <sup>a</sup>
Media	14.271
Desviación típica	3.530
Asimetría	-0.074
Error típico de la asimetría	0.158
Curtosis	-0.327
Error típico de la curtosis	0.316
Mínimo	6.000
Máximo	23.000
Primer cuartil	12.000
Segundo cuartil (mediana)	14.000
Tercer cuartil	17.000

<sup>a</sup>La moda se calcula asumiendo que las variables son discretas. Fuente: análisis computacional propio

Tal como se observa, los puntajes bordearon entre los 6 y los 23 puntos (de un máximo de 24). El promedio y la mediana se ubican en el mismo punto: 14 puntos; por su parte, la desviación estándar es de 3.530. Para efectos de determinar la normalidad, el gráfico Q-Q señala que los datos se ubican dentro de dicho parámetro:



Fuente: análisis estadístico propio

La normalidad de los datos se corroboró mediante la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que arrojó un valor de  $p$  superior al valor de significancia ( $\alpha = 0,05$ ). Este resultado indica que no se rechaza la hipótesis nula de normalidad, lo que permite asumir que los datos se distribuyen normalmente.

La normalidad de los datos se corrobora con la aplicación Kolmogorov-Smirnov: el valor  $p$  está por sobre el valor de alfa (0,05):

Tabla 7:

*Estadístico K-S para evaluar la normalidad*

Contraste	Estadístico	p
Kolmogorov-Smirnov	0.075	0.138

Fuente: análisis estadístico propio

Una vez revisada la normalidad de los datos, se procedió a evaluar la consistencia interna de la evaluación, para lo que se aplicó el estadístico  $\alpha$  de Cronbach:

Tabla 8:

*Estadístico alfa de Cronbach*

Estadísticas de confiabilidad de la escala frecuente	
Estimar	Cronbach's $\alpha$
Estimación por punto	0.634
IC del 95% límite inferior	0.562
IC del 95% límite superior	0.696

*Nota. Los siguientes ítems se correlacionan negativamente con la escala: V4, V16. Fuente: análisis estadístico propio*

En el primer análisis, es posible apreciar que hay dos ítems que necesitan ser revisados, pues se correlacionan negativamente con la escala y, seguidamente, disminuye la confiabilidad del instrumento. Luego de eliminados los ítems -que claramente necesitan de revisión y corrección, la confiabilidad en su límite máximo supera 0,7, lo que permite afirmar que el instrumento es confiable:

Tabla 9:

*Alfa de Cronbach después de ajuste:*

Estadísticas de confiabilidad de la escala frecuente	
Estimar	Cronbach's $\alpha$
Estimación por punto	0.680
IC del 95% límite inferior	0.617
IC del 95% límite superior	0.735

*Fuente: análisis estadístico propio*

Seguidamente, se realizaron varios análisis parciales para verificar si hay factores extralingüísticos que afecten. Para tal efecto, se aplicaron pruebas paramétricas, dada la normalidad del resultado general, para verificar si había diferencias entre sexos o carreras profesionales.

En el caso de las diferencias entre profesiones, los datos estadísticos descriptivos son los siguientes:

Tabla 10:

ANOVA y estadísticos descriptivos por área del conocimiento

Licenciatura	N	Media	DT	ET	Coeficiente de variación
Administración de empresas	6	14.833	3.971	1.621	268
Ciencias de la Comunicación	8	10.875	3.482	1.231	320
Derecho	23	14.826	3.186	664	215
Ingeniero Arquitecto	13	15.231	2.587	717	170
Animación, arte digital y multimedia	13	14.846	2.853	791	192
Psicología	26	14.308	3.271	642	229
Administración de empresas	2	17.000	1.414	1.000	83
Contaduría pública	18	15.611	2.500	589	160
Educación y desarrollo humano	14	14.786	2.833	757	192
Gastronomía	26	13.731	4.369	857	318
Mercadotecnia integral	4	16.750	4.646	2.323	277
Negocios y comercio internacional	22	14.364	3.032	646	211
nutrición	28	12.000	3.621	684	302
Licenciatura	33	14.848	3.701	644	249

