

**COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:
ANÁLISIS POR NIVELES LITERAL, INFERENCIAL Y CRITERIAL EN
ESTUDIANTES DEL I CICLO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
HUANTA, 2021.**

*READING COMPREHENSION AND LEARNING IN LANGUAGE AND
COMMUNICATION: ANALYSIS BY LITERAL, INFERENTIAL AND CRITERIAL
LEVELS IN STUDENTS OF THE FIRST CYCLE OF THE NATIONAL AUTONOMOUS
UNIVERSITY OF HUANTA, 2021.*

*COMPREENSÃO DE LEITURA E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA E COMUNICAÇÃO:
ANÁLISE PELOS NÍVEIS LITERAL, INFERENCIAL E CRITÉRIAL EM ALUNOS
DO PRIMEIRO CICLO DA UNIVERSIDADE NACIONAL AUTÔNOMA DE HUANTA,
2021.*

Recibido: 05/01/2026

Aceptado: 13/01/2026

Aprobado: 26/02/2026

Fidencio **ORÉ CABRERA**¹

Cromancio Felipe **AGUIRRE CHÁVEZ**²

Resumen

El propósito de la investigación fue establecer la correlación entre la comprensión lectora y el aprendizaje en la materia de Lenguaje y Comunicación en alumnos del primer ciclo de la UNAH durante el año 2021. Esta investigación se ubicó en el nivel de investigación básica, descriptivo-correlacional, adoptando un enfoque cuantitativo, un método deductivo y un diseño no experimental de corte transversal. La población de estudio consistió en 100 alumnos, a quienes se aplicaron cuestionarios de comprensión lectora y de aprendizaje. Los hallazgos revelaron una correlación significativa y positiva entre la comprensión lectora y el aprendizaje en la materia ($p = 0.000 < 0.05$; $r = 0.718$), lo que facilitó la refutación de la hipótesis nula. Adicionalmente, se identificó una correlación significativa y positiva entre el nivel literal y el aprendizaje ($p = 0.002 < 0.05$; $Rho = 0.375$), entre el nivel inferencial y el aprendizaje ($p = 0.000 < 0.05$; $Rho = 0.676$), y entre el nivel criterial y el aprendizaje ($p = 0.000 < 0.05$; $Rho = 0.777$). En todas las instancias, estos descubrimientos corroboran la presencia de una asociación positiva y

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0168-7441>

² Universidad Nacional Mayor de San Marcos ORCID:

el subsiguiente rechazo de la hipótesis nula. Para concluir, los alumnos que logran un nivel criterio apropiado en la comprensión lectora —al discernir el contenido de un texto, distinguir hechos de opiniones y analizar la intención del autor— obtienen un aprendizaje más robusto en la disciplina de Lenguaje y Comunicación.

Palabras clave: comprensión lectora, aprendizaje, Lenguaje y Comunicación

Abstract

The purpose of the research was to establish the correlation between reading comprehension and learning in the subject of Language and Communication in first-year students at the National Autonomous University of Huanta during 2021. This research was classified as basic, descriptive-correlational research, adopting a quantitative approach, a deductive method, and a non-experimental cross-sectional design. The study population consisted of 100 students, who were given reading comprehension and learning questionnaires. The findings revealed a significant and positive correlation between reading comprehension and learning in the subject ($p = 0.000 < 0.05$; $r = 0.718$), which facilitated the rejection of the null hypothesis. Additionally, a significant and positive correlation was identified between the literal level and learning ($p = 0.002 < 0.05$; $Rho = 0.375$), between the inferential level and learning ($p = 0.000 < 0.05$; $Rho = 0.676$), and between the criterion level and learning ($p = 0.000 < 0.05$; $Rho = 0.777$). In all instances, these findings corroborate the presence of a positive association and the subsequent rejection of the null hypothesis. In conclusion, students who achieve an appropriate criterion level in reading comprehension—by discerning the content of a text, distinguishing facts from opinions, and analyzing the author's intent—achieve more robust learning in the discipline of Language and Communication.

Keywords: reading comprehension, learning, Language and Communication

Introducción

Dentro del contexto del siglo XXI, la pedagogía se encuentra ante retos ascendentes relacionados con la comprensión lectora y el aprendizaje. Para abordar el acelerado avance científico y tecnológico, es imperativo que el educador acredite competencias robustas en comprensión lectora y, simultáneamente, despliegue conocimientos, destrezas, actitudes, valores y motivación que le habiliten para dirigir de manera eficiente los procesos educativos y consolidar una formación profesional consistente. De ahí la imperiosa necesidad de ubicar el trabajo pedagógico en un escenario de transformación social, integrando los progresos científicos que demandan una constante actualización y formación del profesorado. En concordancia, es necesario

guiar, ejecutar y evaluar de manera sistemática la comprensión lectora y el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional de Huanta (UNAH) durante el 2021. En ese sentido, recalca la importancia de desarrollar talleres de capacitación pedagógica con metodologías activas para mejorar la comprensión lectora y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Esta investigación se estructura esencialmente en cuatro capítulos. El Planteamiento del estudio expone la situación problemática, plantea los problemas, justifica su importancia, determina los objetivos y postula las hipótesis de la investigación. El Marco teórico abarca el marco filosófico, las raíces del problema y las fundamentaciones teóricas. El Marco metodológico detalla aspectos como la operacionalización de variables, el tipo y diseño de adoptado, la muestra y los instrumentos de recolección de información. Los Resultados de la investigación presenta el análisis, la interpretación y el debate de los hallazgos; expone características sociodemográficas; analiza las variables de rendimiento docente e investigación; ejecuta las pruebas de hipótesis, así como el contraste de las hipótesis generales y específicas, para finalmente exponer los hallazgos más significativos.

Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y el aprendizaje en Lenguaje y Comunicación según los estudiantes del primer ciclo de UNAH durante el 2021.

Objetivos específicos

Establecer la relación que existe entre el nivel literal y el aprendizaje en Lenguaje y Comunicación según los estudiantes del primer ciclo de UNAH durante el 2021.

Determinar la relación que existe entre el nivel inferencial y el aprendizaje en Lenguaje y Comunicación según los estudiantes del primer ciclo de UNAH durante el 2021.

Establecer la relación que existe entre el nivel crítico y el aprendizaje en Lenguaje y Comunicación según los estudiantes del primer ciclo de UNAH durante el 2021.

Marco filosófico o epistemológico de la investigación

Tanto la comprensión lectora como los logros de aprendizaje se conciben aquí como partes de un mismo proceso, articulado con el quehacer científico, y no como hechos separados. Ello habilita su abordaje desde múltiples marcos conceptuales y

enfoques epistemológicos. El análisis se apoya en bases filosóficas y epistemológicas y se inscribe, además, en la perspectiva positivista de Mario Bunge.

Gutiérrez (1998) sostiene que la ciencia y la técnica constituyen vías para el desarrollo de la investigación. Cada avance técnico trae consigo aspectos positivos y negativos: aunque la tecnología agiliza la búsqueda de información, también puede obstaculizar la creatividad y la imaginación. De ahí que los estudiantes frecuentemente presenten dificultades en la comprensión lectora, pues acuden poco a las bibliotecas y adquieren pocos libros.

