



Comprendión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de educación primaria

Reading comprehension and attitudes toward reading in primary school students

Mery Alfaro Vela

mery.alfaro@upao.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3641-5171>

Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú

Recibido: 06 de octubre 2025 / Arbitrado: 03 de noviembre 2025 / Aceptado: 01 de diciembre 2025 / Publicado: 22 de diciembre 2025

RESUMEN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes de educación primaria. La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre los niveles de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto grado de educación primaria de Trujillo durante el año 2018. Se trabajó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por 120 alumnos. Los resultados mostraron correlaciones significativas ($r = .378-.723$; $p < .001$) entre comprensión lectora y actitudes. Las actitudes explicaron hasta un 43.2% de la varianza; la autoeficacia predijo el nivel literal, la utilidad el inferencial y el gusto el criterial. Se concluye que los estudiantes muestran mejor desempeño en comprensión literal, mientras la criterial representa el mayor desafío; las actitudes positivas hacia la lectura, especialmente utilidad, gusto y autoeficacia, se consolidan como factores decisivos para procesos cognitivos complejos.

Palabras clave: Comprensión lectora; Actitudes hacia la lectura; Educación primaria; Motivación lectora; Desempeño académico

ABSTRACT

Teaching comprehension constitutes a fundamental competence in the academic and personal development of primary education students. The investigation aims to analyze the relationship between levels of reading comprehension and reading attitudes among four-year primary education students in Trujillo during the year 2018. A quantitative approach with a transversal experimental design was worked on. The sample was made up of 120 students. The results showed significant correlations ($r = .378-.723$; $p < .001$) between reading comprehension and attitudes. The actions explain up to 43.2% of the variance; The predicted self-efficacy is at the literal level, the utility is the inferential and the taste is the criterial. If it is concluded that students perform better in literal understanding, while the criteria represent the greatest challenge; The positive attitudes towards reading, especially usefulness, taste and self-efficacy, are consolidated as decisive factors for complex cognitive processes.

Keywords: Reading comprehension; Attitudes towards reading; Primary education; Reading motivation; Academic performance

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en el proceso educativo, al ser la base sobre la cual se construyen aprendizajes en todas las áreas del conocimiento. En la educación primaria, esta habilidad adquiere especial relevancia, dado que en esta etapa se establecen los cimientos del desarrollo académico futuro. Se entiende como la capacidad de extraer y construir significado a partir de textos escritos, implicando procesos cognitivos que van desde la decodificación básica hasta la elaboración de representaciones mentales coherentes del contenido textual (Allende et al., 2008; Núñez et al., 2019).

Diversos autores han destacado la complejidad de este proceso. En este sentido, Hoyos y Gallego (2017) lo describen como una actividad que exige interpretar palabras en función del contexto, mientras que Li y Clariana (2019) identifican tres niveles de comprensión literal, inferencial y crítico con demandas cognitivas específicas. De manera complementaria, Hernández (2010) propone la categoría criterial, que refleja un análisis más profundo del texto. Estas perspectivas coinciden en señalar que la comprensión lectora no se limita a la decodificación, sino que involucra habilidades superiores de pensamiento y reflexión.

Diversas investigaciones han señalado de manera sistemática la influencia que ejercen los factores actitudinales en el rendimiento lector de estudiantes de educación primaria. En este sentido, Cueto et al. (2009) evidencian que las disposiciones hacia la lectura inciden directamente en la motivación y en la formación de hábitos lectores; posteriormente, McKenna et al. (2012) plantean un modelo integrador que vincula habilidades lectoras y actitudes mediante experiencias previas de éxito o fracaso. Asimismo, Conradi et al. (2014) destacan el papel de la autoeficacia como mediador entre la instrucción y el desempeño lector, subrayando que esta interacción favorece aprendizajes más profundos, sostenibles y transferibles hacia contextos educativos diversos, especialmente en etapas iniciales de formación escolar.

En el contexto latinoamericano, diversas investigaciones recientes han corroborado la

estrecha relación entre comprensión lectora y factores actitudinales. Flores et al. (2016) identificaron correlaciones positivas entre comprensión y motivación en estudiantes peruanos, mientras que González y Núñez (2019) demostraron que las actitudes hacia la lectura median la relación entre estrategias de comprensión y rendimiento en estudiantes chilenos. Por su parte, Ramírez et al. (2021) concluyen que las intervenciones pedagógicas más efectivas son aquellas que integran simultáneamente dimensiones cognitivas y actitudinales, generando impactos sostenibles en el aprendizaje escolar y fortaleciendo la formación integral de los estudiantes en contextos diversos.