ANOVA - Puntuación						
Casos	Suma de Cuadrados	gl	Cuadrado Medio	F	p	$\eta^2$
Licenciatura	356.259	13	27.405	2.365	0.006	0.122
Residuals	2572.385	222	11.587			

Nota. Suma de Cuadrados Tipo III. Fuente: Análisis estadístico propio

El ANOVA aplicado muestra que hay diferencias significativas en el rendimiento ( $F= 2.365$ ;  $p < 0,05$ ), aunque el tamaño del efecto solo explica un 12% esta diferencia, por lo tanto, se puede aducir que la profesión estudiada tiene un efecto menor en éxito de una evaluación de lectura.

En cuanto al rendimiento por cada una de las dimensiones de la prueba, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 11:

*Rendimiento por dimensión*

	Total	Correctas	% de correctas
Proposición	944	697	74%
Pragmática	708	261	37%
Microestructura	1888	1107	59%
Macroestructura	708	428	60%
Léxico	708	528	75%
Crítica	708	347	49%

Fuente: Análisis estadístico propio

Para dimensionar de qué forma las distintas dimensiones que evalúa la prueba se interrelacionan, se realizó un análisis de correlación:

Tabla 12:

*Análisis de correlación*

Variable	Léxico	Proposición	Micro estructura	Macro estructura	Crítica	Pragmática
1. Léxico	R de Pearson	—				
	Valor p	—				
2. Proposición	R de Pearson	0.117	**	—		
	Valor p	0.002	—			
3. Micro estructura	R de Pearson	0.026	0.038	—		
	Valor p	0.484	0.238	—		
4. Macro estructura	R de Pearson	0.092	*	0.187	***	0.145
	Valor p	0.015	< .001	< .001	—	—
5. Crítica	R de Pearson	-0.012	-0.044	0.037	0.042	—
	Valor p	0.759	0.240	0.329	0.267	—
6. Pragmática	R de Pearson	-0.025	0.020	0.215	***	0.211
	Valor p	0.515	0.592	< .001	< .001	0.012
					—	—

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . Fuente: Análisis estadístico propio

En el análisis de correlaciones, se aprecia claramente cómo cada nivel de la prueba implica la habilidad para desarrollar adecuadamente uno más complejo. En el primer caso, el nivel léxico está correlacionado positivamente con la comprensión de proposiciones y con la macroestructura, mientras que la comprensión de proposiciones está positivamente correlacionada con la macroestructura. En la dimensión de la comprensión de la macroestructura, hay correlaciones significativas con el nivel léxico, proposicional y microestructural, lo que permite afirmar que la dotación de coherencia global requiere de un dominio de los niveles inferiores, con las implicaciones cognitivas que implican. Finalmente, en la dimensión pragmática, se produjeron dos correlaciones: con la micro y macroestructura. Esto implica que para el establecimiento de sentido y la determinación de propósitos del texto se requiere el adecuado procesamiento de las dimensiones previas.

### *3.1. Consideraciones cualitativas*

Sobre la aplicación de los instrumentos y su percepción por parte de los participantes, es posible mencionar que el primer grupo encuestado fue de la carrera de Educación y Desarrollo Humano, al cual le costó bastante la actividad, en un inicio llegaron con una actitud positiva, y es que fue a partir de los 10 minutos que comenzaron a perder la concentración, manifestado en comentarios entre los compañeros. Posteriormente, a los 20 minutos, había más murmullos y comenzaban a hacer comentarios sobre la duración de la actividad y, además, su distractor principal fueron las notificaciones de sus teléfonos.

