



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons  
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**



**ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y NIVELES DE COMPRENSIÓN  
LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA**

**Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología con Mención en  
Psicología Educacional**

**Ana Cecilia Cubas Barrueto**

**LIMA – PERÚ**

**2007**

## AGRADECIMIENTOS

La realización del presente estudio no hubiera sido posible sin el apoyo desinteresado de diversas personas a quienes deseo expresarles mi más sincero y eterno agradecimiento.

A Víctor e Hilda, quienes siempre se han sacrificado por darme lo mejor, sobre todo por darme el ejemplo de lucha y perseverancia para lograr mis metas.

A Ernesto, quien confía en mí y en mis habilidades. Gracias por brindarme apoyo incondicional y por ayudarme a ponerme de pie las veces que pensé que había caído.

A Kailey Núñez, quien con mucha paciencia compartió conmigo sus conocimientos sobre programas y análisis estadísticos.

A Arturo Calderón, quien con su experiencia y amplios conocimientos me ayudó a comprender mejor el mundo de la Estadística.

A las personas que apoyaron como jueces en el proceso de validez de uno de los instrumentos empleados, y a las autoridades del centro educativo donde fue aplicado el estudio.

A mis amigos y amigas, quienes siempre me dan ánimos para seguir adelante y me escuchan estén donde estén.

Finalmente, quiero agradecer especialmente a mi asesora de tesis y maestra, Cecilia Thorne. Ella, con su dedicación, conocimientos y experiencia en el campo de la Psicología Educacional y de la Lectura, me ha apoyado en todo este proceso. Gracias por su ayuda y su tiempo; y, sobre todo, por el ejemplo de fortaleza e integridad que siempre me ha brindado.

## TABLA DE CONTENIDOS

Resumen.....	iv
Introducción.....	vi
Capítulo 1: Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura	
1. Modelos de lectura.....	2
2. Procesos de lectura.....	3
3. Variables que influyen en la comprensión lectora.....	6
4. Actitudes hacia la lectura.....	12
4.1. Definición de actitudes.....	12
4.2. Formación de actitudes.....	14
5. Investigaciones sobre el tema.....	17
6. Planteamiento de problema.....	23
Capítulo 2: Metodología	
1. Participantes.....	26
2. Instrumentos.....	27
2.1. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP 6-Forma A.....	27
2.2. Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura.....	28
3. Procedimiento.....	32
3.1. Recolección de datos.....	32
3.2. Análisis de los datos.....	34
Capítulo 3: Resultados.....	35
Capítulo 4: Discusión.....	43
Referencias.....	52
Anexos.....	56

## RESUMEN

El presente estudio de tipo descriptivo correlacional nació con el objetivo de identificar las actitudes hacia la lectura en una muestra de niños y niñas de sexto grado de primaria. Así mismo, pretendió determinar si existía relación entre dichas actitudes y el nivel de comprensión de lectura que alcanzaban los estudiantes.

Por un lado, para conocer el nivel de comprensión de lectura de los participantes se empleó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A). Por otro lado, se elaboró un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura con el fin de medir sus actitudes hacia la lectura. Tales instrumentos fueron aplicados a 133 estudiantes (74 niños y 59 niñas) de sexto grado de un colegio estatal de Lima Metropolitana, seleccionado a través de un muestreo intencional.

Se empleó estadística descriptiva para analizar los resultados de ambas pruebas, y estadística inferencial para hallar la relación entre ellas. Los resultados indicaron que, en general, existía un bajo rendimiento en comprensión de lectura. A la vez, se determinó que la relación entre comprensión lectora y actitudes hacia la lectura no era estadísticamente significativa, por lo que no existía correlación alguna.

Con este estudio se determinó que no existía una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión de lectura y las actitudes hacia la lectura de los alumnos evaluados. Así mismo, se mostró que el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura elaborado posee validez y confiabilidad para la población sujeto de estudio; y que el rendimiento en lectura de los participantes era bajo. A pesar de que

los participantes, si bien mostraron actitudes positivas hacia la lectura y la consideraban importante por ser una forma de aprender, les aburre leer, no se dedican a ella y su rendimiento es bajo.



## INTRODUCCIÓN

¿Aprender a leer o leer para aprender? Éstas son dos ideas de gran relevancia pero distintas entre sí. (Alliende y Condemarín, 1990; Defior, 1996). A la lectura se le confiere importancia a dos niveles: individual y social. Una persona que lee correctamente tiene mayor facilidad para acceder a la cultura, y una sociedad que lee tiene ventajas culturales, políticas y económicas (De Vega, 1990).

La lectura es la única actividad que constituye, al mismo tiempo, materia de instrucción, aunque en el Perú sólo signifique esto en primer grado de primaria (Thorne y Pinzás, 1988), e instrumento para el aprendizaje. Por ello, uno de los múltiples retos que el la escuela debe cumplir es hacer que todos sus alumnos lean correctamente y descubran a la lectura como un medio para lograr otros aprendizajes (Solé, 2000).

Investigaciones realizadas en el campo de la lectura (Carreño, 2000 y 2004; Claux y La Rosa, 2004; Cueto, Andrade y León, 2003; Ecurra, 2003; Pinzás, 1993, 2001 y 2003; Thorne, 1991, Thorne y Pinzás, 1988, entre otros) y las Evaluaciones Nacionales (Ministerio de Educación, 2005) coinciden en señalar que el rendimiento en comprensión de lectura de los estudiantes peruanos se encuentra por debajo de lo esperado, de acuerdo al grado que cursan. Así mismo, éstos y otros estudios señalan que tales dificultades se pueden deber a diversas causas: escasos recursos económicos (pobre infraestructura de los centros educativos, poco material didáctico, textos escolares inapropiados, etc.), falta de apoyo de los padres, poca formación de

los maestros, deficiencias del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras (Thorne, 2005; Thorne y Nakano, 2001; entre otros.).

La mayoría de las investigaciones hacen hincapié en factores que podríamos llamar externos, como los mencionados en el párrafo precedente. Sin embargo, no se podrían descartar los factores relacionados al desarrollo del niño (Thorne, 2005), dentro de los cuales se podría considerar a los emocionales o afectivos. Sobre estos factores, en el Perú, hemos encontrado un estudio, que fue realizado por Cueto et al. (2003), como parte de la Evaluación Nacional de 2001, en la que se consideró a la actitud como un componente destacable dentro del currículo escolar. A partir de ello, se podría pensar en las actitudes hacia la lectura de los alumnos peruanos como uno de los factores que intervienen en los resultados en comprensión lectora, y, como tal, podrían influir en el acercamiento que los estudiantes tienen con un texto y en su disposición para leer.

De las actitudes hacia la lectura podría depender el rol que ejerce el lector hacia la misma. Según Schumacher (1988), los lectores pueden escoger distintos roles: lectores que tratan de entender y pensar, lectores que son actores, y lectores que escuchan y ven pero que no les gusta leer. Por ello, consideramos importante encontrar las razones de esos comportamientos y, sobre todo, llegar a determinar por qué algunas personas no leen a pesar de que cuentan con los medios para acceder a los distintos recursos de lectura.

Tomando como punto de partida que la lectura es uno de los principales medios a través de los cuales las personas acceden a la información, y que el sexto grado de primaria constituye un año escolar importante por tratarse de la transición entre el



nivel primario y secundario, resultaría interesante tratar de describir las actitudes hacia la lectura en estudiantes de dicho grado que presenten niveles de comprensión lectora diferentes.

Existen estudios sobre este tema fuera del Perú (Lewis, 1980; Smith, 1990; entre otros), sin embargo, en nuestro país, las actitudes hacia la lectura casi no han sido estudiadas. Dada esta situación es que nació el interés por investigar sobre este tema. De esta forma, se intentaría realizar un nuevo acercamiento a las causas del problema de comprensión de lectura en el Perú, tratando de llegar a conocer cómo afectan los factores emocionales o afectivos a la lectura.

El presente estudio consta de cuatro capítulos. El primero constituye la fundamentación teórica referida a la comprensión de lectura y a las actitudes hacia la misma. El segundo capítulo se basa en la metodología empleada; el tercero expone los resultados encontrados, y el cuarto presenta la discusión y conclusiones pertinentes a partir de los resultados obtenidos en el estudio.

Con este trabajo se espera que se le preste mayor atención a las variables internas y subjetivas que pueden estar influyendo en el nivel de comprensión de lectura de los alumnos de sexto grado en Lima Metropolitana.

## I 1. COMPRENSIÓN LECTORA Y ACTITUDES HACIA LA LECTURA

Las reflexiones sobre la lectura se originaron hace casi 100 años con el estudio *La Psicología y Pedagogía de la Lectura*, de Huey, en 1908 (Thorne, 1991). Desde ese entonces hasta la actualidad, el estudio de la lectura ha pasado por una evolución que se inició definiéndola como procesos independientes, hasta la actualidad en la que se la concibe como un proceso interactivo.

Posteriormente, y a partir de la segunda mitad del siglo XX, surgieron los modelos de lectura (Samuels y Kamil, 1984), todos ellos basados en el procesamiento de la información. Dado el presente estudio, es necesario conocer, en primer lugar, la evolución de estos modelos e identificar los procesos que los conforman. Esto debido a que, de presentarse una falla en algún proceso, pueden presentarse problemas en el desarrollo de la lectura y, por lo tanto, una comprensión deficiente de la lectura.

En segundo lugar, si nos referimos a características propias del lector, es necesario reconocer que una de ellas es su afectividad. Dicha afectividad está representada por la carga emocional que las personas le imponen a todo lo que hacen. Es decir, antes de actuar, cuando deciden qué hacer, entran en juego sentimientos sobre un objeto o hecho específico, los cuales podrían determinar el que la persona se acerque o huya de éste. Por ello, al referirse a la comprensión de lectura y a las variables que influyen en ésta, no se debe dejar de lado el factor afectivo, el cual podría influir en el rendimiento en la misma.

## 1. Modelos de lectura

En la actualidad, se concibe a la lectura como un proceso activo y complejo de construcción de significado. Este proceso de lectura es visto como un procesamiento multinivel, constituido por subprocesos simultáneos e interactuantes (Boekaerts, citado en Thorne, 1991). Es así que leer constituye una actividad durante la cual funcionan varias operaciones mentales (Cuetos, 1996), y de esta forma constituye un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo altamente complejo que implica una serie de habilidades y destrezas (Vallés, 1998). Los autores que han estudiado a la lectura coinciden en el reconocimiento de estos subprocesos o módulos que la componen, sin embargo, la denominación que utilizan es diferente.

Rumelhart propuso una clasificación de los procesos de lectura basada en tres modelos: de abajo–arriba, de arriba–abajo, e interactivo (Thorne, 1991). Como afirman Samuels y Kamil (1984), la diferencia entre los dos primeros modelos está dada en el punto de partida del proceso. En el de abajo–arriba, el proceso empieza en el estímulo escrito (las palabras) y es éste el que guía todo el proceso hasta llegar a niveles superiores. En cambio, en el modelo de arriba–abajo, el proceso empieza con las hipótesis y predicciones del lector, las cuales se buscará comprobar a lo largo de la lectura, bajando hasta el estímulo escrito y, según Pinzás (1997), generando comprensión inferencial.

Ambos modelos fueron criticados por Stanovich (Pinzás, 1986). Él afirma que el primer modelo carece de mecanismos, lo cual haría que los procesos de nivel superior afectaran a los de nivel inferior. A la vez, señala que con el segundo modelo, por su falta de precisión en la conceptualización, sería difícil explicar

importantes diferencias individuales en la lectura. Por esta razón, apuesta por un modelo interactivo, partiendo de la idea de que las destrezas de lectura pueden actuar de manera compensatoria. A este modelo lo llamó modelo interactivo–compensatorio. De acuerdo con este autor (Pinzás, 1986; Samuels y Kamil, 1984 y Thorne, 1991), en el modelo interactivo–compensatorio, un proceso de cualquier nivel puede compensar deficiencias que se hayan producido en otro nivel.

Otros autores plantearon que el proceso de lectura estaba compuesto por dos subprocesos: el reconocimiento de palabras y la comprensión de las mismas. Por ejemplo, para Perfetti (Defior, 1996), los procesos de lectura serían: el acceso al léxico y la comprensión propiamente dicha (Pinzás, 1986). En el primero, las palabras leídas deben ser reconocidas, asociándolas a conocimientos previos, y el lector debe saber cómo pronunciarlas. En la comprensión, en cambio, existen procesos interrelacionados a partir de los cuales el lector puede representar el significado del texto.

## 2. Procesos de lectura

Cuetos (1996), retoma los modelos de lectura para referirse a los procesos de lectura como operaciones mentales o módulos separables, relativamente autónomos y que cumplen una función específica. Dichos procesos o módulos son:

- Procesos perceptivos: encargados de recoger y analizar un mensaje para luego procesarlo.
- Procesamiento léxico: encargado de encontrar el concepto asociado con la unidad lingüística percibida.

- Procesamiento sintáctico: alude al conocimiento de las reglas gramaticales del lenguaje, las cuales permiten conocer cómo se relacionan las palabras.
- Procesamiento semántico: el lector extrae el mensaje de la oración para integrarlo a sus conocimientos. Recién después de esto se puede decir que ha terminado con el proceso de comprensión, ya que es en este procesamiento en el cual se le da significado a las palabras, frases o texto, integrando la información de éste con los conocimientos previos del lector.

