

Impacto de la competencia léxica sobre la comprensión lectora de textos disciplinares de anatomía humana en estudiantes de kinesiología

Miguel Á. BARGETTO-FERNÁNDEZ, Karen CÓRDOVA-LEÓN

Introducción. La comprensión lectora disciplinar debe entenderse como un proceso altamente complejo que implica no sólo el procesamiento del texto, sino también la interacción de factores psicosociobiolingüísticos. Dentro de los factores lingüísticos, el léxico especializado no siempre ha ocupado un lugar preponderante dentro de los modelos que explican la comprensión, sino que se ubica implícito en los procesos de superficie. Su efecto en la comprensión de lectura disciplinar ha mostrado efectos predictores interesantes, lo que justifica profundizar en su estudio debido a la necesidad de generar acciones de acompañamiento correctamente focalizadas en estudiantes novatos de ciencias de la salud.

Sujetos y métodos. Se realizó una investigación de corte cuantitativo, aplicando a un grupo de 55 estudiantes novatos de kinesiología una tarea de decisión léxica y una prueba de comprensión especializada, elaborada a partir de las referencias del curso de anatomía humana y basada en el modelo Lectum.

Resultados. Los hallazgos indican que la incidencia del vocabulario disciplinar es mayor que la del vocabulario común. Sin embargo, las diferencias y las correlaciones no alcanzan a ser significativas.

Conclusión. Se puede concluir que el dominio de la terminología facilita la comprensión lectora de textos disciplinares, aunque su preeminencia en ella no es fundamental.

Palabras clave. Anatomía humana. Ciencias de la Salud. Comprensión. Lectura. Lectura especializada. Tarea de decisión léxica.

Impact of lexical competence on reading comprehension of disciplinary texts in human anatomy of kinesiology students

Introduction. Disciplinary reading comprehension should be understood as a highly complex process that involves not only text processing but also the interaction of psycho-socio-bio linguistic factors. Within linguistic factors, specialized lexicon has not always occupied a prominent place in the models that explain comprehension, but rather, it is implicitly located in surface processes. Its effect on disciplinary reading comprehension has shown interesting predictive effects, which justifies further study due to the need to generate well-focused support actions for novice students in health sciences.

Subjects and methods. A quantitative study was conducted, applying a lexical decision task and a specialized comprehension test to a group of 55 novice kinesiology students. The test was developed based on references from the human anatomy course and the Lectum model.

Results. The findings indicate that the incidence of disciplinary vocabulary is greater than that of common vocabulary. However, the differences and correlations are not significant.

Conclusion. It can be concluded that mastery of terminology facilitates the reading comprehension of disciplinary texts, although its prominence in comprehension is not fundamental.

Key words. Comprehension. Health Sciences. Human anatomy. Lexical decision task. Reading. Specialized reading.

Introducción

La comprensión lectora es un aspecto clave en el ámbito académico, ya que no sólo implica la decodificación de palabras como signos lingüísticos, sino también la construcción y el desarrollo de ideas. Se considera una competencia esencial, ya que es la base de muchos aprendizajes, tanto en la

adquisición de contenidos específicos como en el desarrollo de habilidades cognitivas. En este contexto, comprender textos disciplinares con terminología especializada representa el primer desafío para los estudiantes. Las prácticas de lectura en la universidad suelen ser complejas, debido a que, además de los requerimientos cognitivos y conceptuales, incluyen términos técnicos que exigen un

Programa Magíster en Docencia Universitaria (M.Á. Bargetto-Fernández). Grupo PSI-Lectes. Facultad de Educación (M.Á. Bargetto-Fernández, K. Córdova-León). Escuela de Kinesiología. Facultad de Salud y Ciencias Sociales. Universidad de las Américas. Santiago, Chile (K. Córdova-León).

Correspondencia:

Dra. Karen Córdova-León. Universidad de las Américas. Manuel Montt, 948. Providencia, Región Metropolitana, Chile. C.P.: 7500975.

E-mail:

kcordova@udla.cl

Recibido:

05.07.24.

Aceptado:

06.11.24.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Competing interests:

The authors declare no conflicts of interest.

Cómo citar este artículo:

Bargetto-Fernández MÁ, Córdova-León K. Impacto de la competencia léxica sobre la comprensión lectora de textos disciplinares de anatomía humana en estudiantes de kinesiología. FEM 2024; 27: 193-8. doi: 10.33588/fem.275.1351.