Posteriormente, respondieron el instrumento los estudiantes de psicología que tardaron entre 20 y 33 minutos en responder, mucho menos que el grupo de Educación, pero además su actitud también fue distinta, puesto que se percibieron positivos en todo momento. Incluso, algunos estudiantes expresaron que la actividad les gustó, les pareció acertada y disfrutaron realizar las lecturas y, aunque sus resultados no fueron de los de mayor puntuación en la prueba, su concentración fue constante.

Por su parte, los alumnos de Animación, Arte Digital y Multimedia, junto con la carrera de Ciencias de la Comunicación, respondieron el instrumento entre 22 y 35 minutos. A pesar de que ambas carreras tuvieron su participación en fusión e incluso comparten clase, sus resultados fueron distintos, tal como se observó en el análisis de datos.

El grupo de Nutrición “A” tardó en responder entre 26 a 41 minutos. Al igual que el grupo de Nutrición “B”, mostraron incomodidad por responder, puesto que comentaron que los textos eran largos y que era demasiada lectura.

Los estudiantes de Derecho tuvieron un tiempo promedio de respuesta de entre 22 y 52 minutos. De igual manera, se realizó la aplicación del instrumento a los grupos de Administración de Empresas -16 estudiantes- y a la carrera de Mercadotecnia Integral -9 estudiantes, que tardaron entre 14 a 45 minutos-. También evidenciaron una actitud positiva y tuvieron una muy buena concentración. Por su parte, los estudiantes de gastronomía “A” tardaron entre 25 a 36 minutos; el grupo de Gastronomía “B,

en comparación con los de gastronomía “A”, declaró mayor dificultad para responder el instrumento, especialmente sobre lo extenso que era la lectura. El grupo de Comercio y Negocios Internacionales tardó entre 21 y 36 minutos en responder; fue un grupo participativo, tranquilo y llevó a tener buena concentración, compartieron de manera puntual sus observaciones. Los estudiantes de la licenciatura en Ingeniero Arquitecto tuvieron un rango de tiempo de respuesta de 24 a 29 minutos y ninguno expresó inconformidad. Por último, se aplicó el instrumento al grupo de Contaduría Pública con 19 estudiantes con un rango en el tiempo de respuesta entre 20 y 40 minutos.

Puede comprenderse que, para el caso de los estudiantes de Comercio y Negocios Internacionales, Educación y Desarrollo Humano y Ciencias de la Comunicación, se requiere fortalecer los procesos de formación en habilidades lectura y que, además, desde las áreas de formación disciplinar, se refuercen, también, el proceso de lectura.

### Discusión y conclusiones

La investigación destaca que el modelo psicolingüístico aplicado en la prueba de habilidades lectoras permite evaluar en distintos niveles las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de primer ingreso a la universidad. Al centrarse en dimensiones como léxico, proposición, microestructura, macroestructura, crítica y pragmática, el estudio resalta la complejidad de la lectura académica y su interrelación con las competencias cognitivas (Kintsch, 1998; Smith, 2004). Las diferencias observadas en el rendimiento lector entre las carreras, a propósito de la aplicación de la prueba, sugieren que, a pesar de que la alfabetización académica es una competencia transversal, su desarrollo puede estar condicionado por la orientación de cada programa de estudios. Por ejemplo, los estudiantes de áreas como mercadotecnia y administración obtuvieron mejores resultados en comparación con los de ciencias de la comunicación y nutrición. Esto confirma la influencia de los perfiles académicos en la formación de habilidades lectoras, un hallazgo consistente con estudios previos (Pérez & Martínez, 2021).

La evidencia entregada en esta aplicación de HLI está en concordancia con los distintos instrumentos disponibles para la evaluación de la lectura, en cuanto a que independiente de su enfoque teórico, ha detectado debilidades específicas en niveles de lectura (Ramírez y Castro, 2022; López y Fernández, 2023; Vega y Morales, 2023).