Como se puede apreciar, en el proceso de lectura se dan distintas operaciones mentales. Primero, se debe activar y seleccionar un significado léxico, luego, asignar roles gramaticales a las palabras, integrar el significado de las frases y, finalmente, interpretar el texto y realizar inferencias a partir del conocimiento que se tenga del mundo (De Vega, 1990). En este proceso están involucrados aspectos personales del lector: sexo, edad, nivel de escolaridad, estatus socioeconómico, el contexto o ambiente de lectura en el que se desenvuelve, sus conocimientos previos, hipótesis y expectativas con relación al mensaje de autor del texto (Morles, 1999; Puente, 1996; Jurado, 1997; Solé, 2000); y, a la vez intervienen el tema, estructura, forma y contenido del texto (Morles, Solé). Por todo ello, cuando se habla de lectura se hace referencia a un proceso activo porque se produce la interacción del lector y el texto, cada uno con características ya definidas; y, al interactuar, se establece entre ellos una relación de significado (Claux y La Rosa, 2004; Pinzás, 2001).

En palabras de De Vega (1990), “el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto” (p. 17). Manzo (1993) afirma, además, que al leer el lector va mucho más allá de lo que el autor del texto quiere decir. De esta forma, construye un significado recurriendo a otras áreas de su

conocimiento y experiencias; o, como afirma Pinzás (2001), es el lector quien construye el significado cuando lo va integrando con otras fuentes de información.

En algunos contextos se suele creer que cuando un niño es capaz de reconocer las palabras, ya sabe leer (Thorne y Pinzás, 1988); o se piensa en enseñar a leer sin tomar en cuenta que la lectura implica comprensión del texto (Schumacher, 1988).

El reconocimiento de palabras constituye una etapa clave del proceso de lectura, ya que, de no lograrse, no se podrá pasar a las siguientes etapas (Cuetos, 1996 y Defior, 1996). Además, si no hay comprensión no se puede dar el aprendizaje a través de la lectura, el cual constituye una etapa en la que el lector debe ser capaz de dirigir su lectura de acuerdo a sus objetivos, tornándose así en un lector más independiente. Por esta razón, según Cairney (1992), los profesores deben crear ambientes en los que niños tengan experiencias de primera mano, experimentando por ellos mismos, para que puedan aprender mejor. Así también, se les debe permitir que decidan por sí mismos qué leer, ya que, de esta forma, se comprometen con su aprendizaje y se les permite tener el control del mismo.

La lectura presenta una gran ventaja respecto a otros medios de comunicación, ya que le permite al lector tener el control sobre diferentes variables de su propia lectura, permitiéndole escoger el tiempo, lugar y modalidad de la misma. Además, puede escoger qué leer, de acuerdo a sus intereses, gustos o necesidades. Es así que el lector tiene libertad, es independiente, ya que lee con un propósito, genera expectativas e hipótesis sobre su lectura y decide su acción (Alliende y Condemarín, 1990 y Pinzás, 2001).

### 3. Variables que influyen en la comprensión lectora

Varios autores se refieren a las variables que pueden influir en la comprensión lectora (Defior, 1996; González, 2004; Morles, 1999; Thorne y Pinzás, 1988; Wigfield y Asher, 1984; entre otros.). Éstos separan a las variables en grupos de acuerdo a su origen o tipo (internos o externos, dependientes del lector o del texto, provenientes del hogar o del centro educativo, etc.). Se ha tomado la clasificación de Mayor, Suengas y González Márquez (González, 2004), quienes agrupan a estas variables en torno a tres núcleos: el contexto, el sujeto y la actividad.

- a) Variables contextuales: en este grupo de variables se encuentran los textos que se emplean, el contexto escolar, el entorno familiar y el ambiente sociocultural.
  - Los libros de texto constituyen el medio más común mediante el cual los niños y niñas acceden a la lectura, y en general a la educación. Se debe tomar en cuenta su estructura u organización interna y los términos nuevos que en ellos se presentan. Además, según Wigfield y Asher (1984), los temas deben ser interesantes y novedosos para los alumnos, ya que de esta manera captan y mantienen su atención. Así también, el MED (2005), sugiere enseñar a leer a los alumnos y practicar la lectura utilizando textos de diversos géneros: noticias, artículos de periódicos, afiches, cuadros, tablas, etc., ya que éstos exigen el empleo de distintas habilidades y estrategias. Por esta razón, es que Thorne y Pinzás (1988) y Thorne (1991) afirman que la

presencia o ausencia de adecuados materiales de lectura ejercen una influencia directa sobre el rendimiento en la lectura.

- En el contexto escolar resaltan dos aspectos: las relaciones con el profesor y las relaciones entre pares o compañeros. Wigfield y Asher (1984) afirman que en cuanto a las relaciones con el profesor hay que centrarse en las expectativas de éste y en su influencia en los procesos motivacionales de sus alumnos. Por un lado, las expectativas del profesor dependerán del desempeño del alumno; es decir, si el estudiante muestra un buen desempeño, las expectativas de los profesores serán más altas que si el rendimiento es bajo. Por otro lado, en cuanto a la motivación, si los alumnos ven a sus profesores preocupados por su aprendizaje, se sienten animados a seguir aprendiendo y, por ende, estarán más motivados a alcanzar la realización de sus metas, en este caso comprender la lectura.

Wigfield y Asher afirman, también, que muchas veces el desempeño de los estudiantes va a depender del valor que su grupo de compañeros le impongan al aprendizaje ya que, con el afán de pertenecer a un grupo, el alumno compartirá los valores y metas de éste, así éstos influyan negativamente en su desempeño escolar.

- Dentro del entorno familiar destacan las actividades relacionadas a la lectura que los alumnos llevan a cabo en casa. Estas actividades pueden ayudar, en gran medida, a elevar su nivel de comprensión de lectura y a interesarse más en ella. Sobre este tema, Wigfield y Asher (1984) afirman que los padres pueden fomentar el desarrollo de la motivación de logro de sus hijos manteniendo altas expectativas sobre



su desempeño y estando involucrados en sus actividades para alcanzar el éxito en la lectura. Una de las formas en la que los padres pueden involucrarse y ayudar a sus hijos en su aprendizaje es facilitándoles materiales de lectura en casa y relacionándose con éstos. Si los padres leen, si les leen a sus hijos y si los animan a leer, ejercerán una influencia positiva en sus hijos, de tal forma que pueden conducirlos a ser buenos lectores.

- Dentro del ambiente sociocultural destacan dos variables relevantes: el estatus sociocultural de los padres y la exposición previa a la lectura. González (2004) afirma que influye el grado de instrucción de los padres, ya que los hijos de padres que poseen un grado de educación superior tendrán un nivel más elevado de vocabulario y de comprensión lectora. Así mismo, estarán más expuestos a los diferentes usos del lenguaje y en casa se valorarán el éxito académico y las actividades escolares. Todo ello les brindará más experiencia, haciendo que sus resultados académicos sean satisfactorios.

Sobre este punto, Thorndike (Morles, 1999) señala que existen dos factores que correlacionan altamente con la comprensión lectora: los recursos de lectura existentes en el hogar (número de libros, posesión de un diccionario y suscripción a un diario) y la condición socioeconómica de la familia. Desde este punto de vista, se podría afirmar que el hecho de que los niños cuenten con recursos económicos (que permitan acceder a más fuentes de lectura), como culturales (que incentiven y motiven el acto de leer) influenciará positivamente sobre su desempeño en comprensión lectora.

Los factores culturales conllevan a que los estudiantes presenten mayor disposición a favor de la lectura, ya que tendrán modelos de imitación de conductas y estrategias lectoras, se estimulará su lenguaje y lectura; lo que desencadenará un mayor interés y una actitud positiva hacia la misma (Alliende y Condemarín, 1990; Wigfield y Asher, 1984; entre otros).

- b) Variables subjetivas: aquí se encuentran el conocimiento previo del lector, las estrategias de aprendizaje, la motivación y la memoria de trabajo.
- Dentro de los conocimientos previos del lector influyen los relacionados al contenido del texto y a la estructura del mismo (si son narrativos o expositivos). González (2004) afirma que además del conocimiento previo en sí, es determinante el que se den las condiciones necesarias para que éste se active y así se puedan aprovechar las ventajas del mismo; aunque, según menciona, bien se sabe que ninguno de estos dos factores asegura el éxito de la comprensión.
  - Las estrategias de aprendizaje pueden ser cognitivas o metacognitivas. Por un lado, las estrategias cognitivas están relacionadas a la toma de notas y recuerdo de la información, a la elaboración de esquemas y resúmenes, y al planteamiento y respuesta a preguntas sobre lo que se está leyendo. Por el otro, las estrategias metacognitivas se refieren a la supervisión y control de la comprensión y la memoria, y a la autorregulación del aprendizaje. Sobre esto último, Pinzás (2003) afirma que el hecho de que una persona pueda controlar su lectura empleando estrategias metacognitivas, constituye una característica esencial de un buen lector.

- La motivación, como variable, influye de acuerdo a si es intrínseca o extrínseca, a si es orientada a la tarea o a la actuación, a si el lector se siente eficaz en la tarea de comprensión, y al valor que se le da al éxito escolar. Dentro de la motivación se debe mencionar el valor que se le da al éxito escolar (Wigfield y Asher, 1984), ya que mientras más valor se le conceda, la motivación de los alumnos para implicarse en las tareas escolares será mayor y esto se verá reflejado en la predisposición para empezar a hacerlas y en el disfrute al realizarlas (Defior, 1996).
  - La memoria de trabajo es esencial en la comprensión de lectura y en la producción del lenguaje. Cuando una persona lee, la nueva información recibida es almacenada en la memoria de trabajo y permanece allí por un periodo breve (Alliende y Condemarín, 1990; Defior, 1996; entre otros), lo que permite relacionarla con conocimientos o experiencias previas (información procesada anteriormente). Si la memoria de trabajo no le permitiera al lector guardar esa información, aunque sea por un periodo corto, de tal forma que no pudiera emplearse para elaborar hipótesis, preguntas o realizar inferencias, no se podría llegar a comprender el texto que se está leyendo.
- c) Variables de actividad: referidas al tipo de texto, a las diferentes metas que se traza el lector y la adecuación entre metas y recursos.
- Se suele distinguir entre textos expositivos y narrativos; de los cuales, los últimos son más fáciles de comprender porque ofrecen un referente temporal, un orden cronológico y buscan entretener al lector. En cambio, los textos expositivos no dan un referente temporal ni orden

cronológico. Además, para comprenderlos, es necesario que el lector realice más inferencias y que constantemente relacione lo que lee con sus conocimientos y experiencias previas.

- En cuanto a la adecuación entre metas y recursos, es importante que los alumnos sepan qué es lo que la lectura que van a realizar les demanda, para poner en funcionamiento los recursos necesarios para poder comprenderla.

Existen otras variables que pueden influir en el proceso de comprensión lectora, como por ejemplo la edad cronológica del lector (Alliende y Condemarín, 1990 y Thorne y Pinzás, 1988), habilidades, materiales, currículo escolar, presupuesto (Thorne), sexo del lector, características lexicales, sintácticas y semánticas (Morles, 1999), deficiencias en la decodificación (Defior, 1996), entre otras. Este último autor, se refiere también a la interdependencia de todas las variables mencionadas a lo largo de todo este acápite, sumando, además, las variables del ámbito afectivo-emocional, indicando que todas, a pesar de ser independientes, tienen puntos de confluencia entre ellas. Para este autor, si un alumno tiene una decodificación ardua y poco fluida, se irá formando una actitud poco favorable hacia la lectura, mostrando escaso interés en la tarea y quizás evadiéndola, con la posibilidad de no alcanzar la comprensión global del texto. Por esta razón, resulta fundamental prestarle atención a dichas variables afectivo-emocionales, ya que podrían ejercer algún efecto en la comprensión de lectura y en la predisposición con la que cuenta un alumno para leer.

## 4. Actitudes hacia la lectura

### 4.1. Definición de actitudes

En la actualidad, hablar de una actitud es referirse a una evaluación favorable o desfavorable que se hace sobre un hecho, persona u objeto; en general, sobre cualquier aspecto del mundo social (Eagly y Chaiken, 1993; Baron, 2005).

En 1935, Allport, definió actitud como una disposición de respuesta frente a todos los objetos o situaciones con los que estaba relacionada dicha actitud, y organizada de manera consistente a través de la experiencia, (Oskamp, 1991; Pearlman, 1985 y Triandis, 1971). A partir de esta definición se entendía a la actitud como una conducta que nacía a partir de la evaluación que se le hacía a un objeto actitudinal. Esta evaluación podía ser favorable o desfavorable, y eso determinaría que una persona se acerque a dicho objeto actitudinal o lo evada.

McDavid (1979) compartía la idea de la relación entre actitud y conducta, dado que, según afirmaba, las actitudes podían deducirse de las acciones conductuales, por lo cual no eran directamente observables, pero sus efectos sí y también podían ser medidos. Para este autor, una actitud incluía emociones, sentimientos y valores, relacionados a su vez con tendencias conductuales, las cuales se manifestaban como acciones. Por ello, alegaba que una actitud estaba conformada por tres componentes: núcleo cognoscitivo (expresado en creencias o ideas), valores afectivos (expresado en sentimientos) y tendencias en la acción conductual (referido a predisposiciones). A partir de esta postura nace la teoría tri-componential, la cual plantea que la actitud es una entidad conformada por el

componente cognitivo, el componente afectivo y el componente comportamental (Oskamp, 1991; Triandis, 1971), los cuales se explican a continuación.