© 2024 FEM



Artículo open access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ISSN: 2014-9832

ISSN (ed. digital): 2014-9840

conocimiento y un dominio más profundos de dichos textos [1]. El conocimiento previo es un factor clave en la comprensión lectora y se define a través de cuatro dimensiones: cantidad, precisión, especificidad y coherencia. Esta conceptualización del conocimiento previo permite una comprensión más profunda y facilita predicciones más precisas sobre cómo los estudiantes procesan la información al leer [2].

En las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2015 y 2019, los estudiantes obtuvieron resultados por debajo del promedio. Sin embargo, esto no impidió el acceso exitoso a estudios a nivel terciario. Esta evolución puede explicarse por diversas razones. Desde una perspectiva psicosociolingüística, como la que ofrece Parodi (2011) con su teoría de la comunicabilidad, se puede afirmar que un desarrollo adecuado de la comprensión lectora implica la capacidad de aplicar diversas estrategias y comprender tanto el contexto de circulación como la tarea de lectura [3]. Por lo tanto, una evaluación puntual de las habilidades lectoras no implica necesariamente que el desarrollo de esta habilidad se haya estancado; al contrario, puede revelar un progreso natural. Estas evaluaciones han permitido, además, la implementación de diversas actividades para apoyar la comprensión lectora en el ámbito universitario. La investigación sobre la lectura en la formación profesional cuenta con amplia evidencia en varios aspectos [4-6], lo que ha contribuido a mejorar la enseñanza en distintas disciplinas. Sin embargo, los estudios sobre el léxico han seguido un camino diferente, en general, relegando la atención al dominio del léxico general de los estudiantes. Por ejemplo, Madrigal y Vargas (2016) investigaron la riqueza léxica de estudiantes universitarios en relación con la escritura y concluyeron que su desarrollo era insuficiente según los estándares esperados al finalizar la educación superior [7]. Asimismo, Valdés de León (2020) presentó un estudio sobre los efectos del dominio léxico en la escritura que mostró que dicho dominio se refleja directamente en el contenido de los textos disciplinares producidos [8].

Estas evidencias resaltan la importancia de considerar el léxico disciplinar como un elemento clave en la pertenencia a una comunidad académica y discursiva. Estudios previos han demostrado que el procesamiento del léxico especializado presenta dificultades específicas, especialmente en su recuperación y reconocimiento [9]. Además, se ha verificado que una sólida comprensión de las relaciones semánticas del léxico disciplinar predice un buen des-

empeño en la comprensión lectora [10]. A pesar de estos hallazgos, es evidente que los resultados pueden variar según la disciplina, ya que el léxico especializado no es una entidad aislada dentro del lenguaje, sino más bien un uso particular que surge en contextos restringidos [11]. Por esta razón, los estudios preliminares pueden ofrecer hallazgos específicos y, a la vez, generar interés para desarrollar investigaciones similares en otras áreas académicas. En este trabajo revisaremos el impacto del dominio del léxico disciplinar en la comprensión lectora de estudiantes novatos de kinesiología, específicamente en el área de la anatomía humana. Se postula que, a medida que los estudiantes adquieran un dominio robusto de la terminología de esta disciplina, su desempeño en las tareas de lectura relacionadas con la asignatura mejorará significativamente.

Evaluación de la lectura

En la formación de profesionales de la salud, existe una amplia investigación sobre la comprensión lectora, ya que las estrategias para mejorar esta habilidad y, a su vez, el rendimiento académico de los universitarios han integrado factores evaluativos y didácticos. Investigaciones previas han evaluado el desempeño en lectura de estudiantes de tercer semestre de odontología mediante el Instrumento para Valorar la Comprensión Lectora de Alumnos Universitarios. Este instrumento mide cinco niveles de comprensión: literal, de reorganización, inferencial, crítico y apreciativo. Los resultados indican que, tras la aplicación de diversas estrategias pedagógicas, los participantes mejoraron significativamente en todas las dimensiones evaluadas [12].