Respecto de las habilidades de lectura evaluadas por HLI a partir del Modelo Lectum, las evidencias son consistentes en los niveles más complejos de la evaluación, específicamente el establecimiento de coherencia en el nivel macroestructural, tal como lo exponen Bargetto y Riff (2024) y Bargetto y Córdova-León (2024). En los tres trabajos, hubo puntajes descendidos en dicho nivel, precisamente porque exige que el lector sea capaz de conectar información en diferentes momentos del texto. A pesar de que los instrumentos de evaluación eran diferentes, el modelo sobre el cual estaban elaboradas fue capaz de predecir dicha debilidad en la lectura, por lo que es posible postular que la Prueba HLI entrega evidencias que permiten ubicar fortalezas y debilidades en el construcción del modelo de situación en los noveles lectores universitarios.

Por otra parte, la Prueba HLI considera las dimensiones crítica y pragmática. Estas dos dimensiones si bien son extratextuales, sí dependen de la correcta interpretación del texto para poder responderse. Sin embargo, dada la cantidad de preguntas por texto, solo cuentan con una pregunta cada dimensión. Entonces, se puede detectar una debilidad, dado que en otros trabajos, como el de Hernández, Pérez y Ramírez (2021) analizan el nivel de lectura crítica y de interpretación, lo que sin duda es congruente con estos niveles, solamente que el Modelo Lectum objetiviza dicho nivel crítico e interpretativo, pues lo limita a las relaciones entre el texto, el lector y su contexto. Entonces, para potenciar la prueba y volverla más eficiente en el nivel crítico y pragmático, fundamental en el desarrollo de estudios universitarios, pues no solo hay que comprender lo leído sino que también se debe aplicar y extrapolar en otros contextos, se debe aumentar las preguntas en esas dimensiones.

En cuanto a la validez y confiabilidad del instrumento, medido a través del alfa de Cronbach, se comprueba que, aunque la prueba es consistente, algunas dimensiones requieren ajustes para evitar sesgos de interpretación. La revisión de ítems permite mejorar la precisión en la evaluación de la competencia lectora y respalda la importancia de diseñar herramientas específicas para cada contexto académico (Vega, 2018; Rojas & Martínez, 2019).

En relación con el rendimiento por dimensiones lingüísticas, se observa que las competencias pragmáticas y críticas fueron las más desafiantes para los estudiantes, con porcentajes de aciertos inferiores al 50%. Estos resultados sugieren que las habilidades lectoras relacionadas estas dimensiones no están completamente desarrolladas en los estudiantes, algo que otros autores como Méndez et al. (2019) y Vega & Morales (2023) han identificado como una necesidad formativa en niveles preuniversitarios, pues no solo la comprensión no solo implica la elaboración de una representación mental del contenido, sino que también, extender su empleo a otros contextos y deducir relaciones retóricas que implican un nivel de conocimiento previo relevante para la tarea de lectura universitaria.

La correlación positiva entre las dimensiones de léxico, proposición y macroestructura indica que el desarrollo de una comprensión lectora completa depende de una base sólida en vocabulario y en la capacidad de procesar estructuras sintácticas complejas (Kintsch & van Dijk, 1978; Parodi, 2011). Este hallazgo respalda el enfoque constructivista en la alfabetización académica que hace énfasis en la importancia de progresar desde niveles básicos a niveles avanzados de comprensión.

Las observaciones cualitativas reflejan que factores extralingüísticos, como la actitud y la concentración de los estudiantes durante la prueba, influyen en sus resultados. Los grupos con mayor disposición hacia la lectura y menores distracciones alcanzaron puntuaciones más altas, lo que sugiere la relevancia de crear entornos de evaluación óptimos y motivadores para favorecer el rendimiento (McNamara & Magliano, 2009; Sánchez, 2016). Asimismo, la percepción de los estudiantes respecto de la dificultad o de la extensión de la lectura revela que la carga cognitiva que pesa sobre la lectura también debe ser adecuadamente medida para establecer acciones ponderadas para potenciar las habilidades de comprensión.