- a) El primero de ellos, el componente cognitivo, se refiere a las ideas y creencias que una persona tiene sobre un objeto de actitud. Para que exista una actitud es necesario tener una representación del objeto actitudinal (Triandis), la cual debe ser asociada con eventos agradables o desagradables, para recién poder hablar de afectividad hacia tal objeto y poder responder hacia el mismo.
- b) El segundo componente, el afectivo, se refiere a los sentimientos y emociones volcados hacia un objeto de actitud. De esta forma, si los sentimientos son positivos, la persona estará más propensa a acercarse al objeto; y si son negativos, tenderá a evitarlo o evadirlo.
- c) El tercero, el comportamental, es una predisposición para actuar (Triandis), y consiste en las acciones que se realizan hacia un objeto de actitud a partir de la evaluación afectiva que se realizó anteriormente.

Fishbein y Ajzen (Pearlman, 1985), desarrollaron un modelo diferente, según el cual las actitudes sólo estaban referidas al campo afectivo. Con su posición pretendieron explicar las relaciones entre creencias, sentimientos, tendencias conductuales y conductas. Este modelo fue llamado teoría de la acción razonada, la cual surge sobre la base de que las personas, antes de decidir sus acciones, emplean la información que poseen, considerando las opciones de conducta y las consecuencias de las mismas, para así llegar a la decisión de actuar o no. Pocos años después, estos autores plantearon una nueva versión de esta teoría, llamada teoría de la conducta planeada, en la cual hablaban también del control

conductual percibido, relacionado a la valoración que la persona hacía acerca de su capacidad para desarrollar la conducta.

Fishbein y Ajzen no incluyen a los componentes comportamentales ni a los cognitivos, ya que, según afirman, éstos no están necesariamente relacionados con los afectos (Oskamp, 1991; MED y GRADE, 2001). Neimeyer (Colell, 2005), coincide con esta idea y afirma que el sentir algo como positivo no siempre llevará a actuar de acuerdo a dicho sentimiento.

Estas definiciones dadas hace varios años no han variado mucho en el tiempo, por el contrario, han sido aceptadas por otros autores y, en algunos casos, se les ha adscrito otras características. Así por ejemplo, Eagly y Chaiken (1993), definen actitud como una tendencia psicológica que se expresa al evaluar, como favorable o desfavorable, una entidad determinada, u objeto actitudinal; y dicha evaluación desencadena una respuesta evaluativa, que puede ser afectiva, cognitiva o comportamental. Esta perspectiva de tres componentes era y es aceptada por varios autores. Sin embargo, otros, como Pearlman (1985), señalan que debido a que no siempre una actitud llega a concretarse en una acción, la actitud sólo se trata de sentimientos de una persona hacia un objeto actitudinal.

#### 4.2. Formación de actitudes

El término formación de actitudes alude al proceso que se da entre no tener una actitud hacia un objeto determinado y tener una actitud hacia el mismo, la cual puede ser positiva o negativa, favorable o desfavorable.

La primera experiencia o acercamiento con una persona, idea, hecho, lugar, o cualquier otro objeto actitudinal es de gran importancia para la formación de una actitud hacia los mismos, ya que, si en el primer contacto, la persona hace una

evaluación negativa sobre un objeto determinado, lo más probable es que se forme una actitud desfavorable hacia dicho objeto; mientras que si la evaluación es positiva, las actitudes hacia éste serán favorables. (MED y GRADE, 2001).

Por esta razón, y en relación al tema del presente estudio, sería importante considerar el primer encuentro que un niño tiene con un texto. Este primer acercamiento podría determinar la conducta, pensamientos o sentimientos del niño hacia el texto en el futuro. Por esta razón, Pinzás (2001), afirma que los maestros deben ser cuidadosos a la hora de elegir qué libro darles a sus alumnos novatos en lectura. Los textos, de preferencia, deberían ser sobre temas o experiencias conocidos por los alumnos; ya que, de esta forma, al facilitar el uso de la experiencia previa en la lectura, se facilita la comprensión de la misma.

Oskamp (1991) afirma que existen cinco factores determinantes en la formación de las actitudes: los factores fisiológicos y genéticos, la experiencia personal directa, la influencia de los padres, la influencia de otros grupos y los medios de comunicación.

En relación a los factores genéticos, afirma que dan predisposiciones generales para el futuro desarrollo de determinadas actitudes. Según George (Baron, 2005), estos factores pueden influir sobre la tendencia a experimentar emociones positivas o negativas la mayor parte del tiempo.

Otro factor es la experiencia personal directa. Éste es el factor que aparece más temprano que los demás y es el más importante. Además, la mayor parte del conocimiento de las personas proviene de sus experiencias personales, y por ello éste es más confiable que la información obtenida por otras personas (Pearlman, 1985). Las actitudes que se formaron a partir de este factor ejercen una mayor y más rápida influencia en la conducta de las personas y son también más



resistentes al cambio. Dentro de la experiencia personal se considera la cantidad de veces a las que una persona está expuesta a un objeto de actitud. Si todas estas veces la experiencia es positiva, se reforzará el tener una actitud favorable hacia dicho objeto; en cambio, si todas las veces la experiencia es asociada con algo negativo, entonces la actitud hacia el tal objeto será desfavorable.

Tomando en cuenta que los padres, en el mejor de los casos, son los que pasan más tiempo con sus hijos durante sus primeros años, se podría afirmar que ellos tienen el control sobre las primeras experiencias de sus hijos y, por lo tanto, pueden influir en las primeras actitudes que éstos se formen. Oskamp (1991) afirma que las actitudes de los niños se forman tanto a partir de sus propias experiencias como de las experiencias provenientes de sus padres, a las que pueden acceder, por ejemplo, en conversaciones con éstos. Mucho de lo que los niños aprenden lo hacen observando a sus familias e interactuando con éstas.

La influencia o presión que los grupos ejercen sobre las actitudes de una persona constituye también otro factor determinante en la formación de las mismas. Ésta puede provenir de los pares, de los grupos de referencia, etc. Los niños pasan gran parte del día en el colegio y por ello es que el centro educativo y los alumnos que estudian allí ejercen influencia sobre cada persona en particular.

Un último factor, pero no menos importante en la formación de actitudes son los medios de comunicación masiva. Los programas de televisión que los niños ven hoy en día los colman con información sobre diferentes temas, la cual no siempre es la más adecuada, de tal forma que los niños desarrollan actitudes favorables hacia objetos que pueden poner en peligro su sano desarrollo tanto cognitivo como moral. Sin embargo, muchas veces los medios de comunicación

brindan a los niños información que deberían conocer y que no necesariamente se les da en casa o en el colegio.

## 5. Investigaciones sobre el tema del presente estudio

En el Perú, son varios los autores que han realizado estudios sobre comprensión lectora (Carreño, 2000 y 2004; Claux y La Rosa, 2004; Cueto et al., 2003; Escurra, 2003; Pinzás, 1993, 2001 y 2003; Thorne, 1991, Thorne y Nakano (2001), Thorne y Pinzás, 1988, entre otros). Sin embargo, son pocos los estudios sobre actitudes hacia la lectura y comprensión lectora.

Entre las investigaciones sobre comprensión lectora se encuentra la realizada por Carreño (2000), quien estudió el rendimiento en la comprensión de lectura literal e inferencial en alumnos que estaban terminando su educación primaria en escuelas estatales de trece departamentos del Perú. Para ello, elaboró una Prueba de Comprensión Lectora para Sexto Grado (PCL 6). Los resultados de la investigación indicaron que el rendimiento de los alumnos que estaban terminando sexto grado era significativamente inferior al rendimiento esperado. Se encontró también que el rendimiento en comprensión literal estaba significativamente por encima de lo esperado, mientras que en comprensión inferencial el desempeño fue significativamente menor al esperado. En comprensión total, literal e inferencial se observó que el desempeño disminuye conforme aumenta la edad de los estudiantes; y, a la vez, conforme aumenta la edad, a partir de los doce años, las diferencias entre comprensión inferencial y literal se incrementan, siendo mejor la comprensión literal.

Escurra (2003) elaboró un estudio en el cual buscaba analizar la relación existente entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria en Lima. Se encontraron diferencias significativas entre el desempeño de los alumnos de colegios estatales y alumnos de colegios particulares, siendo estos últimos quienes presentaban un mejor nivel de rendimiento, no sólo en lo referente a la comprensión de lectura, sino también a la velocidad lectora. A nivel de toda la muestra, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las correlaciones halladas entre comprensión literal y velocidad lectora, entre la comprensión inferencial y la velocidad lectora, y entre la comprensión de lectura y la velocidad lectora. A la vez, al realizar el mismo análisis, pero según el tipo de colegio, se obtuvieron correlaciones más elevadas y estadísticamente significativas en los alumnos de colegios particulares. Sin embargo, según género, al comparar las tres correlaciones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Tampoco se encontraron diferencias significativas al comparar las cuatro variables por separado (comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión de lectura y velocidad lectora) entre hombres y mujeres; pero sí según la edad de los participantes. Se encontró también que tanto en los hombres como en las mujeres la comprensión literal superaba a la inferencial en ambos tipos de colegios (estatal y particular). Los resultados también indicaron que en los colegios estatales la comprensión literal superaba a la inferencial, mientras que en colegios particulares sucedía lo contrario. Así mismo, tanto en los hombres como en las mujeres, la comprensión literal superaba a la inferencial.

En nuestro medio, existe una investigación sobre comprensión lectora y actitudes hacia la lectura, que fue realizada por Cueto et al. (2003), en la que se

evaluó a cuarto y sexto grado de primaria, y a cuarto de secundaria. Este estudio formó parte de la Evaluación Nacional del 2001, realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú. A diferencia de las evaluaciones nacionales anteriores, en la del 2001 se incluyeron componentes afectivos, siendo la actitud el más destacable por ser el rasgo más notable y explícito en los currículos de los ciclos evaluados (MED y GRADE, 2001). En éste se encontró que las actitudes tanto hacia la escritura como hacia la lectura (que es el tema que nos interesa) se mantienen de sexto de primaria a cuarto de secundaria. En sexto grado, se encontró que la correlación más alta y positiva se dio entre el gusto por escribir en castellano y el gusto por leer en castellano; y la segunda correlación más alta se dio entre las creencias de ser bueno en leer en castellano y escribir en castellano.

Se realizó también un análisis entre el rendimiento en el curso de Comunicación Integral (sólo en el área de comprensión de lectura) y las actitudes hacia la lectura de los niños y niñas evaluados. Se encontraron asociaciones estadísticamente significativas tanto en cuarto como en sexto grado de primaria; sin embargo, estas asociaciones disminuyen en el nivel secundario. En este análisis se encontró también que el rendimiento en lectura que alcanzaron los alumnos estaba por debajo de lo esperado para el grado que cursaban.

Existen algunas investigaciones sobre el tema, realizadas fuera del Perú; como por ejemplo, un trabajo llevado a cabo por Lewis (1980) con una muestra de alumnos de tercer, cuarto y quinto grado en el cual se buscaba correlacionar los puntajes de un autorreporte de actitudes hacia la lectura con los puntajes de una prueba de lectura. Se encontró una correlación estadísticamente significativa pero baja ( $r = .17$ ). Estos resultados mostraron que, efectivamente, existía una relación

entre ambas variables estudiadas, sin embargo, esta no tenía mayores alcances debido a la metodología empleada. Por esta razón, concluyó que, en la muestra empleada, las actitudes hacia la lectura, medidas a través de un autorreporte, no guardaban mayor relación con el éxito en la comprensión de lectura.

En un estudio longitudinal sobre el desarrollo de las actitudes hacia la lectura desde la niñez hasta la adultez (Smith, 1990) en sujetos que fueron seguidos durante casi cuarenta años. Se realizaron mediciones de las actitudes en primer, sexto, noveno y décimo segundo grado, y también se hizo seguimiento durante los cinco años siguientes a la graduación de secundaria y durante veintiún o veintiséis años después de la misma. Los resultados mostraron que el mejor predictor de las actitudes hacia la lectura en la adultez son las actitudes en la adultez temprana (cinco años después de la graduación de secundaria). El siguiente mejor predictor fueron las actitudes en noveno grado. A la vez, las actitudes hacia la lectura en la niñez no significaron buenos predictoras de éstas en la adultez. Los autores trataron de explicar este último resultado, refiriéndose al cambio que se da de la niñez a la adultez en relación a que en la primera etapa aprenden a leer, y en la segunda leen para aprender. Además, al comenzar una carrera profesional o al empezar a trabajar, las tareas de lectura demandan más esfuerzos ya que son más complejas. El estudio concluyó que las actitudes hacia la lectura son un constructo estable a través del tiempo, a pesar de que las actitudes en la niñez no eran buenas predictoras de las mismas en la adultez.