En la misma línea, Lakatos (1999) presenta su propuesta de falsacionismo sofisticado, la cual subsana las limitaciones del falsacionismo ingenuo. Para él, las teorías deben entenderse como un conjunto articulado de teorías relacionadas en una secuencia de modificaciones que conforman un programa de investigación. Dicho programa cuenta con un “núcleo sólido” de hipótesis fundamentales que no se someten a falsación por decisión de la comunidad científica. En este sentido, Lakatos sostiene que fenómenos complejos como la comprensión lectora y los logros de aprendizaje deben abordarse como una teoría amplia y no como fenómenos individuales.

La comprensión lectora

Moreno (2003) postula que la comprensión es el elemento que aproxima o desvía al individuo del conocimiento: lo que no es comprendido tiende a resultar atractivo y a generar rechazo, temor o desagrado (p. 30).

En consonancia, Rioseco y Ziliani (1997, p. 32) indican que, en ausencia de comprensión, la lectura se limita a la vocalización de sonidos asociados a grafías, sin constituir un acto lector integral. Por lo tanto, la decodificación por sí misma no puede asegurar la existencia de una lectura.

Allende y Condemarín (1997) conceptualizan la comprensión lectora como la habilidad para construir el significado de un texto. Esta competencia se encuentra influenciada tanto por el lector como por el texto en sí: cuando el contenido es excesivamente abstracto o extenso, integra una gran cantidad de términos desconocidos o utiliza estructuras sintácticas complejas, disminuye la motivación del lector (p. 33).

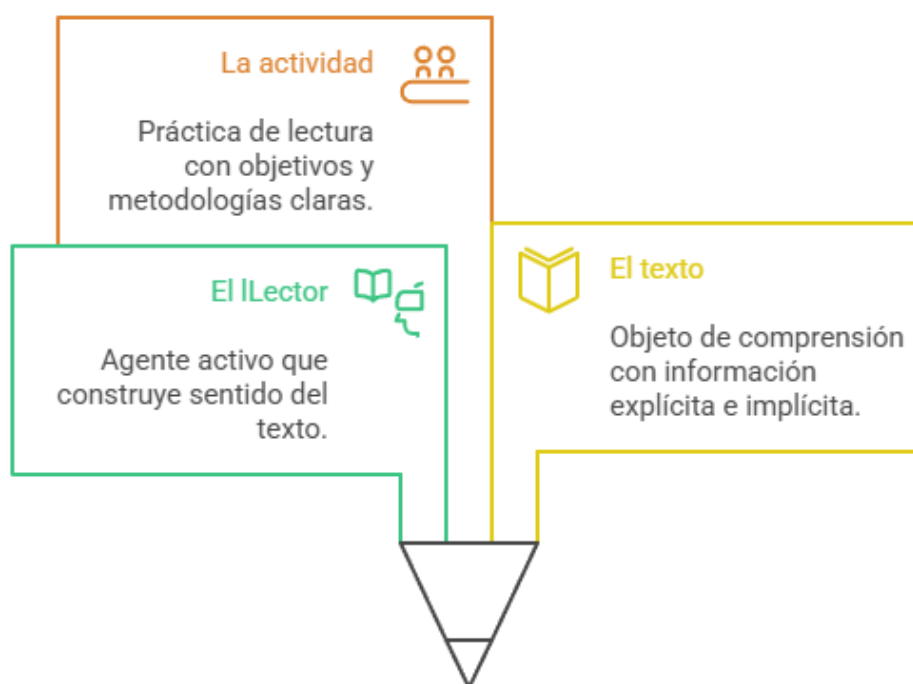
Además, Solé (1996) enfatiza que, para que un individuo se involucre en una actividad lectora, es imperativo que perciba que tiene la capacidad de comprender el texto en su posesión. Sin embargo, existen múltiples factores que obstaculizan la comprensión: la estructura excesivamente compleja o densamente estructurada del

texto, la ausencia de conocimientos previos pertinentes, o que el contenido sobrepasa las capacidades del lector.

De manera análoga, Pinzas (2001) conceptualiza la lectura comprensiva como un proceso de carácter constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Se caracteriza por ser constructiva, dado que el lector desarrolla de manera activa interpretaciones del texto y sus componentes (p. 34). Se caracteriza por su interacción al fusionar los conocimientos previos del lector con la información textual con el propósito de generar significado. Se caracteriza por su adaptabilidad en función del objetivo de lectura, la naturaleza del material y la familiaridad temática del lector. La metacognición implica la necesidad de supervisar y regular el propio pensamiento con el objetivo de garantizar una comprensión fluida (p. 40).

Cassany (2001) destaca que el proceso de comprensión lectora se fundamenta en tres pilares fundamentales —el lector, el texto y la actividad—, los cuales interactúan de manera indisoluble. Además, se enfatiza que este proceso debe implementarse de forma sistemática en las instituciones educativas, con el objetivo de fortalecer el hábito lector mediante el apoyo pedagógico del profesorado. La tabla subsiguiente enumera las definiciones de cada componente involucrado en la comprensión lectora, conforme a la propuesta de Cassany (2001, p. 55).

Elementos de la comprensión lectora



Según Goodman (1982), la lectura puede ser conceptualizada como un juego de hipótesis de carácter psicolingüístico, donde el pensamiento y el lenguaje se entrelazan

en interacciones persistentes. Desde su perspectiva, existe un proceso lector único que funciona de manera universal en todas las lenguas (p. 84).

En concordancia, Guevara (Manzano, 2000) considera la comprensión lectora como una de las capacidades intelectuales más elevadas y admirables, pues supone crear y traer a la superficie lo más hondo de nuestro pensamiento y sensibilidad. Del mismo modo, Sequeira (2001) concibe la lectura como un proceso que el propio lector dirige para recuperar del texto el significado codificado por el autor; dicho proceso involucra diversos factores y elementos y se apoya en un repertorio de estrategias destinadas a resolver los problemas que emergen durante el acto de leer (p. 85).

En el contexto global, la evaluación PISA conceptualiza la competencia lectora a partir de criterios que trascienden lo meramente escolar y valoran la habilidad del estudiantado para manejar situaciones diversas, integrarse en la vida activa y participar de manera plena en sus comunidades. De acuerdo con PISA (2003), la competencia en cuestión se estructura en tres dimensiones interconectadas: la adquisición de información, definida como la habilidad para identificar y extraer datos pertinentes de un texto; la interpretación, que conlleva la generación de significados e inferencias a partir de la información escrita; y la reflexión y evaluación, que se enfoca en vincular lo leído con los conocimientos, ideas y experiencias anteriores del lector con el objetivo de emitir juicios críticos y contextuales.

A partir del rendimiento en dichas escalas, los estudiantes se clasifican en cinco niveles de éxito:

Nivel I: Individuos con competencias extremadamente restringidas.