La aplicación de un modelo psicolingüístico en la evaluación de habilidades lectoras en estudiantes de primer ingreso ha demostrado ser eficaz para analizar la competencia lectora inicial, más allá de la decodificación básica, abarca aspectos pragmáticos y críticos esenciales en la comprensión lectora universitaria. El testeo y validación del instrumento confirma que las habilidades lectoras en niveles avanzados, como la interpretación crítica y la comprensión pragmática, representan desafíos significativos para los estudiantes de primer ingreso. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar programas de alfabetización académica que incluyan estrategias específicas para el desarrollo de competencias de análisis crítico y contextualización.

Las diferencias observadas entre los programas de estudio sugieren que las competencias lectoras se ven influenciadas por el perfil académico y el enfoque formativo de cada carrera, lo cual resalta la importancia de adaptar las intervenciones pedagógicas a las particularidades de cada disciplina, así como la necesidad de pensar en procesos de formación en lectura disciplinar. Los resultados también sugieren que los factores extralingüísticos, como la actitud y la concentración de los estudiantes, desempeñan un papel relevante en el rendimiento lector. Esto enfatiza la importancia de crear entornos de evaluación que promuevan la motivación y la concentración, factores esenciales para obtener una evaluación precisa de las habilidades lectoras.

Finalmente, la prueba HLI se presenta como una herramienta confiable y válida para la evaluación diagnóstica en contextos universitarios con estudiantes de primer ingreso. Este tipo de instrumento puede servir como base para diseñar políticas educativas que apoyen la alfabetización académica y contribuyan a reducir las tasas de deserción mediante el fortalecimiento de las competencias lectoras iniciales en los estudiantes. Este estudio muestra que, el uso de un modelo psicolingüístico permite una evaluación más completa de las habilidades lectoras, lo cual facilita el diseño de programas de intervención temprana ajustados a las necesidades específicas de los estudiantes. Sin embargo, la variabilidad en los resultados sugiere la importancia de adaptar las metodologías pedagógicas a las características individuales y contextuales de cada grupo académico.

## Referencias

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Afflerbach, P., Cho, B.-Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, 66(6), 440-448.

Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189-208.

Bargetto M.Á., Córdoba-León K. (2024) *Impacto de la competencia léxica sobre la comprensión lectora de textos disciplinares de anatomía humana en estudiantes de kinesiología*. FEM; 27 (5): 193-198. doi: 10.33588/fem.275.1351.

Bargetto, M. Á., & Córdova-León, K. V. (2023). Procesamiento del léxico disciplinar en estudiantes novatos de kinesiología: reporte de una tarea de decisión léxica. *Lingüística y Literatura*, 84, 61-78.

Bargetto, M. Á., & Riff B. (2024). Efectos de procesamiento semántico en el desempeño lector de estudiantes universitarios novatos. *Lexis*, 48(1), 145-173.

Barrio, I. (2015). *El programa Inflesz: Legibilidad.com. Una web sobre el análisis de la legibilidad de textos escritos en español*. <https://legibilidad.blogspot.com/2015/01/el-programa-inflesz.html>

Barton, D., & Hamilton, M. (2018). Literacy Practice en Barton, D., Hamilton, M., & IvaniÚc, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies* (pp. 7-15). London: Routledge.

Barton, D., & Hamilton, M. (2018). *Literacy Practices*. Routledge.

Cassany, D. (2013). Enseñar lengua. Editorial Graó.

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2019). *Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension*. In *What Research Has to Say About Reading Instruction* (4th ed.). International Literacy Association.

Fernández, L., & Cáceres, R. (2020). Evaluación Diagnóstica de Habilidades Lectoras en Chile. *Revista de Educación*, 52(1), 45-60.

García, J., & López, M. (2019). Diagnóstico de Habilidades Lectoras en Estudiantes Universitarios en México. *Educación y Desarrollo*, 18(2), 25-40.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave/McMillan.