En dicho instrumento, la evaluación de la lectura se organiza en niveles, siguiendo un enfoque 'bloomista' que jerarquiza las habilidades y propone un desarrollo modular, lo que constituye una perspectiva limitada, pues ignora paradigmas psicolingüísticos que demuestran que la habilidad lectora se configura como un proceso más centrado en nodos conexionistas que en enfoques modularistas. En el trabajo de Erazo et al (2020) [11], el instrumento utilizado para evaluar la lectura también define cinco niveles: literal, reorganización, inferencial, crítico-intertextual y apreciativo. Estos niveles jerarquizan el texto en lugar de centrarse en las habilidades del lector para abarcar aspectos relacionados con la superficie (literal y reorganización), la coherencia (inferencial) y dimensiones criticopragmáticas (intertextual y apreciativa). Esta concepción de la habilidad lectora en los universitarios limita la identificación de debilidades en su com-

comprensión, ya que no permite un análisis adecuado de las micro-, macro- y supraestructuras del texto. A partir de esta premisa, una perspectiva psicolingüística de la lectura enfatiza la relación entre el lector y el texto, en lugar de un proceso instruccional escalonado. El modelo propuesto por Rizzo et al (2011), que derivará en la prueba Lectum, organiza la habilidad lectora en tres dimensiones, que conectan las relaciones textuales, las interacciones del texto con el lector y su contexto [13].

En la dimensión textual de la prueba Lectum se definen habilidades que abarcan desde la comprensión de palabras en el nivel proposicional hasta la comprensión de la macroestructura textual, que implica establecer la coherencia global del texto. La dimensión crítica se centra en la relación entre el texto, el lector y el contexto, mientras que la dimensión pragmática se enfoca en el contexto situacional y cultural en el que se produce el texto [13]. Estas dos dimensiones, aunque externas al contenido del texto, requieren que el lector realice conexiones con lo leído, lo cual es especialmente relevante en el ámbito universitario. Así, al disponer de evaluaciones centradas en tareas lectoras en lugar de evaluaciones del conocimiento disciplinar, se podrán desarrollar acciones específicas para apoyar la lectura de los estudiantes universitarios, en particular de los que inician su integración en la comunidad académica.

Reconocimiento de las palabras

Una de las afirmaciones en el ámbito de la lectura es que los lectores identifican palabras en lugar de simplemente reconocerlas. El mero reconocimiento puede ser engañoso, ya que una palabra puede parecer familiar sin ser identificada correctamente. Para identificar una palabra, el lector debe integrar su forma fonológica, ortográfica y semántica. Esto significa que el dominio léxico se refleja no sólo en su reconocimiento formal, sino también en la comprensión de su función y significado. Este aspecto es crucial en campos especializados, como la formación profesional, en los que los hablantes deben familiarizarse rápidamente con la terminología específica. Por lo tanto, las menores latencias en el reconocimiento de términos disciplinarios indican que el lector no sólo está reconociendo palabras, sino también identificándolas, como sostiene Perfetti (2022) [14]. Esto justifica que haya latencias más prolongadas en la terminología disciplinar en comparación con el léxico cotidiano [9].

A pesar de esta precisión, el modelo de lectura propuesto por Perfetti y Adlof (2012) sigue siendo

relevante. Este modelo sugiere que el léxico se activa a través de múltiples rutas: ortográfica, fonológica y a partir del conocimiento general o del proceso de comprensión [15]. La identificación de palabras comienza con la entrada visual, que activa unidades fonológicas y ortográficas, pero para activar el léxico también se requiere un mapeo morfológico y sintáctico, basado en argumentos y roles temáticos. Sin estos componentes de 'bajo nivel', la recuperación de palabras no será posible, como han demostrado varios estudios, principalmente en inglés. La habilidad de reconocimiento léxico en la comprensión lectora es necesaria, pero no siempre suficiente, ya que algunos componentes no son esenciales para activar niveles más altos de procesamiento. Aunque el trabajo de Perfetti y Adlof (2012) se centra en la lectura escolar y la decodificación, también es importante considerar cómo el vocabulario, especialmente el disciplinar, afecta al desempeño en la comprensión lectora. Se estima que un lector adulto debe comprender el 90% de las palabras en un texto.

Este estudio se adhiere a la hipótesis de la calidad léxica, que postula que el dominio léxico en anatomía humana, en la formación de kinesiólogos, influye en la comprensión lectora de esta materia. Así, el objetivo del presente estudio fue evaluar el impacto de la competencia léxica en la comprensión de textos disciplinares de anatomía humana.