Nivel II: Individuos capaces de manipular únicamente materiales elementales; identifican información directa, ejecutan inferencias fundamentales y emplean determinados conocimientos externos para la comprensión de la lectura.

Nivel III: Individuos que poseen el nivel necesario para concluir la educación secundaria e iniciar estudios de bachillerato; manipulan textos de complejidad moderada, identifican múltiples fragmentos de información, vinculan diversas partes del texto y lo vinculan con conocimientos diarios.

Nivel IV: Individuos que poseen competencias de procesamiento avanzado; responden a textos complejos, localizan información anidada, interpretan significados sutiles y evalúan críticamente un documento.

Nivel V: Individuos que son capaces de abordar tareas de lectura de alta sofisticación; reconocen información compleja en textos de escaso conocimiento, establecen su pertinencia, evalúan críticamente, postulan hipótesis y recurren a conocimiento especializado, incluso ante conceptos que contradicen sus expectativas.

Enfoques de la comprensión lectora

Enfoque de Cassany

Para Cassany (2001), aprender a leer es un hito fundamental que atraviesa la vida diaria y la experiencia escolar, especialmente en los niños, porque impacta de manera directa en sus logros y en su formación integral. La lectura figura entre los aprendizajes más valiosos de la escuela: la alfabetización abre la puerta al mundo de lo escrito —y con él a la socialización, al conocimiento y a múltiples fuentes de información—, al tiempo que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel y, en última instancia, el crecimiento intelectual del individuo (p. 193).

Cassany (2001) identifica nueve microhabilidades lectoras que deben cultivarse:

a. **Percepción:** entrena el comportamiento ocular del lector para ganar velocidad y ampliar el campo visual, reduciendo fijaciones y mejorando la discriminación visual.

b. **Memoria:** incluye memoria a corto plazo (retiene información inmediata para dar sentido a oraciones) y memoria a largo plazo (integra lo retenido para obtener el contenido general del texto).

c. **Anticipación:** permite prever el contenido del texto, fomenta la motivación y la disposición positiva hacia la lectura.

d. **Lectura rápida (*skimming*) y lectura atenta (*scanning*):** complementarias para lograr eficiencia; se alterna la lectura general con la detallada según la necesidad.

e. **Inferencia:** posibilita acceder a significados no explícitos, favoreciendo la autonomía del lector.

f. **Identificación de ideas principales:** permite extraer, organizar y resumir información clave del texto, así como identificar el punto de vista del autor.

g. **Estructura y forma:** aborda aspectos formales del texto como coherencia, cohesión, adecuación, sintaxis y léxico.

h. **Leer entre líneas:** accede a información implícita o asumida por el autor.

i. **Autoevaluación:** supone la capacidad de controlar el propio proceso lector, verificando hipótesis y asegurando la comprensión (p. 202).

Enfoque de Solé

Solé (2001) alerta que la instrucción en lectura no es una labor sencilla, dado que la lectura es un proceso intrincado que demanda intervención en tres etapas: antes, durante y después de la lectura. Adicionalmente, es imperativo comprender la correlación entre la lectura, la comprensión y el aprendizaje (p. 21).

Antes: implica definir el propósito, seleccionar el texto y anticipar lo que se espera encontrar.

Durante: requiere movilizar saberes previos, dialogar con la propuesta del autor y situar la lectura en su marco sociocultural.

Después: requiere clarificar el contenido mediante relecturas, recapitulaciones y síntesis.

A estos momentos se suman las estrategias lectoras, entendidas como un conjunto de actividades que guían al lector en el proceso de comprensión (p. 23).

Niveles de comprensión lectora

De acuerdo con Carbajal (2012), la comprensión lectora se estructura en tres estratos niveles: literal, inferencial, crítico.

El nivel literal facilita la identificación de información explícita en el texto, incluyendo ideas principales y secundarias, personajes, lugar, tiempo y acciones. Las interrogantes fundamentales son *¿qué es?*, *¿quién es?*, *¿dónde es?*, *¿cómo es?*, *¿cuándo es?* Los indicadores comprenden la organización de ideas, la retención de información, la identificación de atributos y acciones de los personajes.

El nivel inferencial demanda que el lector emplee sus saberes previos para formular hipótesis, conjeturas e interpretaciones. Se proporciona respuesta a interrogantes tales como *¿por qué?*, *¿qué pasaría si...?*, *¿qué significa...?*, *¿qué relación existe...?* Los indicadores comprenden la articulación de conclusiones, la inferencia de acciones de personajes y el diálogo crítico acerca de lo leído.

El nivel crítico conlleva la emisión de juicios de valor fundamentados sobre el texto, la propuesta de soluciones, la identificación de aciertos y limitaciones, y la construcción de nuevos aprendizajes. Se proporciona respuesta a interrogantes tales como *¿cuál es tu perspectiva?*, *¿qué te parece?*, *¿cómo calificarías...?* Los indicadores comprenden la emisión de opiniones fundamentadas, el cuestionamiento y el juicio de acciones, así como la articulación de una postura crítica frente al texto.

Teorías de comprensión lectora en educación universitaria

Rivera (2020) señala que la comprensión lectora en la educación superior es una actividad constructiva, interactiva, estratégica y metacognitiva. Es constructiva porque el lector elabora interpretaciones; interactiva porque combina conocimientos previos con la información del texto; estratégica porque se adapta a los objetivos de lectura y al tipo de texto; y metacognitiva porque exige control de los propios procesos mentales para asegurar la comprensión. Esta capacidad comprende comprender lo explícito en el texto; comprender lo implícito; evaluar la calidad de las ideas y la intencionalidad del autor.

De este modo, las estrategias de comprensión lectora fortalecen las habilidades cognitivo-lingüísticas, mejoran el autoconcepto y aportan seguridad personal. En cambio, la falta de comprensión incide en el fracaso escolar, afecta la autoestima, genera ansiedad y desmotivación, y puede provocar conductas inadecuadas.

Teorías implícitas sobre la comprensión de textos

Las teorías implícitas se refieren al conocimiento inconsciente o latente que influye en las conductas y decisiones de los estudiantes frente a problemas de comprensión (Karmiloff, 1997; Pozo, 2001; Rodrigo & Correa, 2001; Castro, 2006; Martínez, 2009).

Karmiloff e Inhelder (1984) destacan que las ideas previas de las personas sobre objetos y sucesos cotidianos, aunque no se expliciten, funcionan como teorías que orientan su conducta.

En Europa, Groeben (1990) desarrolla el concepto de teoría subjetiva, definida como un conjunto de cogniciones sobre uno mismo y el mundo, con estructura argumentativa, que cumple funciones similares a las teorías científicas: explicar, predecir y orientar la acción (p. 21).

Pese a la diversidad de definiciones, los autores coinciden en que estas teorías tienen un carácter subjetivo, ejercen una fuerte influencia en la comprensión y determinan tanto la reflexión como la actuación de los estudiantes (Dann, 1990).