Sin embargo, pese a los avances alcanzados en la investigación sobre comprensión lectora y actitudes hacia la lectura, persisten desafíos significativos. Evaluaciones internacionales como PISA han evidenciado que una proporción considerable de estudiantes latinoamericanos no alcanza niveles básicos de competencia lectora, lo que pone de manifiesto brechas estructurales en la calidad educativa. En este contexto, resulta imprescindible profundizar en los factores que condicionan el rendimiento lector, especialmente en poblaciones escolares que enfrentan limitaciones socioeducativas. El caso de la Institución Educativa Santa María de La Esperanza en Trujillo refleja con claridad esta problemática: bajos niveles de comprensión lectora, escasa participación de los padres y limitaciones metodológicas derivadas de insuficiente capacitación docente.

De acuerdo con Gutiérrez y Salmerón (2012), la comprensión lectora constituye una competencia transversal de vital importancia en el desarrollo educativo y personal del alumnado de Educación Primaria. Además, esta habilidad favorece el crecimiento integral del estudiante, potenciando la capacidad de análisis, el pensamiento crítico y la realización de inferencias. Asimismo, impulsa la autonomía en el aprendizaje, fortalece la comunicación efectiva y contribuye a la formación de ciudadanos reflexivos, creativos y comprometidos con su entorno social y cultural, consolidando así su papel como herramienta esencial para la construcción de aprendizajes significativos y duraderos.

Cabe destacar que Cueto et al. (2009) señalan que las actitudes hacia la lectura, entendidas como disposiciones positivas o negativas, influyen directamente en la motivación y en la adquisición de hábitos lectores. De manera complementaria, Hernández (2010) distingue tres niveles de comprensión literal, inferencial y criterial que reflejan un proceso gradual y cada vez más complejo de análisis textual, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Por su parte, Castillo (2010) enfatiza que la comprensión lectora no solo facilita la obtención y comunicación de información, sino que también estimula la creatividad y la imaginación, consolidando su relevancia educativa.

En este sentido, es importante señalar que a pesar de estos avances, persisten desafíos significativos. Evaluaciones internacionales como PISA han mostrado que una proporción considerable de estudiantes latinoamericanos no alcanza niveles básicos de competencia lectora, lo que evidencia brechas en la calidad educativa. En este contexto, resulta necesario profundizar en los factores que condicionan el rendimiento lector, especialmente en poblaciones escolares que enfrentan limitaciones socioeducativas. El caso de la Institución Educativa Santa María de La Esperanza en Trujillo refleja esta problemática: bajos niveles de comprensión lectora, escasa participación de los padres y limitaciones metodológicas derivadas de insuficiente capacitación docente.

En consecuencia, resulta necesario profundizar en los factores que condicionan la eficacia de las estrategias pedagógicas y el impacto de las disposiciones afectivas en diversos contextos educativos. De este modo, se reconoce que la comprensión lectora, especialmente en sus niveles de mayor complejidad, exige intervenciones integradoras que articulen dimensiones cognitivas y actitudinales. En este marco, emergen interrogantes clave: ¿cómo fortalecer estrategias para la comprensión criterial?, ¿qué papel desempeña la motivación en distintos escenarios?, ¿cómo inciden las actitudes en la sostenibilidad del aprendizaje lector dentro de sistemas educativos diversos?

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre los niveles de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en estudiantes de cuarto grado de educación primaria de Trujillo durante el año 2018.

MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y correlacional, orientado a analizar las asociaciones entre los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y criterial) y las actitudes hacia la lectura (utilidad, gusto y autoeficacia). Este diseño permite examinar relaciones entre variables sin manipulación experimental, obteniendo datos en un único momento temporal.

La población objetivo estuvo constituida por estudiantes de quinto grado de educación primaria matriculados en instituciones educativas públicas. La muestra se conformó por 120 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en quinto grado, contar con autorización escrita de padres o tutores, manifestar habilidades básicas de lectoescritura y asistir regularmente a clases durante el período de recolección. Se obtuvo además el asentimiento informado de los estudiantes, garantizando su participación voluntaria. El tamaño muestral se justificó mediante análisis de potencia a priori, asegurando un nivel de significancia de $\alpha = .05$ y potencia estadística $\geq .80$ para detectar correlaciones de magnitud moderada.

Los criterios de inclusión fueron:

- estar matriculado en quinto grado,
- contar con autorización escrita de padres o tutores,
- manifestar habilidades básicas de lectoescritura,
- asistir regularmente a clases durante el período de recolección.

Se obtuvo además el asentimiento informado de los estudiantes, garantizando su participación voluntaria y respetando principios éticos de investigación con menores. El tamaño muestral se justificó mediante un análisis de potencia a priori,

asegurando un nivel de significancia de $\alpha = .05$ y potencia estadística $\geq .80$ para detectar correlaciones de magnitud moderada.