Sujetos y métodos

La investigación tiene un diseño cuantitativo causal de clase cuasi experimental. Se aplicaron dos instrumentos: por una parte, se diseñó una tarea de decisión léxica de diseño de 2×1 con dos pruebas: una que contenía 25 palabras de alta frecuencia y otra con 25 palabras disciplinares obtenidas de las referencias bibliográficas de la asignatura Morfología y función, que los estudiantes de kinesiología deben cursar en primer año de carrera; se incluyeron 25 pseudopalabras en ambas pruebas, es decir, una secuencia sonora de relativa facilidad de pronunciación, que sigue las reglas fonotácticas de la lengua, pero carece de significado. La tarea de decisión léxica es una prueba cronométrica clásica de procesamiento de vocabulario, que, a través de los tiempos de reacción, indica cuán accesible está un término en la memoria léxica de un individuo. La prueba se construye con palabras y pseudopalabras como reactivos, y se espera que los participantes reconozcan con mayor facilidad palabras frecuentes y familiares, mientras que los estímulos desco-

Tabla I. Estadísticos descriptivos.

Indicador	Mín.	Máx.	M	DE
Prueba de comprensión lectora (puntuación)	10	32	19,49	4,98
Texto A (puntuación)	1	7	3,69	1,28
Texto B (puntuación)	1	8	5,01	1,59
Texto C (puntuación)	1	7	3,61	1,58
Texto D (puntuación)	0	6	3,38	1,48
Texto E (puntuación)	0	7	3,78	1,61
Tarea de decisión léxica de palabras especializadas (aciertos)	2	30	15,07	6,88
Tarea de decisión léxica de palabras comunes (aciertos)	27	30	29,78	0,57

DE: desviación estándar; M: media; Máx.: máximo; Mín.: mínimo.

Tabla II. Regresión lineal entre comprensión lectora y vocabulario.

Correlaciones	Palabras especializadas		Palabras comunes		Palabras especializadas y comunes	
	<i>r</i>	<i>r</i> ²	<i>r</i>	<i>r</i> ²	<i>r</i>	<i>r</i> ²
Todos los textos	0,64	0,38	0,299	0,09	0,64	0,41

Tabla III. Regresión lineal entre comprensión lectora y vocabulario.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Cuadrado F	<i>p</i>	Error no tipificado	<i>t</i>	<i>p</i>
Todas las palabras	Regresión	488,95	1	488,95	30,41	<0,001	0,619	5,51
	Residual	787,79	49	16,07				<0,001
	total	1.276,74	50					
Palabras comunes	Regresión	114,36	1	114,36	4,82	0,03	0,29	2,19
	Residual	1.162,37	49	23,72				0,03
	total	1.276,74	50					
Palabras especializadas y comunes	Regresión	524,39	2	262,19	16,72	<0,001		-1,07
	Residual	752,34	48	16,07				0,289
	total	1.276,74	50					

nocidos o anómalos (como las pseudopalabras) deberían mostrar latencias mayores o errores en su reconocimiento.

Por su parte, para evaluar la comprensión lectora, se aplicó la Prueba de lectura disciplinar en Salud LECDIS-2, diseñada en el mismo contexto del proyecto de investigación. La prueba está cimentada sobre el modelo de la prueba Lectum [13] y se construyó con cinco textos extraídos de diferentes referencias bibliográficas pertenecientes a la asignatura Morfología y función. Cada texto contaba con ocho preguntas que abordaban las tres dimensiones que propone Lectum. No obstante, las dimensiones crítica y pragmática contaban sólo con una pregunta, por lo que el nivel textual aglutinaba la mayor

cantidad de reactivos. La prueba LECDIS-2 se aplicó censalmente a todos los estudiantes novatos de la Facultad de Ciencias de la Salud, mientras que la prueba de decisión léxica se aplicó sólo a los 51 estudiantes de la carrera de Kinesiología.

La aplicación de la tarea de decisión léxica se realizó empleando el software E-prime®, en su versión 3.0. El experimento fue diseñado y pilotado previamente [9], y se aplicó individualmente a los participantes, empleando un ordenador portátil de 14 pulgadas. La prueba LECDIS-2, por su parte, se aplicó en formato digital y de forma masiva a los participantes. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado para participar en los experimentos y no recibieron retribución por dicha participación.

Resultados

Se analizaron las respuestas de 51 estudiantes de la carrera de Kinesiología, quienes rindieron la prueba de comprensión lectora y la tarea de decisión léxica de palabras comunes, y también la de palabras especializadas. En la tabla I se presentan los resultados para ambas pruebas. Dado que a la escala de valoración nacional chilena se le aplica un 60% de exigencia, es posible observar que la media de la prueba de comprensión lectora refleja un rendimiento por debajo de lo esperado (24 de 40 puntos para ser aprobada). Al observar las pruebas de decisión léxica, el reconocimiento de palabras especializadas tuvo un promedio de 15,07 aciertos (de 20) y el reconocimiento de palabras comunes tuvo un promedio de 29,78 aciertos (de 30).