En otra investigación, llevada a cabo por Lazarus y Callahan (2000), se buscó describir las actitudes hacia la lectura académica y recreacional de los estudiantes de escuela elemental diagnosticados con dificultades de aprendizaje, y compararlas con las de sus compañeros que no presentaban dichas

dificultades. Para tal fin, emplearon una encuesta de actitudes hacia la lectura, elaborada en 1990 por McKenna y Kear, la cual constaba de veinte ítemes: diez referidos a la lectura recreacional y diez a la lectura académica. Las opciones de respuesta para cada ítem eran cuatro, representadas por rostros de un conocido personaje de dibujos animados, expresando desde mucha alegría a mucha tristeza. Los resultados indicaron que, en general, los estudiantes poseían una actitud positiva hacia la lectura (recreacional y académica), y una actitud más positiva hacia la lectura recreacional a comparación de la expresada hacia la académica. Se encontraron diferencias significativas entre las actitudes hacia la lectura recreacional y académica en tercer, cuarto y quinto grado; mientras que no existieron diferencias significativas entre las actitudes hacia ambos tipos de lectura en primer y segundo grado. Además, las actitudes hacia la lectura recreacional en los alumnos de primer, segundo y tercer grado fueron significativamente altas a comparación de las encontradas en cuarto y quinto grado. En cambio, las actitudes hacia la lectura académica no presentaron diferencias significativas a través de los grados.

Al comparar los resultados entre los alumnos diagnosticados con dificultades de aprendizaje y los no diagnosticados con tales dificultades, se encontró que la actitud hacia la lectura (recreacional y académica) en los primeros era muy semejante a las de los segundos en todos los grados. A pesar de que el rendimiento en lectura de los estudiantes diagnosticados con dificultades de aprendizaje se hallaba por debajo de lo esperado para su edad, sus actitudes hacia la lectura recreacional superaron a las de los alumnos no diagnosticados que obtuvieron bajo rendimiento en lectura; se asemejaron a las de los alumnos no diagnosticados que obtuvieron un desempeño promedio; y declinaron

gradualmente a través de los grados. También, se encontró que las actitudes de los alumnos de cuarto y quinto grado diagnosticados con dificultades de aprendizaje eran similares a las expresadas por los que no estaban diagnosticados y que obtuvieron rendimiento alto y promedio, y superaban a las expresadas por los estudiantes no diagnosticados que obtuvieron un bajo rendimiento.

Otro estudio sobre el tema es el realizado por Kussama, Angeli dos Santos y Fernandes (2002), en el cual se tenían como objetivos identificar las actitudes de los alumnos universitarios frente a la lectura y comparar las actitudes de estudiantes de diferentes carreras (Ingeniería Mecánica y Psicología) de una universidad particular. Los resultados indicaron que el porcentaje y el promedio más alto en la Escala de Actitudes se encuentran en los alumnos de Psicología. Además, se encontraron diferencias significativas al comparar los resultados de ambas carreras por años (entre el primer año de estudios y el último año); lo que señalaba una diferencia entre ambas carreras tanto al empezar los estudios como al finalizarlos. También se encontró que en la carrera de Psicología los alumnos presentaban actitudes más positivas frente a la lectura que los estudiantes de Ingeniería. Cabe destacar que, a pesar de que en la carrera de Psicología existían alumnos con actitudes más positivas hacia la lectura, éstas no aumentan con los años de estudios, por lo que no se podría afirmar que la carrera en sí es la que proporciona condiciones más favorables para desarrollar actitudes positivas. Esto último, en realidad, ocurrió en ambas carreras, es decir, las condiciones que ofrecía cada carrera no proporcionan el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia la lectura, mucho menos el hábito por leer. Las autoras del estudio, en su afán de poder explicar estos resultados en las actitudes frente a la

lectura al empezar la carrera universitaria, se refieren a las diferentes creencias sobre la lectura que tienen los alumnos al momento de elegir su carrera profesional; sin embargo, señalan que para poder afirmar eso se deben realizar más investigaciones sobre el tema.

Morgan y Fuchs (2007) realizaron un estudio en el cual querían comprobar si existía una relación bidireccional entre las habilidades de lectura de los niños y su motivación hacia la lectura. Para ello, revisaron quince estudios sobre la relación entre la lectura y la motivación hacia la misma. Los resultados mostraron que las habilidades de lectura y la motivación hacia ésta correlacionan, y esta relación podría ser bidireccional a través del tiempo. Específicamente, cinco estudios indicaron que las diferencias tempranas en las habilidades de lectura preceden las futuras diferencias en la motivación hacia la misma. En los resultados de otros cinco estudios se encontró que existía una relación inversa, es decir, las tempranas diferencias en la motivación preceden las futuras diferencias en las habilidades de lectura. Por último, los resultados indicaron que diez de once estudios apoyaban la idea de una relación bidireccional entre la lectura temprana y la motivación. Dados estos resultados, los autores concluyeron que es necesario intervenir tanto en las habilidades de lectura como en la motivación hacia la lectura para ayudar a que los lectores deficientes se vuelvan eficientes, ya que ambas variables influyen una sobre otra.

## 6. Planteamiento del problema

El aspecto afectivo en el proceso de adquisición y uso de lectura no se puede negar (Kussama et al. 2002). Ésta podría ser la razón por la cual, a



diferencia de las Evaluaciones Nacionales anteriores realizadas en el Perú, en la del 2001 se incluyeron componentes afectivos contenidos en los planes curriculares. Las pruebas de actitudes hacia la lectura permitieron complementar los resultados de las evaluaciones de rendimiento, partiendo de la idea de que una actitud es uno de los rasgos afectivos más notables y explícitos dentro de las estructuras curriculares de los grados que se evaluaron en dicha oportunidad (MED y GRADE, 2001).

Las actitudes en el aprendizaje se conciben tanto como un insumo así como un producto deseable (MED y GRADE). Se las concibe como insumo porque deben favorecer el aprendizaje de habilidades cognitivas y de otras actitudes; y como producto, porque, de acuerdo con el currículo peruano, se espera que los alumnos adquieran ciertas actitudes (Cueto et al., 2003). Desde este punto de vista, las actitudes hacia la lectura deben favorecer el aprendizaje de habilidades necesarias para el área de estudio (en este caso, la lectura); y, a la vez, los estudiantes deben desarrollar, por ejemplo, el gusto hacia la misma. De esta manera, considerando la relevancia de las actitudes hacia la lectura en la comprensión de la misma, el presente estudio busca responder a las siguientes preguntas:

*¿Cómo son las actitudes hacia la lectura de los niños y niñas de sexto grado de primaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana?*

*¿Existe relación entre las actitudes de estos niños y niñas y el nivel de comprensión lectora que alcanzan?*

Para responder a estas preguntas de investigación se consideran los siguientes objetivos:

- Identificar las actitudes hacia la lectura en niños y niñas de sexto grado de primaria, elaborando un instrumento para lograr tal fin.
- Identificar si existe relación entre las actitudes hacia lectura de los participantes y su nivel de comprensión de lectura expresado en percentiles, a nivel de toda la muestra y dividido en dos grupos: alumnos que obtuvieron puntajes que los ubicaban por debajo del percentil 50 y alumnos con puntajes que los ubicaban por encima del mismo.

En el presente estudio se consideran las siguientes variables dependientes:

- Actitudes hacia la lectura: son las predisposiciones positivas o negativas hacia la lectura. Nacen de una evaluación a ésta o de experiencias previas con la misma. Se pueden manifestar a través de conductas, pensamientos y emociones. Serán entendidas como el puntaje total obtenido en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura construido para el presente estudio.
- Comprensión de lectura: es el proceso activo de construcción de significado de un texto. Será entendida como el puntaje obtenido en la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6–Forma A).

Se considera también la siguiente variable independiente:

- Alumnos de sexto grado de un colegio estatal de Lima Metropolitana: aquellos estudiantes de ambos sexos que cursaban el sexto grado de primaria en el colegio seleccionado y cuya lengua materna era el castellano.

## 2. METODOLOGÍA

El presente es un estudio descriptivo correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) en la medida en que pretende medir el nivel de comprensión de lectura de los alumnos y las alumnas de sexto grado de educación primaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana, así como describir sus actitudes hacia la lectura. Del mismo modo, pretende determinar si existen relaciones entre ambas variables del estudio.

### 1. Participantes

Los participantes fueron 133 alumnos y alumnas que cursaban el sexto grado de primaria en un colegio estatal de Lima Metropolitana, distribuidos de la siguiente manera:

#### Cuadro 1

*Distribución de sexos en la muestra evaluada.*

Sexo	N
Hombres	74
Mujeres	59
Total (N)	133

La selección del centro educativo se llevó a cabo a través de un muestreo intencional (Kerlinger y Lee, 2002), de acuerdo a las posibilidades de acceso, y se aplicaron los instrumentos a todos los niños y las niñas del grado en mención.

## 2. Instrumentos

En el presente estudio se emplearon dos instrumentos: uno de ellos, la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A), que permitió identificar el nivel de comprensión de lectura que presentaban los niños y las niñas; y el otro, un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, con el que se evaluaron sus actitudes hacia la lectura. Este último instrumento fue diseñado especialmente para ser utilizado en la presente investigación.

### 2.1. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A)

Este instrumento fue creado por Alliende, Condemarín y Milicić (1991) y adaptado para la población de Lima Metropolitana por Delgado et al. (2005). La prueba consta de dos textos narrativos: “Las bromas de José” y “La leyenda piel roja”. Después de cada texto se presentan tres subtests para que los alumnos respondan preguntas relacionadas a las lecturas. En ellos se comprueba, sobre todo, el dominio de las siguientes habilidades:

- “ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia;
- señalar relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados;
- dominar las relaciones de inclusión existentes entre las afirmaciones de un texto;

- captar informaciones entregadas a través de los diálogos” (Alliende et al., p. 42).

Un alumno logra el dominio de la prueba cuando “es capaz de señalar con precisión las relaciones significativas existentes entre los elementos de textos narrativos con hechos claramente estructurados y con sujetos individuales como colectivos de tipo concreto” (Alliende et al., p. 42).

La confiabilidad de esta prueba, para la población de Lima Metropolitana, se realizó mediante el método test-retest. Ésta alcanzó un valor de 0.78, lo que es estadísticamente significativo (Delgado et al., 2005).

Se estableció la validez de constructo de la prueba a través de un análisis factorial confirmatorio en el cual el modelo de un factor se contrastó con un modelo alternativo que asumía la existencia de valores independientes entre sí. Se encontró que el modelo propuesto era adecuado, al obtener un valor de *chi-cuadrado* mínimo no significativo y un valor aceptable (Delgado et al.).

## 2.2. Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura

Se aplicó un Cuestionario de Actitudes hacia la lectura elaborado especialmente para la presente investigación. Dicha aplicación se llevó a cabo por separado a las cuatro aulas de sexto grado (un aula a la vez). El objetivo de este cuestionario es identificar y describir las actitudes hacia la lectura que poseen los alumnos y las alumnas de sexto grado de primaria participantes del estudio.

Para su elaboración, se revisó la literatura relacionada con el tema y se tomó como base y referencia principal la escala de actitudes hacia la lectura que fue

empleada en un estudio a nivel nacional que realizaron Cueto et al. (2003). Dicha escala sirvió para elaborar los ítemes del cuestionario, determinar las dimensiones de los mismos y decidir las opciones de respuesta. Tales dimensiones están referidas a conductas (componente conductual de las actitudes), pensamientos (componente cognoscitivo de las actitudes) y emociones o sentimientos (componente afectivo de las actitudes). Todo ello se evaluó en un solo componente, por lo que el cuestionario no presenta áreas y se obtiene un puntaje total.

Se consideró, al igual que en el instrumento empleado por Cueto et al. (2003), que cada reactivo del cuestionario tendría sólo dos opciones de respuesta: “De acuerdo” y “En desacuerdo”, ya que, según los autores de dicho estudio, en pruebas pilotos que se les aplicaron a estudiantes de sexto grado, éstos tuvieron dificultades en entender el formato de cuatro alternativas.

Para obtener la validez del cuestionario se utilizó la validez de contenido (ver Anexo A), sometiéndolo a un análisis de siete jueces expertos en el tema (dos profesoras de sexto grado de un colegio estatal de Lima Metropolitana y cinco psicólogos especialistas en el campo de la lectura). Estos jueces evaluaron cada ítem, con el fin de determinar si eran representativos del constructo, si estaban redactados adecuadamente y si pertenecían o no a alguna de las dimensiones propuestas (conductas, emociones, sentimientos). Se aceptaron aquellos ítemes que presentaron un 80% de acuerdo entre jueces, según el coeficiente V de Aiken (Escurra, 1988).

Como consecuencia del estudio de validez, quedó lista la primera versión del Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura. Posteriormente, fue aplicado a los

participantes para que con los resultados obtenidos pudiera ser sometida a un análisis de confiabilidad.

La confiabilidad ítem–test (total) fue obtenida a través del *Coficiente Alfa de Cronbach*. Este análisis permite calcular la confiabilidad de una prueba con reactivos a los cuales se les ha asignado dos o más valores estimados de calificación de respuestas (Kline, 1993), como en el caso del cuestionario en mención, en el cual, cada afirmación tiene dos alternativas de respuesta: “De acuerdo” y “En desacuerdo”. Los ítems de este instrumento son calificados de acuerdo a si son directos (expresan una actitud favorable hacia la lectura), o inversos (expresan una actitud desfavorable hacia la lectura). Los ítems directos obtienen el puntaje de uno si la respuesta es “De acuerdo” y de cero si es “En desacuerdo”; mientras que los ítems inversos obtienen el puntaje de uno si la respuesta es “En desacuerdo” y de cero si es “De acuerdo”.