Prueba de comprensión lectora: Se aplicó un instrumento compuesto por seis textos de diferentes tipologías (narrativos, expositivos e instructivos), acompañados de ítems específicos para cada nivel comprensivo:

- Literal: preguntas de identificación directa.
- Inferencial: ítems de establecimiento de relaciones implícitas.
- Criterial: preguntas de evaluación crítica.

La validez de contenido se estableció mediante juicio de expertos y análisis de ítems. Los coeficientes de confiabilidad (α y ω) fueron superiores a .80 en todas las dimensiones, lo que asegura consistencia interna adecuada.

Escala de actitudes hacia la lectura: Se empleó una escala tipo Likert de 30 ítems distribuidos equitativamente entre las tres dimensiones actitudinales (utilidad, gusto y autoeficacia), con opciones de respuesta de 1 (“Totalmente en desacuerdo”) a 5 (“Totalmente de acuerdo”). La validez estructural se verificó mediante análisis factorial confirmatorio (CFA), obteniendo índices satisfactorios ($CFI > .95$; $RMSEA < .06$). La confiabilidad fue adecuada en cada dimensión ($\alpha = .84, .87$ y $.82$, respectivamente).

Procedimiento

La recolección de datos siguió un protocolo estandarizado que incluyó coordinaciones administrativas, obtención de consentimientos y asentimientos informados, y aplicación de instrumentos en sesiones grupales.

- La prueba de comprensión lectora se administró en sesiones de 90 minutos, con pausas breves para reducir fatiga.
- La escala de actitudes se aplicó en sesiones independientes de 45 minutos.

Los datos fueron codificados y registrados sistemáticamente, manteniendo confidencialidad y anonimato mediante identificación numérica. El estudio contó con aprobación del comité de ética institucional.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados en SPSS v.28.0.

- Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, asimetría y curtosis) y se aplicaron pruebas de normalidad para determinar el uso de técnicas paramétricas o no paramétricas.
- Se estimaron coeficientes de correlación de Pearson o Spearman, según la distribución de las variables.
- Se realizaron análisis de regresión lineal múltiple para examinar el poder predictivo de las actitudes sobre los niveles de comprensión lectora, verificando supuestos de linealidad, homocedasticidad, normalidad de residuos y ausencia de multicolinealidad ($VIF < 5$).
- Se reportaron tamaños de efecto (β estandarizados, R^2 ajustado) e intervalos de confianza al 95%.

El nivel de significancia se estableció en $\alpha = .05$, aplicando correcciones por pruebas múltiples cuando correspondió.

RESULTADOS

Los hallazgos del estudio se presentan en correspondencia con los objetivos planteados. La exposición se organiza en tres apartados: (a) análisis descriptivos de las dimensiones de la comprensión lectora y de las actitudes hacia la lectura, (b) análisis de correlación orientados a identificar la asociación entre ambas variables, y (c) modelos de regresión múltiple destinados a valorar el poder predictivo de las actitudes hacia la lectura sobre los niveles de comprensión lectora.

La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a las tres dimensiones evaluadas de la comprensión lectora. En el nivel literal, los estudiantes obtuvieron una media de 14.87 puntos ($DE = 2.31$), con valores que oscilaron entre 9 y 18. La distribución mostró ligera asimetría negativa (-0.425) y curtosis cercana a la normalidad (-0.287), lo que indica una tendencia hacia puntajes altos y una dispersión moderada.

En el nivel inferencial, la media fue de 12.45 puntos ($DE = 3.15$), con un rango de 6 a 18. La distribución presentó asimetría negativa leve ($-$

0.156) y curtosis negativa (-0.634), sugiriendo una dispersión más amplia y una menor concentración de valores en torno a la media.

Finalmente, en el nivel criterial se obtuvo la media más baja ($M = 10.23$; $DE = 3.42$), con valores entre 4 y 17. La distribución mostró ligera asimetría positiva (0.234) y curtosis negativa (-0.512), lo que refleja mayor variabilidad y cierta tendencia hacia

puntajes inferiores en comparación con las otras dimensiones.

En conjunto, los resultados evidencian que los alumnos alcanzan un desempeño más sólido en la comprensión literal, seguido por la inferencial, mientras que la comprensión criterial representa el mayor desafío, con mayor dispersión y tendencia a puntajes bajos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las dimensiones de comprensión lectora.

Dimensión	N	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Literal	120	14.87	2.31	9.00	18.00	-0.425	-0.287
Inferencial	120	12.45	3.15	6.00	18.00	-0.156	-0.634
Criterial	120	10.23	3.42	4.00	17.00	0.234	-0.512

En la Tabla 2, se aprecian los estadísticos descriptivos de las tres dimensiones evaluadas en las actitudes hacia la lectura. En la dimensión utilidad, los estudiantes alcanzaron una media de 38.45 puntos ($DE = 6.78$), con valores entre 22 y 50. La distribución presentó ligera asimetría negativa (-0.567) y curtosis cercana a la normalidad (0.123), lo que indica una tendencia hacia puntajes altos y una concentración moderada alrededor de la media.