Síntesis de teorías implícitas según la noción de comprensión, lector y texto (Makuc, 2005, 2008)

Dimensión	Teoría Lineal	Teoría Interactiva	Teoría Literaria
Noción de comprensión	Decodificar signos → significados. Proceso perceptual y lineal.	Construcción de sentido: lectura como proceso complejo que activa estrategias y semántica.	Experiencia estética: imaginar, disfrutar y valorar; comparar lecturas y temas clásicos/actuales.
Noción de lector	Decodificador: identifica símbolos y localiza información para la memoria.	Lector activo: predice, interpreta con conocimientos previos y esquemas.	Lector empático: relaciona obra– experiencia, conecta clásicos y contemporáneos, se compromete.
Noción de texto	Portador de significados;	Unidad con sentido según contexto,	Texto que emociona y motiva; busca

información propósito y cognición de placer, cambio e
visual— productores/lectores. invita a leer.
fonológica—
semántica; léxico
central.

En la comparación entre grupos, la teoría interactiva no evidencia variaciones relevantes en su distribución. La situación cambia con la teoría literaria: los mayores porcentajes de los grupos de Economía e Ingeniería se concentran en el nivel bajo, lo que también se observa en la media más reducida de esta teoría dentro de Ciencias Económicas, Administrativas y Jurídicas. En contraste, en Educación se registra un elevado porcentaje en los niveles medio y alto, probablemente porque la formación de estas especialidades otorga mayor peso a la lectura de obras literarias, con impacto en su desarrollo profesional.

Asimismo, los resultados sobre la teoría lineal y la interactiva en el nivel universitario pueden complementarse con la evidencia metacognitiva de Peronard et al. (2002), y Peronard (2005), que documenta un desplazamiento progresivo —del enfoque lineal al interactivo— en estudiantes de enseñanza básica a medida que avanzan en su escolaridad. La correlación hallada entre las tres teorías en nuestra investigación sugiere esa misma trayectoria, por lo que una deriva futura del estudio sería examinar con mayor detalle dicha evolución en población universitaria.

Evaluación de la comprensión lectora en educación universitaria

Castilla (2020) evaluó la comprensión lectora en estudiantes universitarios desde un enfoque orientado al aprendizaje, considerando su consolidación como competencia en distintos semestres. Los resultados mostraron bajos niveles de desempeño en los tres planos: literal, inferencial y crítico.

De manera similar, Portilla et al. (2018) analizaron la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior en la asignatura de Química Básica mediante una prueba Cloze, que clasificó a los alumnos en tres niveles: independiente, dependiente o instruccional, y deficitario (también denominado de frustración). Los autores reportaron que cerca del 20 % de la muestra se ubicó en el nivel deficitario, evidenciando “serias dificultades” para comprender textos y la necesidad de apoyo pedagógico (p. 8). Por otro lado, alrededor del 80 % se colocó en el nivel dependiente, lo que implica una comprensión global aproximada, aunque con pérdida de detalles importantes (p. 8).

a. Evaluación de los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios

Guevara et. al. (2014) realizaron un estudio con 570 estudiantes de Psicología de primero, tercero, quinto y séptimo semestres (M = 19.9 años), empleando un muestreo probabilístico estratificado proporcional. Los resultados mostraron un promedio general de 66 % de respuestas correctas. Los niveles literal, inferencial y crítico se situaron por debajo del 50 %, mientras que los niveles de organización de la información y apreciativo superaron el 70 %. El análisis ANOVA reveló diferencias significativas ($p < .05$) en los niveles literal, inferencial, crítico y apreciativo a favor de los estudiantes de primeros semestres. Estos hallazgos coinciden con otros estudios latinoamericanos que reportan bajos niveles de comprensión.

b. Comparación de la comprensión lectora en distintas carreras universitarias

En estudiantes de Biología ($n = 54$, segundo semestre, 18–25 años), la aplicación del ICLAU mostró un nivel de comprensión bajo, con solo un 45 % de respuestas correctas. Los puntajes más altos se dieron en el nivel literal (63 %) e inferencial (62 %), mientras que el crítico obtuvo solo un 32 %. Aunque se trata de una muestra pequeña e intencional, los resultados sugieren que los bajos niveles de comprensión pueden relacionarse con los contenidos curriculares y las actividades demandadas por los docentes, lo que amerita mayor investigación.

Implicancia de la comprensión lectora

De acuerdo con Cassany (2019), el análisis de la comprensión lectora suele organizarse en tres planos: el literal, de carácter semántico; el inferencial, que implica leer entre líneas; y el crítico, que demanda interpretar más allá del texto, considerando la intencionalidad autoral y el contexto histórico (p. 128). Asimismo, advierte que comprender no es un acto fijo, sino un proceso dinámico que varía según los conocimientos previos, la situación y la disposición emocional del lector.

En la misma línea, Jauss (1975) e Ingarden (2005) subrayan que la interacción entre el texto y su recepción es esencial, pues el lector se convierte en coautor al otorgar sentido al escrito. Kintsch (1998) coincide al afirmar que la comprensión se genera a partir de la interacción entre información semántica y sintáctica contextualizada. Además, distingue dos dimensiones adicionales:

- **Reorganización de la información**, que implica clasificar, categorizar, bosquejar y resumir las ideas del texto, lo cual demuestra comprensión.

▪ **Apreciación lectora**, que va más allá del contenido e incluye aspectos de significación, sintaxis y pragmática. Según Pérez (2005), la apreciación exige un nivel especializado de análisis, ya que considera la forma, el discurso y sus efectos en el lector.

Procesos que intervienen en la comprensión lectora

Vallés (2005) distingue cuatro tipos de procesos en la comprensión lectora: perceptivos, psicológicos, cognitivo-lingüísticos y afectivos.

Perceptivos: reúnen la información textual por vía visual, auditiva o táctil (Braille). Una buena discriminación perceptiva facilita la identificación y decodificación de grafemas y fonemas, reduce errores y mejora la comprensión (p. 34).

Procesos psicológicos: incluyen la atención selectiva (focalizarse en el texto), el análisis secuencial (relacionar palabras y conceptos), y la síntesis (integrar significados para lograr coherencia). Este proceso requiere una interacción constante entre análisis e inferencia.

Procesos cognitivo-lingüísticos: comprenden el acceso al léxico, el análisis sintáctico y la interpretación semántica.

▪ El **acceso al léxico** activa palabras organizadas en la memoria según frecuencia, significado o estructura.

▪ El **análisis sintáctico** involucra identificar estructuras lingüísticas y corregir errores mediante la memoria de trabajo.

▪ La **interpretación semántica** permite crear inferencias y nuevos significados al vincular frases y conocimientos previos. Según Téllez (s. f.), las deducciones son esenciales para predecir resultados, reconocer relaciones causaefecto y elaborar conclusiones.

Procesos afectivos

Según Revenga (2001), toda cognición se halla atravesada por la emoción. A partir de Piaget, destaca que en la primera infancia predomina lo afectivo, por lo que los contactos tempranos con la lectura modelan el interés y la motivación. En esta línea, Vallés (2005) indica que un estado emocional positivo potencia la comprensión. La motivación—determinante en el proceso lector—se relaciona con la forma de ser del docente, la calidad de los materiales y las estrategias didácticas empleadas (Herrera et al., 2010).