Para estudiar la relación entre los resultados obtenidos entre la prueba de comprensión lectora y la prueba de decisión léxica, y obtener deducciones concluyentes, se aplicó una regresión lineal, ajustada por el tipo de palabra, en la que la variable dependiente es la comprensión lectora y la variable explicativa es la competencia léxica de palabras especializadas y palabras comunes.

Existe una alta relación entre la comprensión lectora y el vocabulario especializado (*r* = 0,64); este último representa el 38% de la varianza de la comprensión lectora. La relación es baja (*r* = 0,299) cuando se analiza con el vocabulario común y éste representa sólo 9% de la comprensión lectora (Tabla II). Aun así, el estadístico F en ambos casos fue estadísticamente significativo e indica que el vocabulario tanto de palabras especializadas como de palabras comunes es predictor de la comprensión lectora (Tabla III).

Al tratar de explicar la comprensión lectora con un modelo múltiple, es decir, el reconocimiento del léxico especializado y común en conjunto, es posible observar una relación alta ($r = 0,64$) y ambos son capaces de explicar la varianza de la comprensión lectora en un 41% (Tabla II). Regresión es el modelo y residual es el valor del error; el valor F es significativo ($<0,001$), por lo que el modelo conjunto es un predictor significativo (Tabla III).

Discusión

Los principales hallazgos de este estudio indican una fuerte relación entre el dominio del léxico disciplinar y las habilidades de comprensión lectora. Como se postuló al inicio del trabajo, las interacciones entre léxico y comprensión se caracterizan por ser necesarias, pero no suficientes. Esto se evidencia en la correlación observada entre la lectura y el efecto combinado de las palabras disciplinares y comunes. Este primer hallazgo sugiere que, para un estudiante universitario novato, es esencial proporcionar apoyo específico en el léxico disciplinar para facilitar su correcta inmersión en esta área.

Los hallazgos de la prueba de lectura permiten un análisis comparativo con otros instrumentos. Al comparar con los resultados de PISA, parece haber una tendencia a la baja comprensión; sin embargo, los contextos son diferentes: LECDIS-2 evalúa el dominio disciplinar, mientras que PISA se centra en distintos desempeños según la naturaleza del texto. Según el informe de 2018, los lectores chilenos alcanzan, por puntuación, el nivel 2, lo que les permite adquirir conocimiento nuevo y resolver ciertos problemas prácticos, aunque este nivel se considera el mínimo esperado al finalizar la educación secundaria. Esto resalta la necesidad de que cada comunidad disciplinar desarrolle su propio instrumento de evaluación al inicio de los estudios superiores. Una evaluación integral debería abordar no sólo aspectos léxicos y estructurales, sino también elementos críticos y pragmáticos, que son esenciales para medir la transferencia del conocimiento y las intenciones del autor. En este sentido, LECDIS-2 aporta significativamente a la evaluación de la habilidad lectora, a diferencia de trabajos como el de Erazo et al (2020) [11], que carecen de suficientes reactivos para evaluar adecuadamente los niveles de lectura y no consideran el léxico como una variable clave en la habilidad lectora. Por otra parte, en estudiantes de kinesología de otra universidad privada de la misma ciudad a la que pertenecían los participantes de este trabajo no se

encontraron diferencias significativas entre los diferentes niveles de lectura y el rendimiento académico. Asimismo, al declarar el tipo de rendimiento, no hay una explicación explícita del rendimiento y de la habilidad lectora [1,16]. Dicho de otra forma, no se encuentran causas en alguna dimensión del texto para explicar el desempeño de los estudiantes.

Las relaciones entre léxico y lectura están bien establecidas tanto en la lectura general como en contextos profesionales y disciplinares. No sólo se ha demostrado que el dominio léxico disciplinar va más allá de la decodificación de palabras, sino que, según la hipótesis de la calidad léxica, el reconocimiento implica asociar e integrar significado y función. Esta integración tiene un impacto significativo en la comprensión de textos disciplinares.

El efecto del dominio del vocabulario especializado sobre el vocabulario de alta frecuencia permite concluir que no es suficiente dominar un amplio vocabulario –una meta común en la educación secundaria– al inicio de los estudios universitarios. Es necesario que los planes de alfabetización académica incluyan estrategias para fortalecer este dominio, en lugar de limitarse a presentar palabras. Además, el dominio de la terminología disciplinar debe ser una actividad transversal en el currículo, pues facilitará así su incorporación efectiva en la comunidad profesional.