En la dimensión gusto, la media fue de 35.12 puntos ($DE = 7.23$), con un rango de 18 a 49. La distribución mostró asimetría negativa leve (-0.234) y curtosis negativa (-0.445), sugiriendo mayor dispersión y una menor concentración de valores en torno al promedio.

Por su parte, la dimensión autoeficacia registró la media más baja ($M = 33.87$; $DE = 8.15$), con valores entre 15 y 48. La distribución presentó asimetría negativa mínima (-0.112) y curtosis negativa (-0.678), reflejando mayor variabilidad y una tendencia hacia puntajes intermedios.

Los resultados evidencian que los alumnos valoran con mayor intensidad la utilidad de la lectura, seguida por el gusto, mientras que la autoeficacia lectora constituye la dimensión más débil, con mayor dispersión y menor centralidad.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para las dimensiones de actitudes hacia la lectura

Dimensión	N	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Utilidad	120	38.45	6.78	22.00	50.00	-0.567	0.123
Gusto	120	35.12	7.23	18.00	49.00	-0.234	-0.445
Autoeficacia	120	33.87	8.15	15.00	48.00	-0.112	-0.678

La Tabla 3 presenta la matriz de correlaciones entre las dimensiones de la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura. Se observa una alta asociación interna entre las tres dimensiones de la comprensión lectora: la correlación entre el nivel literal e inferencial fue $r = .654$ ($p < .001$), entre el nivel literal y criterial $r = .598$ ($p < .001$), y entre el nivel inferencial y criterial $r = .721$ ($p < .001$). Estos resultados evidencian la estrecha interrelación entre los distintos niveles de procesamiento lector.

En cuanto a las actitudes hacia la lectura, todas las dimensiones mostraron correlaciones significativas con la comprensión lectora. La utilidad percibida correlacionó de manera positiva con los tres niveles de comprensión ($r = .378$ a $.587$; $p < .001$), destacando su mayor asociación con la

comprensión criterial. La dimensión de **gusto por la lectura** también presentó correlaciones positivas ($r = .392$ a $.612$; $p < .001$), siendo más fuerte con la comprensión criterial. Finalmente, la autoeficacia lectora mostró correlaciones consistentes con los tres niveles ($r = .456$ a $.534$; $p < .001$), con su mayor asociación hacia la comprensión inferencial y criterial.

Los hallazgos indican que las actitudes hacia la lectura se relacionan significativamente con los niveles de comprensión, siendo la comprensión criterial la dimensión más vinculada con las actitudes positivas (utilidad, gusto y autoeficacia). Esto revela que los alumnos que valoran la lectura, disfrutan de ella y se perciben competentes tienden a alcanzar un desempeño más sólido en los procesos de comprensión de mayor complejidad.

Tabla 3. Matriz de correlaciones entre comprensión lectora y actitudes hacia la lectura

Variables	1	2	3	4	5	6
1. CL Literal	1					
2. CL Inferencial	.654**	1				
3. CL Criterial	.598**	.721**	1			
4. Utilidad	.378**	.523**	.587**	1		
5. Gusto	.392**	.456**	.612**	.678**	1	
6. Autoeficacia	.456**	.498**	.534**	.589**	.723**	1

*Nota: CL = Comprensión Lectora. ** $p < .001$ *

La Tabla 4 presenta los modelos de regresión múltiple orientados a identificar los predictores de la comprensión lectora literal. En el Modelo 1, que incluyó las variables sociodemográficas (edad y género), se obtuvo un coeficiente de determinación $R^2 = .087$ ($p < .01$), lo que indica que estas variables explican aproximadamente el 8.7% de la varianza en la comprensión literal. Dentro de este modelo, el género emergió como un predictor significativo ($\beta = .245$; $t = 2.812$; $p = .006$), mientras que la edad no alcanzó significancia estadística ($\beta = .156$; $t = 1.789$; $p = .076$).

En el Modelo 2, se incorporaron las dimensiones actitudinales hacia la lectura (utilidad, gusto y autoeficacia), lo que incrementó el poder explicativo a $R^2 = .298$, con un $\Delta R^2 = .211$ respecto

al modelo inicial. Este resultado evidencia que las actitudes hacia la lectura aportan un 21.1% adicional de varianza explicada en la comprensión literal. Entre los predictores incluidos, la autoeficacia lectora se destacó como el factor más robusto ($\beta = .287$; $t = 3.145$; $p = .002$), mientras que el género mantuvo significancia ($\beta = .189$; $t = 2.345$; $p = .021$). Las dimensiones de utilidad ($\beta = .145$; $t = 1.567$; $p = .120$) y gusto ($\beta = .178$; $t = 1.923$; $p = .057$) mostraron asociaciones positivas, aunque no alcanzaron significancia estadística al nivel establecido ($\alpha = .05$).