El aprendizaje

Para Cabanillas (2020), aprender implica que el estudiante manifieste, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, un conjunto de comportamientos verificables:

desarrollo de saberes, hábitos, destrezas, capacidades y actitudes. Tales resultados — u objetivos instructivos— se concretan en aquello que se espera que el alumno sepa, pueda hacer o sea capaz de evidenciar en una asignatura, módulo o plan formativo (p. 28).

En sintonía, Pérez Gómez (1992) sostiene que el aprendizaje puede producirse por intuición, como un hallazgo súbito de la solución, o bien por ensayo y error hasta dar con la respuesta adecuada (p. 45).

En la misma línea, Ausubel (2002) caracterizó el aprendizaje significativo como el proceso en el cual la nueva información se relaciona de forma no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva previa del estudiante.

Teorías del aprendizaje

Teoría conductista

Desde la perspectiva conductual, el aprendizaje es la consecuencia observable de la relación estímulo–respuesta modulada por el ambiente. Por ello, se explica atendiendo a los comportamientos visibles y a las condiciones contextuales que los desencadenan. Pavlov, Watson y Skinner son sus figuras clave. En línea con este marco, evidencias actuales indican que intervenciones de “time management” en la universidad —basadas en pautas conductuales de estructuración del entorno— elevan de forma apreciable el rendimiento académico (Wang et al., 2023).

Teoría cognitivista

El cognitivismo centra su atención en los procesos mentales implicados en aprender: interpretación, procesamiento y almacenamiento de la información. Considera al estudiante un protagonista activo, con esquemas que le permiten organizar la información desde edades tempranas. Entre sus principales referentes se cuentan Piaget, Ausubel y Bruner. Investigaciones recientes apuntan que los entornos de aprendizaje adaptativo, donde se articulan estrategias cognitivas con disposiciones y destrezas prácticas, potencian la comprensión profunda y la transferencia a nuevas situaciones (Shi et al., 2025).

Teoría constructivista

Según el constructivismo, el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se construye activamente a partir de la interacción con el entorno y los esquemas previos. Entre sus exponentes destacan Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky. Investigaciones recientes destacan que metodologías activas como el *flipped classroom* refuerzan el aprendizaje significativo al involucrar activamente a los estudiantes en la construcción del conocimiento (Karjanto & Acelajado, 2022).

Teoría del aprendizaje significativo

Propuesta por Ausubel, sostiene que los nuevos conocimientos se integran en la estructura cognitiva existente, permitiendo aprendizajes profundos y duraderos, en oposición al aprendizaje memorístico. Sin embargo, estudios recientes advierten que muchas prácticas aún privilegian la memorización mecánica; se recomienda priorizar la enseñanza estratégica que fomente conexiones sustantivas (Rexigel et al., 2024).

Teoría del aprendizaje por descubrimiento

Bruner defendió que el aprendizaje es más efectivo cuando el estudiante descubre activamente los principios o soluciones, lo que favorece la transferencia de conocimientos. Actualmente, se ha demostrado que el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la indagación favorecen el pensamiento crítico y la metacognición en estudiantes universitarios (Rivas et al., 2022).

Teoría socioconstructivista

Vygotsky planteó que el aprendizaje se construye en interacción social. La socialización y el uso del lenguaje son claves para interiorizar nuevos conocimientos. Investigaciones recientes en aprendizaje cooperativo muestran que estas estrategias generan efectos positivos en los dominios cognitivo, social y afectivo de los estudiantes (López et al., 2025).

Teoría del procesamiento de la información

Representada por Gagné y Mayer, concibe al ser humano como procesador de información, donde los procesos cognitivos median el aprendizaje sin necesidad de interactuar directamente con el medio real. Evidencias actuales señalan que el uso de múltiples representaciones externas (texto, gráficos, diagramas) optimiza la memoria de trabajo y mejora la comprensión en educación superior (Rexigel et al., 2024).

Teoría del aprendizaje social

Bandura propuso que el aprendizaje se produce a través de la observación, el modelaje y la interacción social, integrando factores cognitivos y ambientales. Investigaciones recientes evidencian que el modelaje entre pares y el aprendizaje colaborativo potencian la motivación y la autorregulación en estudiantes universitarios (Biwer et al., 2022).

Teoría de las inteligencias múltiples

Gardner afirmó que todos los individuos poseen diversas inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista), cuyo desarrollo depende del contexto cultural y educativo. En la actualidad, aunque esta teoría sigue siendo debatida, se destaca su valor como marco

inclusivo para la enseñanza, siempre que se integre con estrategias pedagógicas basadas en evidencias (Clinton et al., 2024).

Dimensiones de los logros de aprendizaje

Cervantes (2007) propone que la formación integral abarque tres ámbitos complementarios del aprendizaje: el dominio conceptual, el saber hacer (procedimental) y las disposiciones y valores (actitudinal).

Aprendizaje conceptual

Rivera (2020) lo define como la adquisición de conocimientos profundos en un área de estudio, basados en la identificación de características comunes entre objetos o fenómenos (p. 56). Evidencias recientes subrayan que el aprendizaje conceptual se ve favorecido cuando se emplean herramientas digitales de visualización y simulación (Shi et al., 2025).

Aprendizaje procedimental

Valderrama (2020) lo entiende como el desarrollo de competencias prácticas y destrezas, desde habilidades cotidianas hasta profesionales. Hoy se enfatiza la importancia del *learning by doing* y la práctica reflexiva para consolidar habilidades en contextos profesionales (Wang & Fan, 2025).

Aprendizaje actitudinal

Castilla (2020) lo asocia con el saber ser, es decir, actitudes, valores y comportamientos que se expresan en la forma de relacionarse y actuar. Investigaciones actuales muestran que la integración de proyectos de responsabilidad social en la universidad refuerza actitudes prosociales y compromiso ciudadano (López et al., 2025).

Tipos de estilos de aprendizaje

Sternberg (1997) concibe los estilos de aprendizaje como preferencias personales para encarar las tareas (p. 116).

Por modalidad perceptiva (Reid): se distinguen estilos visual, auditivo, kinestésico y táctil.

Por modo de percepción (Witkin, 1977):

- Dependiente de campo: se guía por el contexto y por figuras de autoridad.
- Independiente de campo: actúa con autonomía y análisis.

Según Willing:

- Concreto: creativo, espontáneo y reacio a la rutina.
- Analítico: lógico, sistemático y preventivo del error.

- Comunicativo: sociable, adaptable y cooperativo.
- Orientado a la autoridad: estructurado y proclive a seguir la guía del profesor.

Aunque los estilos de aprendizaje han sido muy difundidos, la evidencia reciente cuestiona su eficacia. Un metaanálisis (Clinton et al., 2024) concluye que emparejar instrucción con estilos preferidos no mejora significativamente el rendimiento. Se recomienda, en cambio, enseñar estrategias de aprendizaje adaptativas, aplicables a diferentes tareas (Hattie & O'Leary, 2025).