En el primer análisis de confiabilidad realizado (Cuadro 2), se encontró un Alfa general de .87. Sin embargo, nueve ítems presentaron una correlación ítem-test por debajo de .20, y por ello se decidió eliminarlos, ya que afectaban la confiabilidad total del test y podían proporcionar una medición poco válida de la variable en cuestión (Kline, 1993). Posteriormente, se llevó a cabo un segundo análisis de confiabilidad, habiendo eliminado los nueve ítems, y se encontró un Alfa de .88, de tal forma que el Cuestionario de Actitudes hacia la lectura presentó una alta consistencia interna.

De esta manera, la versión final del Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura (ver Anexo B) quedó conformada por 42 ítems: 22 directos (1, 4, 11, 12, 13, 15, 19,

**Cuadro 2**

*Análisis de Confiabilidad del Alfa de Cronbach en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura.*

Ítem	Dificultad	Primer análisis		Segundo análisis	
		Correlación ítem-test corregida	Alfa si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa si el ítem es eliminado
1	.30	.12	.86		
2	.61	.33	.86	.35	.88
3	.60	-.01	.86		
4	.70	.38	.85	.42	.88
5	.59	.32	.86	.34	.88
6	.72	.39	.85	.42	.88
7	.65	.36	.85	.37	.88
8	.83	.22	.85	.23	.88
9	.90	.12	.86		
10	.76	.30	.86	.31	.88
11	.49	.42	.85	.44	.87
12	.60	.22	.86	.20	.88
13	.88	.34	.86	.33	.88
14	.81	.47	.85	.46	.87
15	.63	.35	.85	.33	.88
16	.74	.35	.86	.38	.88
17	.77	.41	.85	.43	.88
18	.89	.21	.86	.20	.88
19	.62	.52	.85	.54	.87
20	.62	.27	.86	.28	.88
21	.41	.48	.85	.51	.87
22	.99	.14	.86		
23	.47	.28	.86	.30	.88
24	.78	.48	.85	.47	.87
25	.23	.39	.85	.38	.88
26	.66	.30	.86	.30	.88
27	.74	.54	.85	.54	.87
28	.44	.47	.85	.47	.87
29	.76	.39	.85	.38	.88
30	.95	.12	.86		
31	.87	.08	.86		
32	.65	.49	.85	.51	.87
33	.89	.30	.86	.30	.88
34	.60	.32	.86	.28	.88
35	.59	.29	.86	.28	.88
36	.89	.23	.86	.21	.88
37	.63	.06	.86		
38	.51	.49	.85	.51	.87
39	.65	.34	.86	.38	.88
40	.89	.45	.85	.43	.88
41	.79	.30	.86	.31	.88
42	.70	.25	.86	.26	.88
43	.78	.18	.86		
44	.52	.24	.86	.23	.88
45	.83	.24	.86	.23	.88
46	.49	.37	.85	.38	.88
47	.24	.41	.85	.41	.88
48	.42	.33	.86	.34	.88
49	.87	-.14	.86		
50	.85	.39	.85	.37	.88
51	.76	.32	.86	.32	.88
			$\alpha = .87$		$\alpha = .88$



20, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 39 y 42) y 20 inversos (2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 23, 27, 28, 31, 33, 36, 40 y 41).

### 3. Procedimiento

#### 3.1 Recolección de datos

Mediante una carta enviada por la Pontificia Universidad Católica del Perú se solicitó autorización para realizar el estudio en un centro educativo. Al recibir la aceptación de las autoridades de la institución educativa, se coordinó con ellas las fechas y horas de aplicación de ambos instrumentos.

El proceso de aplicación tuvo una duración de dos semanas. En la primera, se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva a las cuatro secciones (un aula a la vez). La segunda semana estuvo dedicada a la aplicación del Cuestionario de Actitudes hacia la lectura (un aula a la vez). Ambos instrumentos fueron aplicados en condiciones similares. La evaluación fue llevada a cabo por la autora del presente estudio. Este proceso se realizó de manera grupal, es decir, por aulas; y para cada instrumento se utilizó un cuadernillo. Con el fin de poder emparejar los dos instrumentos en cada alumno, para su posterior calificación y análisis, cada cuadernillo contenía un número o código, formado por la letra de la sección a la que pertenecía el niño o niña y por su número de orden.

Para la aplicación del CLP 6–Forma A, se les repartió a los alumnos el cuadernillo de la prueba (marcado con el código que le correspondía a cada alumno), indicándoles que era una evaluación anónima (no debían colocar sus nombres), que

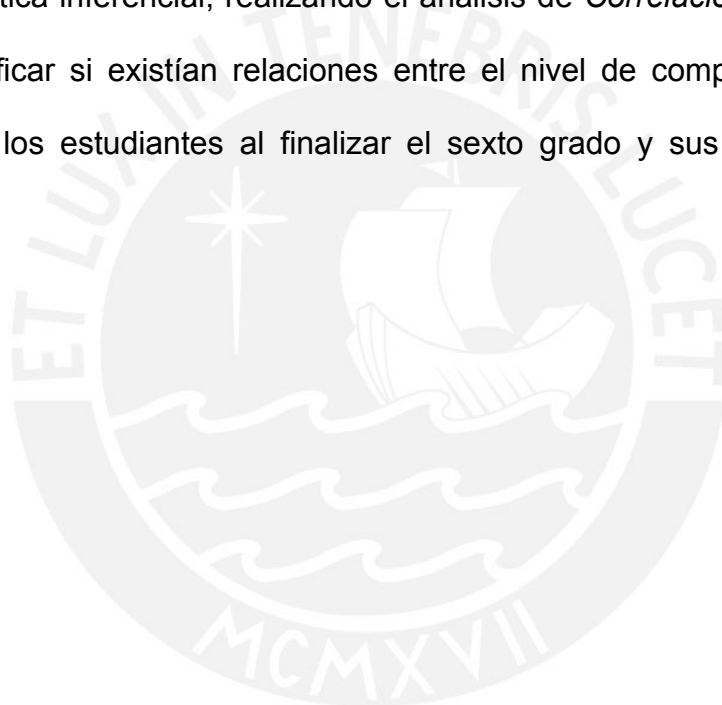
debían leer las instrucciones en silencio y cuidadosamente antes de comenzar, responder a todos los ítems personalmente y en silencio, y al terminar la prueba debían entregársela a la evaluadora. El tiempo aproximado de aplicación de este instrumento fue de cincuenta minutos. Según el manual del CLP 6–Forma A, no se debe dar ningún tipo de instrucción a los alumnos una vez iniciada la evaluación (Alliende et al., 1991); sin embargo, al empezar a responder el primer subtest (VI-A-(1)), muchos alumnos hicieron preguntas pues no les quedaba claro lo que tenían que hacer. Dadas estas circunstancias, la evaluadora se vio en la necesidad de leer junto con ellos las instrucciones y explicarles, a partir del ejemplo planteado en el protocolo de la prueba, cómo tenían que responder.

Para la aplicación del Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, el tiempo promedio de aplicación fue de veinte minutos. Se les repartió a los alumnos el cuadernillo marcado con el código que le correspondía a cada uno. Se les dijo que no empezaran a resolver el cuestionario hasta que todos tuvieran un cuadernillo. Las instrucciones fueron leídas conjuntamente con la evaluadora, y se les recalcó que no debían dejar de responder a ningún ítem, y que no existían respuestas buenas ni malas. Además, se les dijo que las respuestas eran personales y que no debían detenerse mucho en cada pregunta, sino responder con lo primero que se les viniera a la mente.

Posteriormente a la aplicación, se procedió a la corrección de las pruebas e ingreso de datos a una base.

### 3.2 Análisis de los datos

Una vez corregidos ambos instrumentos, se ingresaron los datos a una base para ser sometidos al análisis estadístico mediante el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). El análisis se realizó en dos etapas. En la primera, se utilizó estadística descriptiva para hallar las medias y desviaciones estándar obtenidas por los participantes en ambos instrumentos. En la segunda etapa, se empleó estadística inferencial, realizando el análisis de *Correlación de Pearson*, con el fin de identificar si existían relaciones entre el nivel de comprensión de lectura alcanzado por los estudiantes al finalizar el sexto grado y sus actitudes hacia la lectura.



### 3. RESULTADOS

Para poder responder a las preguntas de investigación se procedió a realizar el análisis de los resultados en dos niveles. En un primer momento, se utilizó estadística descriptiva para analizar los resultados obtenidos por los participantes del estudio en la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP 6–Forma A) y en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura. Luego, se utilizó estadística inferencial para hallar la correlación entre las dos variables del estudio: nivel de comprensión lectora y actitudes hacia la lectura.

Un paso previo al análisis estadístico tanto descriptivo como inferencial fue el estudio de los puntajes de los instrumentos empleados para determinar su aproximación o ajuste a una distribución normal, realizado a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En el caso de ambas pruebas empleadas, la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP 6–Forma A) y el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, los resultados indicaron que la distribución de los puntajes presentaba una aproximación a la curva normal (K-S  $Z = 0,70$ ;  $p > .05$  y K-S  $Z = 1,17$ ;  $p > .05$  respectivamente), y a partir de éstos se seleccionaron los estadísticos más adecuados para el análisis de los resultados.

Seguidamente, se procedió con el análisis estadístico descriptivo. En el Cuadro 3 se pueden observar los resultados obtenidos por la muestra total en el CLP 6–Forma A.

**Cuadro 3**

Media y desviación estándar obtenidas por todos los participantes en el CLP 6-Forma A (N = 133).

<i>Nota final en CLP 6-Forma A</i>	
<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>
18,20	6,57

Se aprecia que el promedio de los puntajes que obtuvieron los participantes del estudio fue de 18,20; un valor bajo considerando que los puntajes podían ir de 0 a 40, y que la evaluación fue hecha a fin del año escolar. Así mismo, se halló una desviación estándar de 6,57, lo cual indica que la homogeneidad del grupo estaba dentro de lo esperado para una escala con valores teóricos de cero a 40, que suele ser un sexto del rango teórico. En este análisis descriptivo se encontró también que el puntaje máximo obtenido en esta prueba fue de 34 (percentil 99), mientras que el mínimo fue de 4 (percentil 1).

Con los puntajes totales de los participantes en el CLP 6-Forma A, se procedió a ubicar los percentiles para cada puntaje tomando en cuenta los rangos percentiles del CLP 6-Forma A para colegios estatales de Lima Metropolitana (Delgado et al., 2005). Con tales datos, se elaboró la distribución de frecuencias de los mismos (Cuadro 4), organizándolos por cuartiles, y encontrando la media y desviación estándar en cada uno.

**Cuadro 4**

Distribución de frecuencias de los percentiles alcanzados en la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP 6-Forma A) y la media y desviación estándar de los puntajes totales obtenidos por los integrantes de cada grupo.

<i>Intervalos</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje relativo</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>	<i>Media CLP</i>	<i>Desviación Estándar</i>
1 – 24	45	45	33.83%	33.83%	11,00	3,05
25 – 49	41	86	30.83%	64.66%	18,05	1,66
50 – 74	21	107	15.79%	80.45%	22,10	1,09
75 – 99	26	133	19.55%	100%	27,73	2,33

Se encontró que 45 estudiantes (33.83% de los participantes) obtuvieron puntajes que los ubicaron entre los percentiles 1 y 24, 41 sujetos (30.83%) se ubicaron entre los percentiles 25 y 49; mientras que 21 personas (15.79%) entre los percentiles 50 y 74, y 26 sujetos (19.55%) obtuvieron puntajes que los ubicaron entre los percentiles 75 y 99.

Una vez obtenidos estos resultados, se procedió a formar los dos grupos de estudiantes de acuerdo a su nivel de comprensión lectora: por debajo del percentil 50 y por encima del percentil 50. Se encontró entonces que el primer grupo estaba conformado por 86 sujetos, y el segundo por 47 sujetos. El obtener un puntaje alto en comprensión lectora y, por lo tanto, ubicarse en un percentil superior, significa que el estudiante es capaz de señalar las relaciones significativas existentes entre los elementos de textos narrativos con hechos claramente estructurados y con sujetos individuales y colectivos. Mientras que obtener un puntaje inferior significa que el estudiante no presenta estas habilidades o que cuenta con ellas pero de una manera deficiente (Alliende et al., 1991).

Estos grupos se formaron con el fin de que, posteriormente y empleando los resultados obtenidos en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, se puedan describir las actitudes hacia la lectura dentro de cada uno de ellos; a la vez que, empleando estadística inferencial, se puedan correlacionar ambas variables, considerando la pertenencia a uno de los grupos.

De esta forma, y para responder a la primera pregunta de investigación acerca de cómo son las actitudes hacia la lectura en los participantes del estudio, se realizó el análisis estadístico descriptivo, en el cual se obtuvieron los siguientes resultados (Cuadro 5).

**Cuadro 5**

Media y desviación estándar obtenidas por todos los participantes en el Cuestionario de Actitudes hacia la lectura (N = 133).