En síntesis, los resultados indican que la autoeficacia lectora y el género son los predictores más relevantes de la comprensión literal, mientras que la edad y las demás dimensiones actitudinales presentan efectos positivos, pero no significativos.

El incremento sustancial en la varianza explicada al incluir las actitudes confirma su papel como factores clave en el desempeño lector de los estudiantes.

Tabla 4. Análisis de regresión múltiple: Predictores de comprensión lectora literal

Predictores	β	t	p	R^2	ΔR^2
Modelo 1				.087	.087**
Edad	.156	1.789	.076		
Género	.245	2.812	.006		
Modelo 2				.298	.211**
Edad	.134	1.678	.096		
Género	.189	2.345	.021		
Utilidad	.145	1.567	.120		
Gusto	.178	1.923	.057		
Autoeficacia	.287	3.145	.002		

En la Tabla 5, se muestran los modelos de regresión múltiple orientados a identificar los predictores de la comprensión lectora inferencial. En el Modelo 1, que incluyó las variables sociodemográficas (edad y género), se obtuvo un coeficiente de determinación $R^2 = .093$ ($p < .01$), lo que indica que estas variables explican aproximadamente el 9.3% de la varianza en la comprensión inferencial. Dentro de este modelo, tanto la edad ($\beta = .178$; $t = 2.045$; $p = .043$) como el género ($\beta = .234$; $t = 2.689$; $p = .008$) resultaron predictores significativos, aunque con efectos de magnitud moderada.

En el Modelo 2, se incorporaron las dimensiones actitudinales hacia la lectura (utilidad, gusto y autoeficacia), lo que incrementó el poder explicativo a $R^2 = .365$, con un $\Delta R^2 = .272$ respecto al modelo inicial. Este resultado evidencia que las actitudes hacia la lectura aportan un 27.2% adicional de varianza explicada en la comprensión inferencial. Entre los predictores incluidos, la utilidad de la lectura emergió como el factor más influyente ($\beta = .298$; $t = 3.456$; $p = .001$), seguida por la autoeficacia lectora ($\beta = .245$; $t = 2.789$; $p = .006$) y el gusto por la lectura ($\beta = .189$; $t = 2.234$; $p = .027$), todos con efectos significativos. El género mantuvo significancia ($\beta = .167$; $t = 2.134$; $p =$

.035), mientras que la edad perdió relevancia estadística ($\beta = .142$; $t = 1.856$; $p = .066$).

Los resultados revelan que la utilidad percibida de la lectura y la autoeficacia lectora son los predictores más robustos de la comprensión inferencial, seguidos por el gusto y el género. El incremento sustancial en la varianza explicada confirma el papel central de las actitudes hacia la lectura en el desarrollo de procesos de comprensión de mayor complejidad

Tabla 5. Análisis de regresión múltiple: Predictores de comprensión lectora inferencial

Predictores	β	t	p	R ²	ΔR ²
Modelo 1				.093	.093**
Edad	.178	2.045	.043		
Género	.234	2.689	.008		
Modelo 2				.365	.272**
Edad	.142	1.856	.066		
Género	.167	2.134	.035		
Utilidad	.298	3.456	.001		
Gusto	.189	2.234	.027		
Autoeficacia	.245	2.789	.006		

Resultados del análisis de regresión múltiple: comprensión lectora criterial

En el primer modelo, que incluyó únicamente las variables sociodemográficas, se encontró que la edad ($\beta = .198$; $p = .025$) y el género ($\beta = .267$; $p = .003$) fueron predictores significativos de la comprensión criterial. Este modelo explicó el 11.2% de la varianza en los puntajes, lo que indica un aporte inicial moderado de estas características personales.

Al incorporar en el segundo modelo las dimensiones actitudinales hacia la lectura (utilidad, gusto y autoeficacia), el poder explicativo aumentó de manera sustancial hasta un $R^2 = .432$, con un incremento de 32% adicional de varianza explicada respecto al modelo inicial. En este caso, el gusto por la lectura se destacó como el predictor más fuerte ($\beta = .345$; $p < .001$), seguido por la utilidad percibida ($\beta = .287$; $p = .001$) y la autoeficacia lectora ($\beta = .198$; $p = .021$). Las variables sociodemográficas mantuvieron significancia, aunque con menor peso en comparación con las actitudes (edad: $\beta = .156$; $p = .034$; género: $\beta = .189$; $p = .012$).