Estrategias de aprendizaje

Según Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje son los comportamientos y procesos mentales que el estudiante pone en marcha para incidir en cómo codifica la información (p. 315).

De manera complementaria, Dansereau (1985), y Nisbet y Shucksmith (1987) las conciben como conjuntos articulados de pasos, escogidos deliberadamente, que favorecen la adquisición, la retención y la utilización del conocimiento.

Beltrán et al. (1987) y Beltrán (1993) las describen como operaciones mentales que facilitan la adquisición del conocimiento, con la característica de ser intencionales y manipulables.

Monereo (1994) sostiene que las estrategias implican decisiones conscientes en las que el alumno selecciona y organiza los conocimientos necesarios según las demandas educativas.

Schmeck (1988) y Schunk (1991) diferencian entre estrategias (procedimientos generales para alcanzar objetivos) y tácticas (acciones específicas dentro de una estrategia).

Genovard y Gotzens (1990) las definen como comportamientos que los estudiantes despliegan para codificar información (p. 266). González et al. (1994) añaden que incluyen tanto procedimientos de acción como formas de procesar la información.

En los últimos años, se ha demostrado que el entrenamiento en estrategias metacognitivas y de autorregulación —como la planificación, el monitoreo y la evaluación de la propia comprensión— mejora de forma significativa el rendimiento académico y la motivación en estudiantes universitarios (Biber et al., 2022; Rivas et al., 2022).

Tipo y diseño de investigación

Este trabajo se ubica en el nivel descriptivo correlacional. En los términos de Hernández et. al. (2010), lo descriptivo apunta a caracterizar con precisión a los sujetos u objetos de análisis; en consecuencia, aquí se indaga si las dos variables de estudio se relacionan.

En cuanto al componente correlacional, su finalidad es establecer la asociación entre variables, para lo cual se examinan de manera sistemática los elementos en estudio y se identifican sus interrelaciones.

Unidad de análisis

Alumnado del primer ciclo de las tres carreras profesionales de la UNAH.

Población y muestra

Población de estudio

Conjunto de 550 estudiantes matriculados en el ciclo regular del semestre 2021 en la UNAH.

La muestra seleccionada comprende 100 estudiantes de dicha universidad.

Tabla 2

Unidad de análisis estudiantes de la universidad nacional autónoma de Huanta

N.º	Semestre: I	N.º de estudiantes
1	Ingeniería en Negocios Agronómicos y Forestales.	35
2	Ingeniería y Gestión Ambiental.	35
3	Administración de Turismo Sostenible y Hotelería	30
	TOTAL	100

Pruebas de hipótesis

Prueba de normalidad

Planteamiento de hipótesis

H₀: La variable se aproxima a una distribución normal

H_i: La variable no se aproxima a una distribución normal

Nivel de significancia: $\alpha = 5\% = 0.05$

Prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov

	KolmogórovSmirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión lectora	0.063	67	,200*
Nivel literal	0.109	67	0.045
Nivel inferencial	0.084	67	,200*
Nivel criterial	0.125	67	0.011
Aprendizaje	0.053	67	,200*

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Criterio de decisión

Si $p - \text{valor} > \alpha$ No se rechaza la hipótesis nula

Si $p - \text{valor} < \alpha$ Se rechaza la hipótesis nula

Conclusión estadística

En la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** se reporta la prueba de normalidad de Kolmogorov, aplicada por tratarse de una muestra menor de 50, con un nivel de significancia del 5 %. Las variables comprensión lectora, aprendizaje y la dimensión nivel inferencial se aproximan a una distribución normal, dado que el p-valor es mayor que el nivel de significancia.

Por el contrario, las dimensiones nivel literal y nivel criterial no se ajustan a la normalidad, puesto que su p-valor es inferior al nivel de significancia. En consecuencia, se utilizaron pruebas de correlación paramétrica (Pearson) para la hipótesis general y la hipótesis específica 2; además, se empleó la prueba no paramétrica de Spearman para las hipótesis 1 y 3.

Contratación de hipótesis general

Planteamiento de hipótesis

H0: La Comprensión lectora no se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación según los estudiantes de la UNAH, 2021.

H0: $rx_y = 0$

Hi: La Comprensión lectora se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación según los estudiantes de la UNAH, 2021.

H_i: r_{xy} ≠ 0

Nivel de significancia

α = 5% = 0.05

Tabla

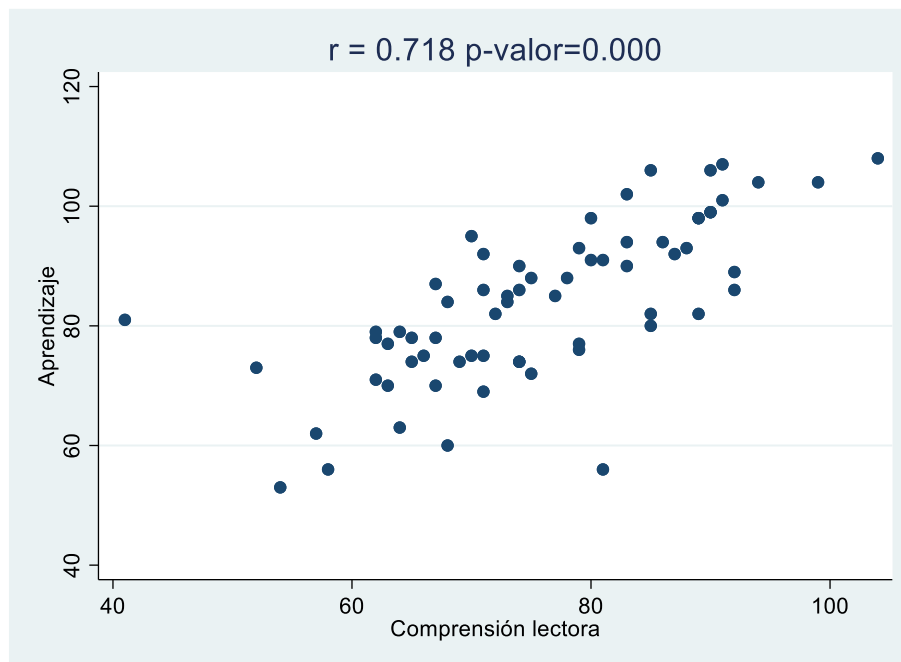
1

Correlación de Pearson entre comprensión lectora y aprendizaje

		Comprensión lectora	Aprendizaje
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	1	,718**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	67	67
Aprendizaje	Correlación de Pearson	,718**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	67	67

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Dispersión entre comprensión lectora y aprendizaje



Criterio de decisión

Si $p - \text{valor} > \alpha$ No se rechaza la hipótesis nula

Si $p - \text{valor} < \alpha$ Se rechaza la hipótesis nula

Conclusión estadística

Con un nivel de significancia del 5 %, existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, dado que el $p\text{-valor} = 0,000$ es inferior a 0,05. En consecuencia, se confirma que la comprensión lectora se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, según los estudiantes de la UNAH (2021); la magnitud de la relación es $r = 0,718$, positiva y de nivel medio. Por último, se infiere que, a mayor comprensión lectora por parte de los estudiantes, mayor será su aprendizaje en la citada asignatura.