Gee, J. P. (2020). *Literacy and Education*. Routledge.

González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1(001), 43-65. <https://doi.org/10.26439/persona1998.n001.691>

González, R. (2010). *Desafíos en la enseñanza de la lectura en la educación superior*. Buenos Aires: Ediciones Universidad de Buenos Aires.

Hernández, L., Martínez, D., & Pérez, F. (2017). *Colaboración internacional en investigación educativa*. Medellín: Editorial Universidad Católica de Oriente.

Hernández, P., Pérez, C., & Ramírez, J. (2021). Diagnóstico de Competencias Lectoras en Estudiantes Universitarios de Ecuador. *Investigación Educativa*, 34(2), 112-130.

Hyland, K. (2021). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2019). *Comprehension*. In *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 209-232). Springer.

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). *Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach*. Studies in Higher Education.

Legible.es [Internet]. España:Legible. Analizador de legibilidad de texto; c2019. Disponible en: <http://legible.es>

López, M. (2016). *Evaluación de habilidades lectoras en educación superior*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

López, R., & Fernández, S. (2023). Evaluación de Habilidades Lectoras en Guatemala. *Revista Latinoamericana de Educación*, 40(1), 66-85.

Martínez Jaimes, P., Pérez Martínez, G., & Pérez Martínez, M. (2019). Hábitos de lectura en estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura de Enfermería. *Investigación En Educación Médica*, 8(32), 78-88. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.32.18145>

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)

Méndez, J., Gómez, L., & Ruiz, H. (2019). Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios en Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 89-105.

Morales, J. (2021). Lectura en derecho: sugerencias para guiar al estudiante en su proceso formativo y en la apropiación del conocimiento. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 227-246.

Neira Martínez, A. C. (2015). *Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año* (Doctoral dissertation, Concepción, Chile: Universidad de Concepción).

Neira Martínez, A. C., Reyes Reyes, F. T., & Riff Ocares, B. E. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44(76), 145-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200004>

Pérez, C. (2015). Pruebas estandarizadas y resultados educativos en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 23-40.

Pérez, M., & Martínez, A. (2021). Competencia Lectora en Estudiantes Universitarios de Argentina. *Revista de Educación superior*, 35(1), 55-70.

Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.

Ramírez-Peña, P., Pérez-Salas, C. P., Riff Ocares, B., & Cerdán Otero, R. (2023). Comprehension of academic texts: Role of executive functions and vocabulary. *Nueva Revista del Pacífico*, (79), 173-195.

Ramírez, L., & Castro, D. (2022). Relación entre Habilidades Lectoras y Rendimiento Académico en Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 37(2), 210-225.

Ramírez, P., & García, L. (2012). Medición de habilidades lectoras: Un enfoque integral. *Revista de Estudios Lingüísticos*, 49(3), 87-102.

Rapp, D. N., & van den Broek, P. (2018). Dynamic text comprehension: An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 335-340.

Rodríguez, G., & Silva, V. (2020). Habilidad Lectora y Rendimiento Académico en Perú. *Revista Andina de Educación*, 22(4), 45-63.

Rojas, E., & Martínez, G. (2019). *Interdisciplinaridad en la investigación lingüística*. Buenos Aires: Ediciones Universidad de Flores.

Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (2), 200-209. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a18>

Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, C. E. (2018). Toward a research agenda on comprehension instruction. In *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 285-303). International Reading Association

Tardy, C. M. (2021). *Genre-Based Writing: What Every ESL Teacher Needs to Know*. University of Michigan Press.

Vega, J. (2018). *Confiabilidad y validez en pruebas de habilidades lectoras*. Quito: Editorial Universidad Andina Simón Bolívar.

Vega, T., & Morales, S. (2023). Evaluación de Habilidades Lectoras en República Dominicana. *Revista del Caribe*, 28(1), 98-115.