En conjunto, los resultados muestran que la comprensión criterial depende en gran medida de las actitudes positivas hacia la lectura, especialmente del gusto y la utilidad, mientras que la autoeficacia y las características sociodemográficas aportan efectos adicionales pero menos determinantes. Esto confirma que los factores motivacionales y actitudinales son claves para explicar el desempeño

en los niveles más complejos de comprensión lectora.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los estudiantes alcanzan un mejor desempeño en la comprensión literal, mientras que la comprensión criterial representa el mayor desafío. Este hallazgo coincide con lo señalado por Zapata y Carrión (2021), quienes destacan que los niveles superiores de comprensión requieren procesos cognitivos más complejos y suelen presentar mayores dificultades en educación primaria. De manera similar, Antonio et al. (2020) subraya que la transición del nivel literal al inferencial y crítico implica un incremento en la demanda de habilidades de análisis y reflexión en alumnos de 6to. grado. En este sentido, González y Mompeller (2023) enfatiza que el nivel literal constituye la base para alcanzar una comprensión profunda y crítica del texto. Estos resultados refuerzan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan el juicio crítico y la capacidad de evaluación en los estudiantes, promoviendo un desarrollo integral de la competencia lectora.

En el ámbito de la educación primaria, los resultados permiten comprender que los estudiantes reconocen con mayor claridad la utilidad de la lectura; en efecto, este hallazgo coincide con lo señalado por Contreras (2021), quien sostiene que la percepción de funcionalidad fortalece la motivación en las primeras etapas escolares y contribuye al desarrollo de hábitos académicos positivos. Del

mismo modo, aunque el gusto por la lectura aparece como una dimensión relevante, su mayor dispersión sugiere que las preferencias infantiles dependen de factores emocionales, familiares y sociales. Finalmente, Albelda (2019) afirma que el estudiante requiere espacios adecuados que faciliten el entendimiento de textos y promuevan experiencias lectoras significativas.

También los hallazgos se relacionan con lo señalado por Crisóstomo et al. (2024), quienes destacan que el hábito lector, orientado desde la familia y la escuela, enriquece al ser humano y le brinda recursos para afrontar con solvencia los retos de la vida cotidiana. En consecuencia, resulta evidente la necesidad de promover prácticas pedagógicas que integren utilidad, gusto y autoeficacia, con el propósito de consolidar un hábito lector placentero, sostenible y significativo desde edades tempranas. Del mismo modo, Ding (2020) asevera que es primordial generar un ambiente de lectura en la escuela, ya que este contribuye de manera imperceptible y constante al desarrollo de buenos hábitos lectores en los estudiantes, fortaleciendo su motivación y confianza para enfrentar nuevos desafíos académicos.

Los resultados confirman que la comprensión criterial mantiene la asociación más sólida con las actitudes positivas hacia la lectura, lo cual evidencia que los estudiantes que valoran la utilidad, disfrutan la práctica lectora y se perciben competentes alcanzan un desempeño superior en los niveles de procesamiento más complejos. En concordancia, Huamán (2025) señala que la percepción de funcionalidad incrementa la motivación escolar, mientras que Ramírez (2019) enfatiza la influencia de factores emocionales en la disposición hacia la lectura. Asimismo, Chica et al. (2024) destacan en su estudio que el hábito lector, impulsado desde la familia y la escuela, constituye un recurso esencial para afrontar con solvencia los desafíos cognitivos y sociales. De igual manera, subrayan que tanto docentes como padres desempeñan un papel fundamental en la promoción de estos hábitos, ya que su apoyo y acompañamiento resultan

indispensables para crear un entorno favorable a la lectura.

Los resultados evidencian que la autoeficacia lectora y el género se consolidan como los predictores más significativos de la comprensión literal, lo cual confirma que las actitudes hacia la lectura desempeñan un papel decisivo en el rendimiento escolar. En esta línea, Bandura (1997) sostiene que la percepción de autoeficacia influye de manera directa en la motivación y el desempeño académico, mientras que Contreras (2021) enfatiza que la funcionalidad percibida fortalece la disposición hacia la lectura en las primeras etapas educativas. También, Basileo et al. (2024) señalan que la autoeficacia resulta clave en la relación entre el apoyo percibido de las necesidades psicológicas básicas, la motivación y el rendimiento académico, destacando la importancia de promoverla en entornos escolares para potenciar el aprendizaje.

En lo concerniente a los hallazgos sobre la utilidad percibida de la lectura y la autoeficacia lectora se consolidan como los predictores más robustos de la comprensión inferencial. Este resultado no solo reafirma el papel central de las actitudes lectoras en el desarrollo de procesos cognitivos complejos, sino que también sitúa la evidencia en consonancia con la teoría sociocognitiva de Bandura (1995). En consecuencia, las implicaciones prácticas resultan claras: para fortalecer la comprensión profunda, es indispensable promover, más allá de las estrategias técnicas, la confianza del estudiante y su convicción respecto al valor personal y formativo de la lectura.