<i>Puntaje en el Cuestionario de Actitudes hacia la lectura</i>	
<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>
28,00	7,65

Se encontró que el promedio de los puntajes obtenidos por los sujetos evaluados fue de 28,00; un valor positivo considerando que el puntaje máximo que se puede alcanzar es 42. Esto indicaría que, en general, las actitudes hacia la lectura de los niños y niñas que conformaron la muestra son favorables o positivas. A la vez, el análisis indicó una desviación estándar de 7,65, por lo que se puede afirmar que la homogeneidad del grupo estaba dentro de lo esperado para una escala con valores teóricos de cero a 42, que suele ser un sexto del rango teórico. De esta misma forma, se encontró que el puntaje máximo obtenido en la prueba fue de 42 (el máximo posible de alcanzar); mientras que el mínimo fue de 11.

Resulta útil e interesante observar los resultados de los participantes en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, organizando a los sujetos por su pertenencia a cada cuartil formado anteriormente (Cuadro 6).

**Cuadro 6**

Medias y desviaciones estándar obtenidas en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura para los cuatro grupos formados de acuerdo a la distribución de frecuencias de los percentiles alcanzados en el CLP 6-Forma A.

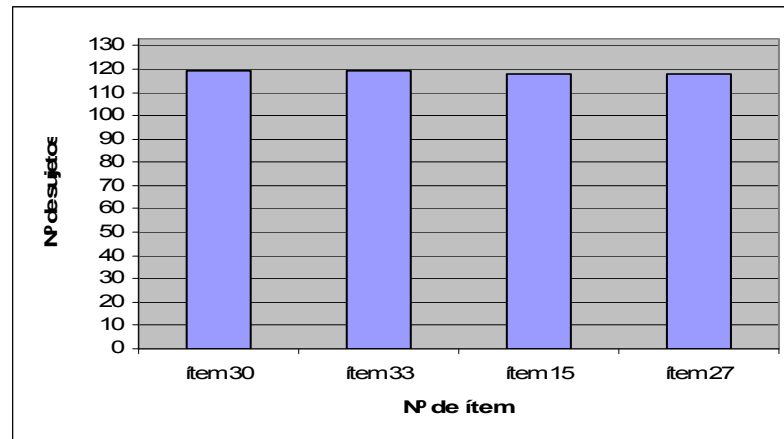
<i>Cuartiles formados de acuerdo a los percentiles del CLP 6-Forma A</i>	<i>Cuestionario de Actitudes hacia la lectura</i>		<i>Total de sujetos</i>
	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	
1 – 24	26,49	8,68	45
25 – 49	28,88	6,56	41
50 – 74	27,19	7,52	21
75 – 99	28,42	7,50	26

Se puede observar la semejanza entre las medias en los cuartiles ( $x = 26,49$ ;  $x = 28,88$ ;  $x = 27,19$  y  $x = 28,42$ ), las cuales indicarían que en la muestra estudiada no existen mayores diferencias en cuanto a las actitudes hacia la lectura en los distintos niveles de comprensión lectora, y que estas actitudes son positivas o favorables.

Haciendo un análisis más detallado de los resultados de los participantes en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, y empleando también estadística descriptiva, se pudo identificar los cuatro ítemes que obtuvieron un mayor puntaje en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, así como a los cuatro ítemes que obtuvieron menor puntaje en dicha prueba.

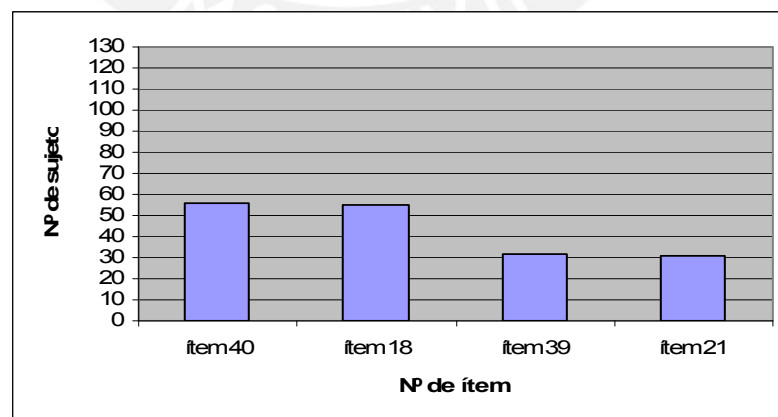
En la Figura 1 se puede apreciar la distribución de frecuencias de los cuatro ítemes que obtuvieron puntajes más altos, destacando los ítemes 30 “Leer es fácil” y 33 “Leer es aburrido”. Estos resultados indicarían que 119 sujetos (89% de los participantes) consideran que leer es una actividad fácil de realizar, y un mismo porcentaje de alumnos evaluados (que no necesariamente son los mismos sujetos) consideran que leer es aburrido. A la vez, 118 sujetos (88% de los participantes) afirman que la lectura es importante en sus vidas, y un mismo porcentaje (que no necesariamente son los mismos sujetos) creen que leer no es necesario en sus vidas (ítemes 15 y 27 respectivamente). Estas respuestas indican que la mayoría de los sujetos evaluados conciben a la lectura como fácil de llevar a cabo y la consideran importante en sus vidas, sin embargo, dentro de este grupo se encuentran alumnos a quienes les aburre leer y creen que no es necesario hacerlo.





**Figura N° 1.** Distribución de frecuencias de los ítemes que obtuvieron mayor puntaje en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura.

También se encontró que 56 alumnos (42% de los sujetos evaluados) prefieren que les regalen juguetes antes que un libro (ítem 40) y a 55 alumnos (41%) les gusta más escuchar música que leer (ítem 18). A la vez, sólo 32 personas (24% de la muestra) afirman que en navidad piden que les regalen un libro (ítem 39) y 31 personas (23%) indican que siempre que salen a pasear llevan consigo un libro (ítem 21). Estos resultados señalan que la lectura o los libros no están dentro de las preferencias de los estudiantes evaluados (Figura 2).



**Figura N° 2.** Distribución de frecuencias de los ítemes que obtuvieron menor puntaje en el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura.

Posteriormente, y con el fin de responder a la segunda pregunta de investigación acerca de la existencia de una relación entre las dos variables medidas en el presente estudio: nivel de comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura, se llevó a cabo un estudio de correlación de Pearson, tanto en la muestra total como en cada uno de los grupos de comprensión lectora (Cuadro 7).

**Cuadro 7**

*Índices de correlación entre los resultados en el CLP 6-Forma A y el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura (CAL) en la muestra total y en ambos niveles de comprensión lectora.*

<i>Grupo</i>	<i>r (CLP 6 – CAL)</i>
Total	.06 (p> .05)
Primer grupo (P < 50)	.08 (p> .05)
Segundo grupo (P > 50)	.05 (p> .05)

En este análisis de la correlación se encontró que la relación entre ambas variables no es significativa y, por lo tanto, no existe correlación alguna. Estos resultados indican entonces que, en el caso de la muestra estudiada, no existe una relación entre comprensión lectora y actitud hacia la lectura, es decir, las actitudes hacia la lectura no influyen o interfieren en el nivel de comprensión que alcanzan los alumnos.

Haciendo un análisis por grupos de comprensión lectora, se encontró que tanto en los alumnos que se ubicaron por encima del percentil 50, como los que se ubicaron por debajo de éste, la relación entre las dos variables no es significativa y, por lo tanto, no existe correlación entre ellas. Estos resultados indican que presentar un alto o bajo nivel de comprensión lectora no se debe a las actitudes que los participantes muestran hacia la lectura.

A partir de estos resultados, se puede afirmar que los niños y niñas de la muestra estudiada presentan una actitud favorable o positiva hacia la lectura, y su

rendimiento en comprensión lectora no guarda relación con ésta. Ellos consideran a la lectura un elemento importante ya que es una forma de aprender. Sin embargo, a un gran porcentaje le aburre leer y cree que no es necesario hacerlo, razón por la cual aún no le prestan toda la dedicación que merece y no se comprometen con el desarrollo de la misma.



#### 4. DISCUSIÓN

Dada la preocupante situación del nivel de comprensión de lectura en el Perú, prestar atención a variables afectivas que pueden influir en el rendimiento en esta área puede contribuir a ampliar el panorama que se tiene sobre sus causas, y también podría llevar a trabajar y a dedicar más esfuerzos para prevenir tales dificultades en nuestro país. Son pocos los trabajos que se han elaborado sobre este tema en el Perú, por lo que la presente investigación busca contribuir al estudio de las actitudes y conocer su influencia en el rendimiento en comprensión de lectura de los alumnos peruanos.

El objetivo del presente estudio fue describir las actitudes hacia la lectura en estudiantes de sexto grado de primaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana, identificando si existía una relación entre las actitudes hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos integrantes de la muestra. Para ello, se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP 6–Forma A) con el fin de hallar el nivel de rendimiento en lectura, y se aplicó también un Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, elaborado especialmente para los fines de la presente investigación, el cual se comprobó que era un instrumento válido y confiable para la muestra evaluada. Con el propósito de dar respuestas a las preguntas de investigación, se analizaron los resultados obtenidos haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial.

Con respecto a los resultados, el primer hallazgo indicó que un poco más de los tres tercios de los estudiantes evaluados presentó un nivel de comprensión lectora por debajo del percentil 50 en el CLP 6-Forma A, y un poco más de un

tercio presentó un nivel por encima de dicho rango, de acuerdo a los rangos percentiles para Lima Metropolitana (Delgado et al., 2005). Esto quiere decir que un alumno promedio del primer grupo (N=86) podía alcanzar un puntaje igual o menor que el 50% de sus compañeros del mismo grado en toda la población de colegios de Lima Metropolitana. Del mismo modo, un alumno promedio del segundo grupo (N=47) podía alcanzar un puntaje igual o mayor que el 50% de sus compañeros del mismo grado y población.

Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos en las investigaciones de Carreño (2000) y Escurra (2003). En el trabajo realizado por Carreño sobre el rendimiento en comprensión lectora literal e inferencial en niños que estaban concluyendo el sexto grado de primaria, se encontró que el rendimiento era significativamente inferior al esperado para el grado que cursaban y para dicho momento del año. Escurra, encontró resultados semejantes, indicando que los alumnos de colegios estatales presentaban un rendimiento en comprensión de lectura inferior al de los alumnos de colegios particulares. Es necesario destacar un dato adicional de este último estudio. Los resultados en comprensión literal superaron a los de comprensión inferencial tanto en los hombres como en las mujeres en ambos tipos de colegios (particulares y estatales). Dado esto, se podría pensar que el nivel económico o sociocultural de los alumnos evaluados no fue determinante en el grado de comprensión lectora que alcanzaron, ya que, en ambos tipos de colegios y en ambos sexos, la comprensión literal siempre fue superior a la inferencial.

En relación a los resultados obtenidos por el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura, éstos indicaron que, en general, las actitudes hacia la lectura en los niños evaluados eran positivas, evidenciando que se trataba de un grupo

homogéneo en cuanto a dicha característica. Esto se vio más claramente realizando el análisis por cuartiles de acuerdo al nivel de comprensión lectora alcanzado, en el que se observó que, independientemente del rendimiento logrado en el CLP 6-Forma A, las actitudes hacia la lectura eran favorables en los cuatro grupos.

Se profundizó en estos datos al realizar el análisis de correlación entre los resultados en ambas pruebas aplicadas, tanto en la muestra total, como dividiendo a ésta en dos grupos: el primero formado por los alumnos que se ubicaron por debajo del percentil 50 en el CLP 6-Forma A, y el segundo integrado por aquellos estudiantes que se ubicaron por encima del percentil 50 en la misma prueba. En ninguno de los tres casos la relación entre las variables fue significativa, por lo que se determinó que no existía correlación alguna entre nivel de comprensión lectora y actitudes hacia la lectura.

De dichos resultados se desprendería la idea de que el desempeño en comprensión de lectura que presentaban los estudiantes evaluados se alcanzó sin guardar mayor relación con sus actitudes hacia la lectura. Esta idea podría ser respaldada por el trabajo de Lazarus y Callahan (2000), quienes encontraron que las actitudes hacia la lectura en los alumnos diagnosticados con dificultades de aprendizaje eran similares a las de los no diagnosticados, a pesar incluso de que su rendimiento en lectura era inferior al esperado para su edad; con lo cual se demostraba también que el rendimiento en lectura no se relacionaba con las actitudes de los alumnos. Esto se vio más claramente al comparar los resultados de los alumnos de cuarto y quinto grado diagnosticados con dificultades de aprendizaje, ya que sus actitudes hacia la lectura eran similares a las de aquellos

alumnos que no presentaban dificultades y que obtuvieron un desempeño alto y promedio en lectura.

En contraste, Cueto et al. (2003) y Lewis (1980) sí encontraron una relación estadísticamente significativa entre actitudes hacia la lectura y la comprensión lectora. Sin embargo, los hallazgos de este último, debido a la metodología que empleó, no fueron prácticos y la correlación entre ambas variables fue baja.

A la vez, en los trabajos realizados por Cueto et al. (2003) y Smith (1990), se encontró que las actitudes hacia la lectura pueden mantenerse estables a través de los años, o incluso aumentar. Con estos datos, no resulta extraño encontrar que, en el caso de la muestra evaluada en el presente estudio, las actitudes sean positivas y que, con el paso del tiempo, se vayan haciendo más favorables aún. Esto podría estar indicando que los alumnos de sexto grado sí conocen y entienden la importancia de la lectura en sus vidas; sin embargo, al presentar un bajo rendimiento en ésta demostrarían que dichas actitudes no se relacionan con su rendimiento en lectura.