Contratación de hipótesis específicos

Hipótesis específica 1

Planteamiento de hipótesis

H₀: El nivel literal no se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura Lenguaje y Comunicación según los estudiantes de la UNAH, 2021.

H₀: $Rho_{xy} = 0$

H_i: El nivel literal se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura Lenguaje y Comunicación según los estudiantes de la UNAH, 2021.

H_i: $Rho_{xy} \neq 0$

Nivel de significancia

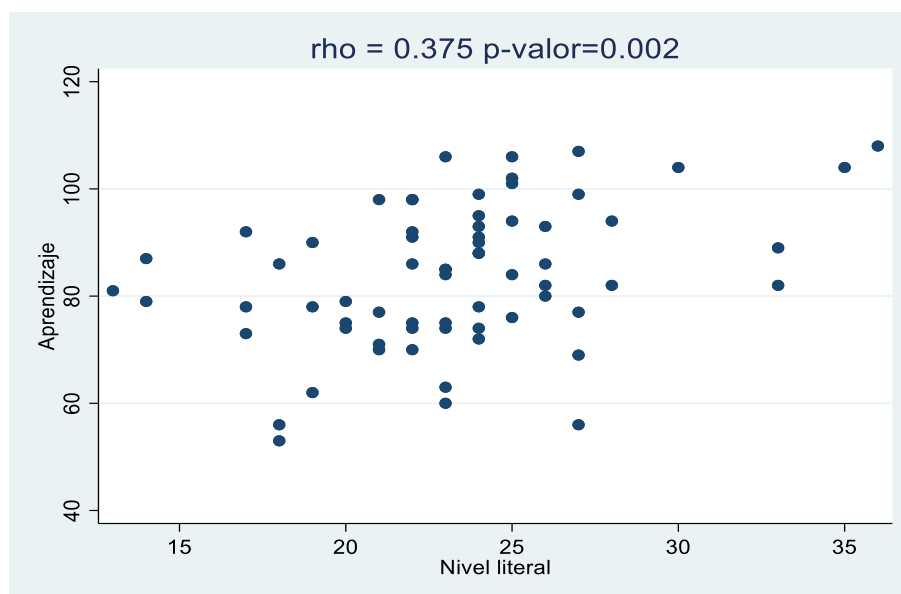
$\alpha = 5\% = 0.05$

Correlación de Spearman entre nivel literal y aprendizaje

		Nivel literal	Aprendizaje
Rho de Spearman	Nivel literal		
	Coeficiente de correlación	1,000	,375**
	Sig. (bilateral)	.	,002
	N	67	67
Aprendizaje	Aprendizaje		
	Coeficiente de correlación	,375**	1,000
	Sig. (bilateral)	,002	.
	N	67	67

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Dispersión entre nivel literal y aprendizaje



Criterio de decisión

Si $p - \text{valor} > \alpha$ No se rechaza la hipótesis nula

Si $p - \text{valor} < \alpha$ Se rechaza la hipótesis nula

Conclusión estadística

Con un nivel de significancia del 5 %, existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, dado que el $p\text{-valor} = 0,002$ es menor que 0,05. En consecuencia, se demuestra que el nivel literal se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, según los estudiantes de la UNAH (2021). La magnitud de la relación es $Rho = 0,375$, positiva y de nivel bajo. Finalmente, se infiere que, a mayor nivel literal por parte de los estudiantes, mayor será el aprendizaje en la asignatura.

Hipótesis específica 2

Planteamiento de hipótesis

H₀: El nivel inferencial no se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación según los estudiantes de la UNAH, 2021

H₀: $r_{xy} = 0$

H_i: El nivel inferencial se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación según los estudiantes de la UNAH, 2021

H_i: $r_{xy} \neq 0$

Nivel de significancia

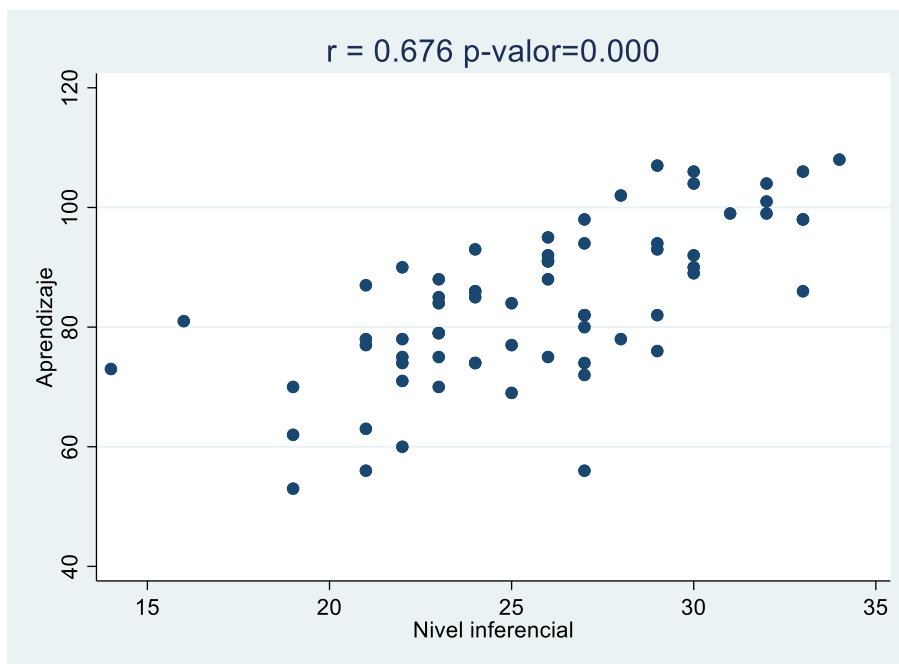
$\alpha = 5\% = 0.05$

Correlación de Pearson entre nivel inferencial y aprendizaje

		Nivel inferencial	Aprendizaje
	Correlación de Pearson	1	,676**
Nivel inferencial	Sig. (bilateral)		,000
	N	67	67
	Correlación de Pearson	,676**	1
Aprendizaje	Sig. (bilateral)	,000	
	N	67	67

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Dispersión entre nivel inferencial y aprendizaje



Criterio de decisión

Si $p - \text{valor} > \alpha$ No se rechaza la hipótesis nula

Si $p - \text{valor} < \alpha$ Se rechaza la hipótesis nula

Conclusión estadística

Con un nivel de significancia del 5 %, existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, dado que el $p\text{-valor} = 0,000$ es inferior a 0,05. En consecuencia, se demuestra que el nivel inferencial se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación según los estudiantes de la UNAH (2021). La magnitud de la relación es $Rho = 0,676$, positiva y de nivel medio. Finalmente, se infiere que, a mayor nivel inferencial por parte de los estudiantes, mayor será el aprendizaje en la asignatura.