Los hallazgos de este estudio se alinean con investigaciones previas que destacan el papel central de la autoeficacia en el desempeño lector. Desde una perspectiva evolutiva, Fidalgo y Arias (2012) concluyen que la autoeficacia se relaciona estrechamente con la motivación y con la mejora progresiva de las habilidades lectoras, lo que refuerza la idea de que la percepción de competencia impulsa el desarrollo cognitivo. De manera complementaria, Alpuche y Vega (2014) demostraron que la autoeficacia predice el comportamiento lector, subrayando su influencia en la disposición hacia la lectura y en la consolidación

de hábitos académicos sostenibles, fundamentales para el éxito escolar.

Los resultados obtenidos confirman que la comprensión criterial se explica principalmente por actitudes positivas hacia la lectura, siendo el gusto y la utilidad percibida los predictores más influyentes. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Guthrie y Wigfield (2000), quienes destacan la motivación intrínseca y el valor atribuido a la tarea como ejes del engagement lector. De manera complementaria, Unrau y Quirk (2014) señalan que la motivación lectora se vincula con la comprensión profunda y el compromiso académico, mientras que Schunk y DiBenedetto (2020) subrayan el papel de la autoeficacia en la persistencia cognitiva y la autorregulación. También, estudios recientes como los de Arboleda Cardona (2023) y Gómez et al. (2025) confirman que la motivación y la autoeficacia son factores decisivos para el rendimiento lector en contextos escolares diversos.

Los hallazgos de este estudio reafirman que la comprensión lectora se sustenta principalmente en actitudes positivas hacia la lectura, siendo el gusto, la utilidad percibida y la autoeficacia los factores más determinantes. Estos resultados, en concordancia con investigaciones previas, evidencian que los componentes motivacionales y disposicionales superan el peso explicativo de las variables sociodemográficas, consolidándose como elementos esenciales para el desarrollo de competencias críticas y reflexivas. Por tanto, se hace imprescindible que las prácticas pedagógicas integren estrategias que fortalezcan la motivación intrínseca y la confianza lectora desde edades tempranas, promoviendo un hábito sostenible que impacte tanto en el rendimiento académico como en la formación integral del estudiante.

CONCLUSIONES

Se confirma que los estudiantes de educación primaria alcanzaron un rendimiento más sólido en la comprensión literal ($M = 14.87$; $DE = 2.31$), seguido por la inferencial ($M = 12.45$; $DE = 3.15$), mientras que la comprensión criterial representó el mayor desafío ($M = 10.23$; $DE = 3.42$). Este patrón ratifica que los procesos de mayor complejidad cognitiva presentan mayor dispersión y tendencia a puntajes bajos, lo que evidencia la necesidad de

fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al análisis crítico.

Las correlaciones entre las actitudes hacia la lectura y los niveles de comprensión oscilaron entre $r = .378$ y $r = .612$ ($p < .001$), destacando la fuerte asociación entre el gusto por la lectura y la comprensión criterial ($r = .612$). Estos resultados demuestran que los alumnos que valoran la utilidad, disfrutan la lectura y se perciben competentes tienden a alcanzar un desempeño superior en los niveles de procesamiento más complejos.

La inclusión de las dimensiones actitudinales incrementó sustancialmente el poder explicativo de los modelos. En la comprensión literal, el R^2 aumentó de .087 a .298, con la autoeficacia lectora como predictor más fuerte ($\beta = .287$; $p = .002$). En la comprensión inferencial, el R^2 pasó de .093 a .365, destacando la utilidad percibida ($\beta = .298$; $p = .001$). Finalmente, en la comprensión criterial, el R^2 se elevó de .112 a .432, con el gusto por la lectura como el predictor más influyente ($\beta = .345$; $p < .001$). Estos hallazgos confirman que las actitudes hacia la lectura explican entre un 21% y un 32% adicional de la varianza, superando el aporte de las variables sociodemográficas.

Se recomienda implementar programas pedagógicos que integren de manera sistemática la utilidad, el gusto y la autoeficacia lectora como ejes centrales del proceso formativo. Para ello, resulta pertinente diseñar actividades que vinculen la lectura con experiencias significativas, fomenten la motivación intrínseca y fortalezcan la percepción de competencia en los estudiantes. Asimismo, se sugiere promover espacios de lectura compartida entre escuela y familia, con el fin de consolidar hábitos sostenibles que impacten positivamente en la comprensión profunda y criterial.