Al hacer un análisis más profundo en relación a las actitudes, se buscaron los ítems del Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura que fueron elegidos por un mayor número de participantes. En dicho análisis se encontró que la mayoría de los evaluados consideraba que leer es fácil, y un mismo porcentaje (que no eran necesariamente los mismos alumnos) consideraba que leer es aburrido. Estos datos resultan contradictorios si partimos de lo planteado por Wigfield y Asher (1984) acerca de la motivación como variable que influye en la comprensión lectora. Ellos afirman que mientras más valor se le conceda al éxito escolar, es mayor la motivación para realizar tareas escolares, como leer por ejemplo. Entonces, si para estos alumnos leer es aburrido, la motivación y

consecuente predisposición para leer se verá reducida; y como afirma Defior (1996), no disfrutarán el acto de leer.

Ahora bien, si se hace referencia a leer como una tarea escolar, se podría recurrir nuevamente al trabajo realizado por Lazarus y Callahan (2000), quienes distinguieron entre actitudes hacia la lectura recreacional y actitudes hacia la lectura académica, indicando que, en general, las más positivas eran las primeras. Esto último se podría entender si se toma en cuenta que la lectura recreacional, a diferencia de la académica, es libre, los estudiantes pueden elegir qué leer y en qué momento. Cairney (1992) apoya esta postura, ya que, según afirma, cuando los niños eligen libremente qué leer, se comprometen con su aprendizaje y, por lo tanto, se esfuerzan por lograr un mejor desempeño.

En un caso contrario, es decir, si se les proporciona a los alumnos alguna lectura, ésta debería ser de su interés y tratar temas novedosos, ya que de esa forma ésta captaría y mantendría su atención (Wigfield y Asher, 1984). Sin embargo, no todas las lecturas escolares abordan temas interesantes para los niños. Es allí cuando se necesita de la habilidad de los maestros para lograr que sus alumnos se interesen y, de esa manera, puedan sentir a la lectura como una actividad agradable. Charria (1993) afirma que el maestro, al haber sentido el placer de estar con un libro, puede transmitir la importancia de leer a todas las personas que lo rodean.

Lograr esto último es fundamental, y los profesores podrían dedicar más esfuerzos para conseguirlo, sobre todo cuando los alumnos reconocen que leer es importante en sus vidas, como en el presente estudio, donde un alto porcentaje de los evaluados afirmó tal idea, pero si no le encuentran el gusto a la lectura, no la disfrutarán y así podrían llegar a interesarse y a dedicarse menos a ella.



Al parecer, ésta podría ser una de las variables que estaría influyendo en los resultados en comprensión de lectura que han obtenido los alumnos evaluados en la presente investigación. De acuerdo a los datos obtenidos por los instrumentos aplicados, los estudiantes sí reconocen la importancia de la lectura, afirman que leer es fácil, pero, a la vez califican a la lectura como una actividad aburrida, lo que podría estar ocasionando que se alejen de ella, que piensen que no es necesaria en sus vidas (un alto porcentaje eligió esta opción) y que no la practiquen. Nuevamente, esto último originaría los bajos resultados en comprensión de lectura y esta situación, a largo plazo, podría agravarse.

A partir de estos resultados, sería posible deducir que detrás de las dificultades para comprender una lectura hay otras variables o factores relacionados que van más allá de las actitudes hacia la lectura. Son varios los autores que se refieren a estas variables; sin embargo, en las investigaciones no se ha manifestado que exista una única variable, sino más bien, un conjunto de éstas que pueden ejercer mayor o menor efecto según sea el caso.

Un primer factor involucrado en los resultados obtenidos puede haber sido la falta de motivación de los estudiantes para leer. Como afirman Morgan y Fuchs (2007), las habilidades en lectura se relacionan con la motivación hacia la misma. Podría ser el caso de que los alumnos evaluados tengan como antecedente un historial de fracasos en pruebas de comprensión de lectura, razón por la cual se pueden sentir poco o nada eficaces para desenvolverse en evaluaciones de esa naturaleza. Frente a este sentimiento, su motivación para leer puede haber disminuido con el tiempo. A la vez, su motivación podría haberse visto afectada por las bajas expectativas que muchas veces mantienen los padres y maestros frente a sus historiales de bajo desempeño. Los estudiantes pueden ser

susceptibles a estas expectativas y sentir la desesperanza de que no están en capacidad de mejorar su rendimiento.

Sería importante tomar en cuenta también que cuando un alumno presenta dificultades para decodificar, lo hace de una manera poco fluida; y esto no le permite avanzar en el proceso de lectura. Podría, incluso, formarse una actitud poco favorable hacia ésta, y de esa forma iría perdiendo el interés en leer, e incluso llegar a evadir las actividades de lectura, con el fin de no seguir experimentando fracasos.

El factor cultural puede haber intervenido también en la obtención de los bajos resultados en comprensión de lectura. Dentro de este factor se podría pensar en el nivel sociocultural de los padres de los alumnos y las alumnas evaluados y en los recursos de lectura con los que cuentan estos estudiantes en sus casas. Dentro de las familias en las cuales no se le concede gran valor a la lectura, no se suele motivar a los hijos para que se esfuercen y logren un mejor desempeño en ésta. A la vez, los padres de familia muchas veces no constituyen un ejemplo de esfuerzo por aprender, y eso no les permite a los estudiantes contar con un modelo de lectura que pueda ayudarlos a desenvolverse mejor en el ámbito académico. Los padres que no se comprometen con la educación de sus hijos no suelen preocuparse por ofrecerles mayores recursos como libros, revistas, diarios, etc.; recursos que les permitirían acceder a distintos tipos de material para practicar la lectura. Finalmente, estos padres no suelen involucrarse en las tareas de sus hijos y éstos, al observarlos, pueden sentirse desmotivados para aprender.

Un último factor que puede estar relacionado con los resultados obtenidos en la comprensión lectora es el proceso de enseñanza de la lectura y los textos

que se emplean para practicar la lectura. Siendo los textos el principal medio a través del cual se accede a la lectura, es importante que éstos sean no sólo interesantes y novedosos (como se mencionó líneas arriba), sino también de distintos géneros. Dicho esto, se podría pensar que quizás los alumnos evaluados no estaban familiarizados con el tipo de texto como el que se les presentó en el CLP 6-Forma A, y por ello se les dificultó la comprensión de los mismos. Dentro de esto cabría considerar también que los estudiantes, al no haber tenido la oportunidad de leer diferentes tipos de textos, tampoco poseían un extenso vocabulario, lo que pudo haber interferido en el proceso de comprensión.

A las características de los textos, se puede sumar el hecho de que de repente estos alumnos no recibieron una adecuada enseñanza de la lectura, que presentan dificultades en algún proceso de la misma, y ya con ello se tendría que retroceder aún más en el tiempo para localizar de una manera más clara el origen de sus dificultades en comprensión de lectura.

La comprensión de lectura no es sólo un área del curso de Comunicación Integral, sino una habilidad que trasciende a todas materias del currículo; y, como tal, las consecuencias de no poder realizarla satisfactoriamente se verán en el desempeño general del estudiante. El último fin de la comprensión lectora es lograr que los alumnos lean para aprender, ya que la lectura constituye el medio más importante para adquirir conocimientos.

En conclusión, la realización de este estudio ha brindado datos empíricos acerca del nivel de comprensión de lectura y de las actitudes hacia la lectura de los alumnos y las alumnas de sexto grado de un colegio estatal de Lima Metropolitana. A partir de los datos obtenidos, se permitió constatar que:

- Efectivamente, el rendimiento en lectura de los alumnos de sexto grado se encuentra por debajo de lo esperado para su grado y para el momento del año en que fueron evaluados.
- El Cuestionario de Actitudes hacia la lectura construido especialmente para los fines de la presente investigación es un instrumento válido y confiable para la muestra evaluada.
- Las actitudes hacia la lectura de los niños y las niñas evaluadas son positivas o favorables.
- No existe relación entre las dos variables del estudio: nivel de comprensión de lectura y actitudes hacia la lectura; con lo cual se concluye que el bajo rendimiento en comprensión de lectura de la muestra estudiada se lo debe atribuir a otras variables diferentes a las actitudes.

Por último, a manera de sugerencia y tomando en cuenta que el poseer actitudes favorables o desfavorables hacia la lectura va más allá del rendimiento en lectura, se podría pensar en la posibilidad de que en un futuro estudio sobre el tema se hiciera uso de una metodología distinta, con lo que quizás se obtendrían diferentes resultados. Esto último debido a que algunas investigaciones han dado cuenta de ciertas dificultades al evaluar actitudes con instrumentos como inventarios y autorreportes (Cueto et al. 2003 y Lewis, 1980).

## REFERENCIAS

- Alliende, F.; Condemarín, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicić, N. (1991). *Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Baron, R. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Carreño, B. (2004). *La enseñanza de la lectura en maestros de sexto grado de primaria*. Lima: Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Charria, M. y Charria, M. E. (1993). *La biblioteca y la formación de lectores* (vol. 3). Bogotá: CERLAC y Procultura.
- Claux, M. & La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: PUCP.
- Colell, R. (2005). Análisis de las actitudes ante la muerte y el enfermo al final de la vida en estudiantes de Enfermería de Andalucía y Cataluña. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en junio de 2006, de [http://www.tdx.cbuc.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-1125105-175855/rcb1de1.pdf](http://www.tdx.cbuc.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1125105-175855/rcb1de1.pdf)
- Cueto, S.; Andrade, F. & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Recuperado el 17 de mayo de 2005, de <http://www.grade.org.pe/download/pubs/dt44-actitudes-estudiantes.pdf>
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Delgado, E.; Ecurra, M.; Atalaya, M.; Álvarez, C.; Pequeña, J. & Santibáñez, R. (2005). *Comparación de la Comprensión Lectora en alumnos de 4º a 6º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana*. Lima: Facultad de Psicología de la Universidad

Nacional Mayor de San Marcos. Disponible también en:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420271>

- De Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Escurra, M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la PUCP*, 1, 103-111.
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona* 6, 99 – 134.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª. ed.). México, D. F.: McGraw - Hill.
- Jurado, F.; Bustamante, G. (1997). *Los procesos de lectura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. (4ª. ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. Londres: Routledge.
- Kussama, M.; Angeli dos Santos, A. & Fernandez, F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. *Lectura y Vida*, 23 (2), 26–33.
- Lazarus, B. y Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21, 271-282. Recuperado el 01 de junio de 2007, de la base de datos EBSCOhost.
- Lewis, J. (1980). The relationship between attitude toward reading and reading succes. *Educational and Psychological Measurement*, 40 (1), 261-262. Proporcionado el 11 de junio de 2007, por la British Library, [www.bl.uk](http://www.bl.uk)
- Manzo, A. (1993). *Litteracy Disorders: holistic diagnosis and remediation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- McDavid, J. (1979). *Psicología y conducta social*. México D. F.: Limusa.
- Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005). *Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil 2004: Informe*

*pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos: segundo grado de primaria, sexto grado de primaria.* Lima: MED/UMC.

Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa; y Grupo de Análisis para el Desarrollo (2001). *Fundamentación de la evaluación de actitudes en la evaluación nacional del 2001.* Recuperado el 10 de junio de 2005, de [http://www.minedu.gob.pe/umc/2001/doctec/evanac2001\\_fundamentacion.pdf](http://www.minedu.gob.pe/umc/2001/doctec/evanac2001_fundamentacion.pdf)

Morgan, P. y Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73 (2), 165-183. Recuperado el 19 de marzo de 2007, de la base de datos ProQuest.

Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión en lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4 (28), 279-293.

Oskamp, S. (1991). *Attitudes and Opinions*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Pearlman, D. (1985). *Psicología Social*. México D. F.: Interamericana.

Pinzás, J. (1986). Del símbolo al significado. *Revista de psicología de la PUCP*, 4 (1), 3-13.

Pinzás, J. (1997). Constructivismo y aprendizaje de la lectura. En: *Piaget entre nosotros: homenaje en conmemoración al centenario de su nacimiento*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: una introducción contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: PUCP. Fondo Editorial.

Puente, A. (1996). Cómo formar buenos lectores. En: *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla – La Mancha.

Samuels, J. y Kamil, M. (1984). Models of the reading process. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. (pp. 185-224). Nueva York: Longman.

Schumacher, G. (1988). *La comprensión de textos*. Lima: Ministerio de Educación. INIDE.