En cuanto a la evaluación de la lectura en la formación disciplinar, es fundamental contar con baterías de evaluaciones especializadas. El ingreso a comunidades discursivas requiere evaluar habilidades a partir de textos específicos en lugar de textos de conocimiento general. Esto permitirá formular acciones de acompañamiento desde las asignaturas y potenciar el ecosistema disciplinar, complementando con cursos para mejorar las habilidades de lectura y escritura. Asimismo, es crucial adoptar un modelo psicolingüístico que aborde las dimensiones cognitivas de la lectura especializada. Muchos de los trabajos citados no presentan instrumentos adecuados ni un modelo que refleje las habilidades cognitivas involucradas en la lectura disciplinar. Esto es vital, ya que la evaluación debe considerar las características textuales, especialmente el dominio del vocabulario y las relaciones de coherencia. Un modelo que distinga sólo entre las dimensiones textual, inferencial y crítica ignora que las dimensiones textual e inferencial son interdependientes; para generar inferencias, es necesario conectar las distintas partes del texto y construir un modelo situacional.

Respecto a los resultados obtenidos con la aplicación de LECDIS-2, es evidente que aún se deben

desarrollar algunos aspectos, especialmente los baremos que permitan ubicar el rendimiento de los lectores en función de desempeños, en lugar de utilizar una escala aprobatoria, como se hizo en este trabajo.

Conclusión

Se ha demostrado cómo la comprensión lectora disciplinar se ve afectada, en este caso beneficiada, por el dominio léxico disciplinar. También ha quedado asentado que el conocimiento léxico general no es suficiente para resolver tareas de lectura, por lo que el repertorio de palabras que el estudiante novato trae desde la educación secundaria no es un predictor sólido de la lectura, por lo que evaluar vocabulario y lectura generales al inicio de los estudios universitarios ofrece un panorama general que prontamente cambiará al momento de incorporarse a una comunidad disciplinar.

Bibliografía

- Orellana P, Silva M, Iglesias V. Students' reading comprehension level and reading demands in teacher education programs: the elephant in the room? *Front Psychol* 2024; 15: 1324055.
- McCarthy KS, McNamara DS. The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist* 2021; 56: 196-214.
- Parodi G. La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Signos* 2011; 44: 7-8.
- Fajardo A, Hernández J, González A. Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2012; 14: 25-33.
- Neira-Martínez AC, Reyes-Reyes FT, Riffo-Ocares BE. Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística* 2015; 31: 221-44.
- Parodi Sweis G, Moreno de León T, Julio C. Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala* 2020; 25: 775-95.
- Madrigal M, Vargas E. Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Káñina* 2017; 40: 139-47.
- Valdés-León G. Competencia léxica y escritura académica. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia* 2020; 14: e24560.
- Bargetto-Fernández MÁ, Córdova-León K. Procesamiento del léxico disciplinar en estudiantes novatos de Kinesiología: reporte de una tarea de decisión léxica. *Lingüística y Literatura* 2023; 44: 61-78.
- Bargetto-Fernández MÁ. Las redes semánticas en estudiantes novatos de pedagogía: el efecto de la edad y los estudios previos. *Lingüística y Literatura*. 2020; 41: 11-32.
- Erazo-Coronado AM, El Forzoli-Dau F, De León W, Hernández R. Identificación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Odontología de la Universidad Metropolitana. Una propuesta de estrategias para su desarrollo. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud* 2020; 17: 133-8.
- Guerra-García J, Guevara-Benítez CY. Comprensión lectora en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Health* 2021; 2: 164-73.
- Riffo B, Véliz M, Castro G, Reyes F, Figueroa B, Salazar O, et al. LECTUM. Prueba de comprensión lectora. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179. 2011. URL: <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n30/art09.pdf>. Fecha última consulta: 01.07.2024.
- Perfetti C, Helder A. Progress in reading science: word identification, comprehension, and universal perspectives. *The science of reading: A handbook*. Hoboken: John Wiley & Sons; 2022.
- Perfetti C, Adlof SM. Reading comprehension: a conceptual framework from word meaning to text meaning. *Measuring up: advances in how we assess reading ability*. Lanham, MD: Rowman y Littlefield; 2012. p. 3-20.
- Guerra-García J, Guevara-Benítez Y. Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 2013; 18: 277-91.