REFERENCIAS

- Albelda, B. (2019). Impact of school libraries on the reading literacy acquisition at primary school in Spain: an approach based on PIRLS 2016. *Revista de Educación*, 384, 11-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-408>
- Allende, F., Condemarín, M. y Milicić, N. (2008). Prueba CLP, formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión

- lingüística progresiva, ocho niveles de lectura. (2º Ed.) Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile. https://evaluacionpsicopedagogicadec.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/12/manual_c-1-p1.pdf
- Alpuche, A., y Vega, L. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 241-266. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmiev19n60/v19n60a11.pdf>
- Antonio, A., Acle, G. y Reyes, N. (2020). Habilidades de nivel inferencial y crítico en alumnos de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e12, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e12.2364>
- Arboleda, F. N. (2024). La Incidencia de la Motivación para la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Sexto Año de E.G.B. de la Unidad Educativa Maura Castro. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 9373-9390. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12083
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press.
- Basileo, L., Otto, B., Lyonset, M., Vannini, N., y Toth, M. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of students' basic psychological needs in academic achievement. *Educational Psychology*, 9, 1–17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385442>
- Burgos Callisani, M. J., & Dionicio Castro, B. M. (2017). Relación entre los niveles de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en los estudiantes del 4º grado de educación primaria de la I.E. Rafael Narváez Cadenillas y la I.E. Pedro Mercedes Ureña – Trujillo, 2015 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio UNITRU-Tesis. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/7987>
- Castillo, M. (2010). Manual de comunicación oral y escrita. <https://ci.unm.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=2436>
- Chica, M., Valenzuela, S., Casimansa, F., Alemán, A. (2022). La importancia de fomentar hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado para mejorar su comprensión lectora. *Revista Polo Científico*, 7(8),3327-3347. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5610/13905>
- Conradi, K., Jang, B., y McKenna, M. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Contreras, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Revista Dominio de las Ciencias*, 7(3),61-81. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i3.1982>
- Crisóstomo, P., Llacsa, L., y Meleán, R. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Revista Aula Virtual*, 5(11), 29-43.<https://doi.org/10.5281/zenodo.10464908>
- Cueto, S.; Andrade, F. y León, J. (2009). Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas. <http://www.grade.org.pe/download/pubs/dt44-actitudesestudiantes.pdf>
- Ding, M. (2020). Influence of New Media Technology on the Reading Habits of Contemporary College Students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1533(4),042087. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1533/4/042087>
- Fidalgo, R., y Arias, O. (2012). Autoeficacia lectora y comprensión en educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 125-132. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339012.pdf>
- Flores, M., García, R., y Torres, L. (2016). Relación entre comprensión lectora y motivación hacia la lectura en estudiantes de educación primaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(15), 45-62. <https://doi.org/10.15381/riped.v8i15.12456>
- Gómez, G., Cárdenas, M., Sepúlveda, K., & Abarca, N. (2025). Explorando la motivación para la lectura en América Latina: una revisión panorámica de modelos conceptuales. *Revista Pensamiento educativo*, 62(1), 1-

- 12.<https://dx.doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.5>
- González, L., y Mompeller, Y. (2023). Desarrollar la habilidad comprensión lectora mediante la promoción de lectura para estudiantes de sexto grado. *Revista Ciencia Universitaria*, 21, <https://revistas.unah.edu.cu/index.php/cu/article/view/1944>
- González, P., y Núñez, J. (2019). Papel mediador de las actitudes hacia la lectura en la relación entre estrategias de comprensión y rendimiento lector. *Revista Chilena de Psicología Educacional*, 45(3), 78-95. <https://doi.org/10.32735/s0718-09342019000300078>
- Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3rd Ed.). New York, NY: Longman.
- Gutiérrez y Salmerón (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 16(1), 183-202. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Hernández, M. (2010). Módulo de aprendizaje sobre la comprensión lectora. (2º ed.). Lima: Derrama Magisterial. p. 27,28
- Hoyos, A., y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (51), 23–45. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841>
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022219417691835?journalCode=ldxa>
- Huamán G. Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistemática. *RIDE. revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 15(5), 29,1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2109>.
- Li, P., y Clariana, B. (2019). Reading comprehension in L1 and L2: An integrative approach. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.03.005>
- McKenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B., y Meyer, J. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- Núñez, K., Medina, J., y González, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 28-49. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- O'Connor, E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: how fast is fast enough to promote reading comprehension? *Journal of learning disabilities*, 51(2), 124-136.
- Ramírez, L., Herrera, S., y Valdez, M. (2021). Efectividad de intervenciones integrales en comprensión lectora y motivación: Un estudio experimental. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 12(2), 134-151. <https://doi.org/10.21134/rake.v12i2.2345>
- Unrau, NJ, y M. Quirk. 2014. Motivación lectora y compromiso con la lectura: Aclarando concepciones mezcladas. *Revista Psicología de la Lectura* 35 (3). 260–284. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.684426>
- Zapata, L. y Carrión, G. (2021). Comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico reflexivo de los estudiantes de educación primaria. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/10.34070/rif.v9i2.266>