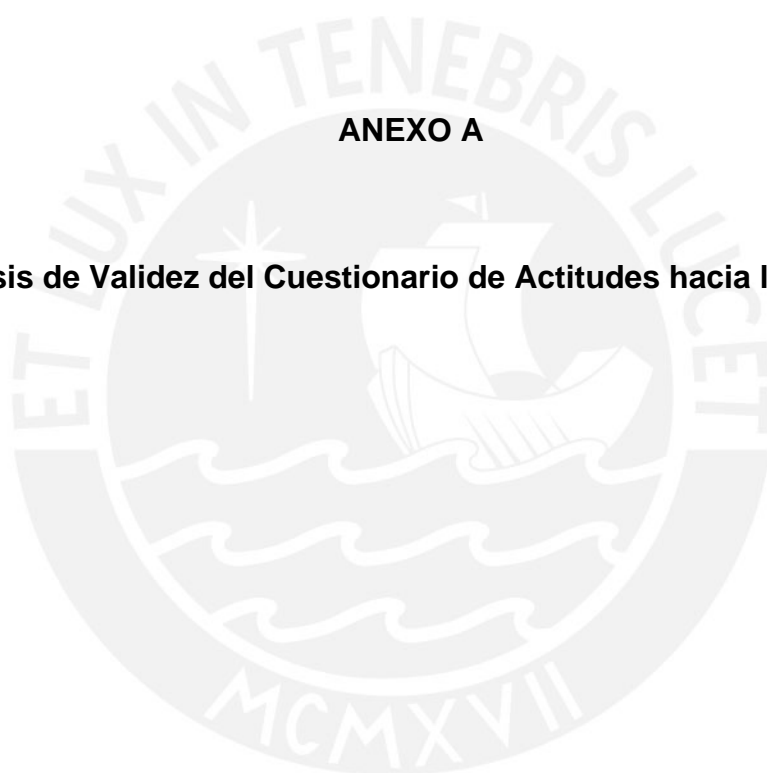
Smith, C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83 (4), 215-219. Recuperado el 01 de junio de 2007, de la base de datos EBSCOhost.

- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Thorne, C. (1991). *A study of beginning reading in Lima*. Nimega: KUN.
- Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23 (1), 139-163.
- Thorne, C. & Pinzás, J. (1988). *Factors affecting reading achievement in Peru*. Annual Meeting AERA. New Orleans.
- Thorne, C. & Nakano, T. (2001). El rol del maestro de primer grado en el aprendizaje de la lectura en el Perú. En: A. Bazán, *Enseñanza y evaluación de la lectura y escritura: algunos aportes de la investigación y la tecnología* (pp. 23-40). Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley & Sons.
- Vallés, A. (1998). Comprensión lectora: un programa cognitivo y metacognitivo. *Signo Educativo* 7 (66), 24 – 26.
- Wigfield, A. y Asher, S. (1984). Social and motivational influences on reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. (pp. 423-452). Nueva York: Longman.



ANEXO A

Análisis de Validez del Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura

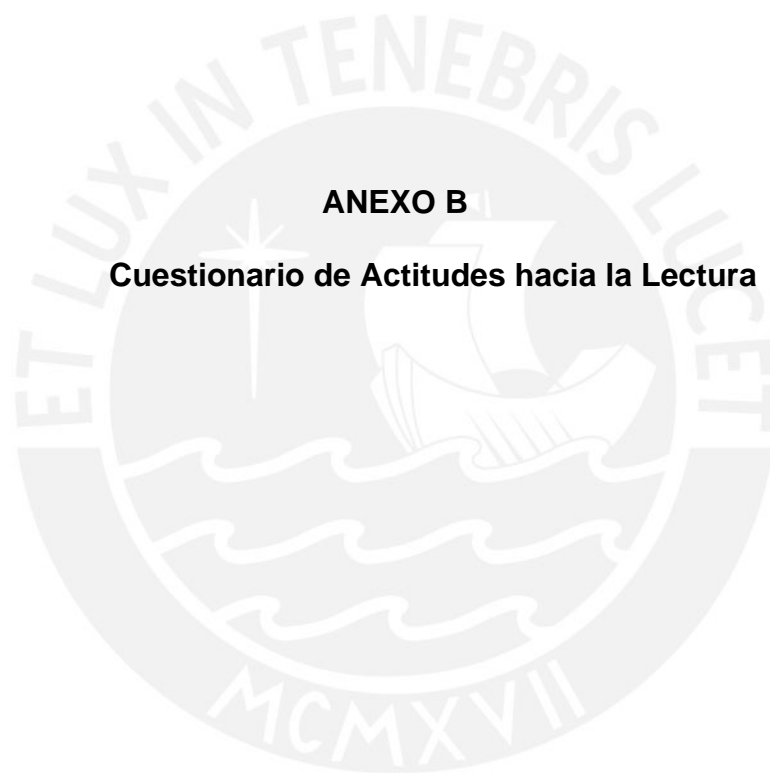


### Resultados de la validación por criterio de jueces

Ítem	Porcentaje de aprobación	Resultado
1. Prefiero leer libros que tienen letras grandes.	100	Aceptado
2. Me gusta leer en mis ratos libres.	100	Aceptado
3. Cuando hago mis tareas empiezo por aquéllas en las que tengo que leer.	100	Aceptado
4. Leo solamente en mi colegio.	86	Aceptado
5. Sólo me gusta leer los libros que contienen dibujos.	100	Aceptado
6. Me gusta leer el periódico.	100	Aceptado
7. Cuando estoy de vacaciones no leo.	86	Aceptado
8. Creo que no soy bueno para leer.	86	Aceptado
9. Cuando necesito información para hacer mis tareas busco en los libros.	86	Modificado según sugerencias
10. No me gusta leer en clase.	86	Aceptado
11. Me gusta más ver televisión que leer.	100	Modificado según sugerencias
12. Cuando hago mis tareas dejo al final aquéllas en las que tengo que leer.	100	Aceptado
13. Leo sólo cuando me obligan.	100	Aceptado
14. Me siento feliz cuando me regalan un libro.	100	Aceptado
15. No me gusta leer libros que tienen letras pequeñas.	100	Rechazado según sugerencias
16. Saco voluntariamente libros de la biblioteca del colegio.	86	Modificado según sugerencias
17. Soy bueno en lectura.	100	Aceptado
18. Prefiero los cursos de números que los de letras.	43	Rechazado
19. Sólo leo cuando alguien me acompaña.	86	Aceptado
20. La lectura es importante en mi vida.	100	Aceptado

Ítem	Porcentaje de aprobación	Resultado
21. Prefiero los videojuegos antes que leer	100	Aceptado
22. Me acerco a un libro por su apariencia.	86	Modificado según sugerencias
23. Me gusta más escuchar música que leer.	100	Modificado según sugerencias
24. La lectura es una forma de aprender.	100	Aceptado
25. Leo en los puestos de periódicos.	100	Aceptado
26. Me gusta leer en mi casa.	100	Aceptado
27. Siempre que salgo a pasear llevo conmigo un libro.	100	Aceptado
28. Mis papás piensan que soy un buen lector.	100	Aceptado
29. Reviso un libro antes de estudiar con él.	43	Rechazado
30. Me da flojera leer.	86	Aceptado
31. Si tuviera dinero me compraría libros.	100	Modificado según sugerencias
32. Cuando puedo voy a bibliotecas o librerías a buscar información.	100	Modificado según sugerencias
33. Me siento bien cuando leo.	100	Aceptado
34. Me gusta leer cuentos.	100	Aceptado
35. Leo cuando estoy en casa.	100	Aceptado
36. Creo que leer no es necesario en mi vida.	100	Aceptado
37. Rechazo los libros "gordos".	100	Modificado según sugerencias
38. Me gusta leer novelas	86	Aceptado
39. Leer es fácil.	100	Aceptado
40. Me gustan más los cursos en los que tengo que leer.	86	Aceptado
41. Sólo leo cuando lo necesito para hacer mis tareas.	100	Modificado según sugerencias
42. Mis profesores creen que leo bien.	100	Aceptado

Ítem	Porcentaje de aprobación	Resultado
43. Leer es aburrido.	100	Aceptado
44. Me gusta leer revistas.	100	Aceptado
45. Me gusta que me lean en voz alta.	71	Rechazado
46. Leer novelas es fácil.	86	Aceptado
47. Me gusta leer poemas.	100	Aceptado
48. Me pongo nervioso cuando leo.	100	Aceptado
49. Me gusta leer historietas.	100	Aceptado
50. Prefiero leer que ver televisión.	86	Modificado según sugerencias
51. En navidad pido que me regalen un libro.	86	Aceptado
52. Prefiero que me regalen juguetes antes que un libro	100	Aceptado
53. Me gusta leer historias de terror.	100	Aceptado
54. Las personas que leen son aburridas.	100	Aceptado
55. Cuando leo un libro nunca me siento solo.	100	Aceptado



**ANEXO B**

**Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura**

A continuación se te presentan una serie de enunciados.

Trata de responder a todos ellos con aquello que sientes, piensas o haces.

**No existen respuestas malas o buenas**, sólo es importante que respondas con la mayor sinceridad.

Nadie más que tú va a conocer tus respuestas por lo que no es necesario que escribas tu nombre y apellido.

No hay un límite de tiempo, pero trata de responder sin detenerte mucho.

**No dejes de responder ningún enunciado.**

Las opciones de respuesta son las siguientes:

- De acuerdo
- En desacuerdo

A continuación se presenta un ejemplo:

Ejemplo: “Leer es entretenido”.

De acuerdo
------------

En desacuerdo
---------------

Marca con una X sobre el recuadro que contenga la opción que exprese mejor tu actitud hacia el enunciado.

Si estás de acuerdo en que “leer es entretenido”, coloca una X sobre el recuadro que dice “de acuerdo”.

Si estás en desacuerdo con que “leer es entretenido” coloca una X sobre el recuadro que dice “en desacuerdo”.

Si tienes alguna duda puedes consultar a la persona que está a cargo.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

- |   |            |               |
|---|------------|---------------|
| 1. Me gusta leer en mis ratos libres.                                       | De acuerdo | En desacuerdo |
| 2. Leo solamente en mi colegio.   | De acuerdo | En desacuerdo |
| 3. Sólo me gusta leer los libros que contienen dibujos.                     | De acuerdo | En desacuerdo |
| 4. Me gusta leer el periódico.  | De acuerdo | En desacuerdo |
| 5. Cuando estoy de vacaciones <u>no</u> leo.                                | De acuerdo | En desacuerdo |
| 6. Creo que <u>no</u> soy bueno para leer.                                  | De acuerdo | En desacuerdo |
| 7. <u>No</u> me gusta leer en clase.  | De acuerdo | En desacuerdo |
| 8. Me gusta más ver televisión que leer.                                    | De acuerdo | En desacuerdo |
| 9. Cuando hago mis tareas dejo al final aquellas en las que tengo que leer. | De acuerdo | En desacuerdo |
| 10. Leo sólo cuando me obligan.   | De acuerdo | En desacuerdo |
| 11. Me siento feliz cuando me regalan un libro.                             | De acuerdo | En desacuerdo |
| 12. Saco voluntariamente libros de la biblioteca del colegio.               | De acuerdo | En desacuerdo |
| 13. Soy bueno en lectura.   | De acuerdo | En desacuerdo |
| 14. Sólo leo cuando alguien me acompaña.                                    | De acuerdo | En desacuerdo |
| 15. La lectura es importante en mi vida.                                    | De acuerdo | En desacuerdo |
| 16. Prefiero los videojuegos antes que leer.                                | De acuerdo | En desacuerdo |
| 17. Me acerco a un libro por su apariencia.                                 | De acuerdo | En desacuerdo |
| 18. Me gusta más escuchar música que leer.                                  | De acuerdo | En desacuerdo |

- |  |            |               |
|--|------------|---------------|
| 19. Leo en los puestos de periódicos.                                | De acuerdo | En desacuerdo |
| 20. Me gusta leer en mi casa.  | De acuerdo | En desacuerdo |
| 21. Siempre que salgo a pasear llevo conmigo un libro.               | De acuerdo | En desacuerdo |
| 22. Mis papás piensan que soy un buen lector.                        | De acuerdo | En desacuerdo |
| 23. Me da flojera leer.  | De acuerdo | En desacuerdo |
| 24. Si tuviera dinero me compraría libros.                           | De acuerdo | En desacuerdo |
| 25. Cuando puedo voy a bibliotecas o librerías a buscar información. | De acuerdo | En desacuerdo |
| 26. Leo cuando estoy en casa.  | De acuerdo | En desacuerdo |
| 27. Creo que leer <u>no</u> es necesario en mi vida.                 | De acuerdo | En desacuerdo |
| 28. Rechazo los libros “gordos”.                                     | De acuerdo | En desacuerdo |
| 29. Me gusta leer novelas.   | De acuerdo | En desacuerdo |
| 30. Leer es fácil.   | De acuerdo | En desacuerdo |
| 31. Sólo leo cuando lo necesito para hacer mis tareas.               | De acuerdo | En desacuerdo |
| 32. Mis profesores creen que leo bien.                               | De acuerdo | En desacuerdo |
| 33. Leer es aburrido.  | De acuerdo | En desacuerdo |
| 34. Me gusta leer revistas.  | De acuerdo | En desacuerdo |
| 35. Leer novelas es fácil.   | De acuerdo | En desacuerdo |
| 36. Me pongo nervioso cuando leo.                                    | De acuerdo | En desacuerdo |



37. Me gusta leer historietas.

De acuerdo

En desacuerdo

38. Prefiero leer que ver televisión.

De acuerdo

En desacuerdo

39. En navidad pido que me regalen un libro.

De acuerdo

En desacuerdo

40. Prefiero que me regalen juguetes antes que un libro.

De acuerdo

En desacuerdo

41. Las personas que leen son aburridas.

De acuerdo

En desacuerdo

42. Cuando leo un libro nunca me siento solo.

De acuerdo

En desacuerdo