Hipótesis específica 3

Planteamiento de hipótesis

H₀: El nivel criterial no se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura Lenguaje y Comunicación según los estudiantes de la UNAH, 2021

H₀: $\rho_{xy} = 0$

H_i: El nivel criterial se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura Lenguaje y Comunicación según los estudiantes de la UNAH, 2021

H_i: $\rho_{xy} \neq 0$

Nivel de significancia

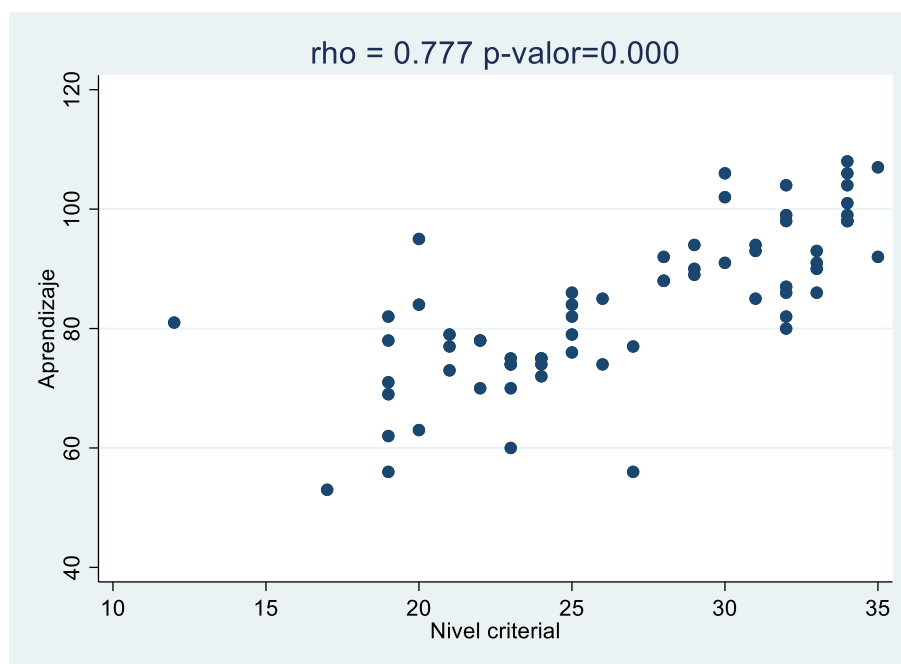
$\alpha = 5\% = 0.05$

Correlación de Spearman entre nivel criterial y aprendizaje

		Nivel criterial Aprendizaje	
Rho de Spearman	Nivel criterial		
	Coeficiente de correlación	1,000	,777**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	67	67
Aprendizaje			
	Coeficiente de correlación	,777**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	67	67

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Dispersión entre nivel criterial y aprendizaje



Criterio de decisión

Si $p - \text{valor} > \alpha$ No se rechaza la hipótesis nula

Si $p - \text{valor} < \alpha$ Se rechaza la hipótesis nula

Conclusión estadística

Con un nivel de significancia del 5 %, existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, ya que el $p\text{-valor} = 0,000$ es inferior a 0,05. En consecuencia, se demuestra que el nivel criterial se relaciona positivamente con el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, según los estudiantes de la UNAH (2021). La magnitud de la relación es $r = 0,777$, positiva y de nivel medio. Finalmente, se infiere que, a mayor nivel criterial por parte de los estudiantes, mayor será el aprendizaje en la asignatura.

Presentación de los resultados

Los hallazgos de esta investigación —que muestran una relación positiva y significativa entre la comprensión lectora y el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación ($r = 0,718$; $p = 0,000$)— se integran de manera consistente con evidencias previas, tanto nacionales como internacionales.

Los hallazgos de esta investigación corroboran la relación directa y significativa entre la comprensión lectora (CL) y el aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y

Comunicación en los estudiantes del primer ciclo de la UNAH en 2021. Este hallazgo central es consistente con la literatura que destaca la asociación positiva entre la CL y el rendimiento académico en diversas universidades latinoamericanas, incluyendo estudios en Perú que también establecieron una relación directa y significativa, como el realizado en la Universidad Tecnológica de los Andes-Cusco 2019. La hipótesis de la tesis se abordó mediante un diseño no experimental correlacional y transversal, utilizando el coeficiente gamma para estimar la fuerza de la relación.

Al examinar los resultados por dimensiones, se verificó que el nivel literal se relaciona de manera significativa y positiva con el aprendizaje ($\rho = 0,375$; $p = 0,002$). A nivel descriptivo, el desempeño de los estudiantes en esta dimensión se concentra en el nivel regular, alcanzado por el 67,2 % de la muestra. Si bien este nivel sienta las bases para la comprensión superior, los hallazgos demuestran que una proporción considerable de estudiantes (22,4 %) aún presenta un desempeño malo. Este predominio del nivel literal, donde se identifican detalles e ideas explícitas, es una tendencia recurrente en el contexto universitario latinoamericano, como lo señalaron Aguilar y Arias (2025), quienes reportaron un predominio del nivel literal en estudiantes de educación superior.

Respecto a la dimensión de nivel inferencial, se determinó una correlación positiva y de nivel medio con el aprendizaje, con un coeficiente ($r = 0,676$; $p = 0,000$). Sin embargo, el análisis descriptivo revela que el 55.2% del alumnado se ubica en un nivel intermedio, con un 23.9% en nivel bajo. Esta situación es preocupante dado que el nivel inferencial exige ir más allá de lo explícito y se vincula a deficiencias observadas como el poco uso del diccionario y la activación solo ocasional de la deducción contextual. Esta debilidad para interpretar el significado implícito, deducir ideas y reformular la información concuerda con lo reportado por Barrios (2020), quien también identificó una debilidad notable en la comprensión inferencial en estudiantes de primer ingreso en Guatemala.

Finalmente, el nivel criterial mostró la correlación más alta ($\rho = 0,777$; $p = 0,000$), lo que establece una relación positiva y de nivel medio. A pesar de esta fuerte relación teórica, el desempeño real de los estudiantes es limitado: predomina el nivel intermedio (37,3 %) y el nivel bajo (32,8 %). La dificultad se centra en la resistencia a la crítica de los textos y la escasa formulación de juicios fundamentados sobre el contenido. Esta deficiencia en la capacidad de evaluación crítica y apreciación es un patrón consistente en la educación superior, como lo demostraron Sánchez-Domínguez y otros (2023), quienes reportaron que los niveles crítico (64,6 % malo) y apreciativo (87,5 % malo) fueron los de menor dominio en su muestra de universitarios mexicanos.

Desde una perspectiva teórica, los resultados se sustentan en lo expuesto por Cassany (2001), quien sostiene que la lectura eficiente constituye un aprendizaje trascendental para el desarrollo intelectual, y por Carbajal (2012), quien enfatiza que la comprensión literal, inferencial y crítica son procesos cognitivos que permiten al lector identificar ideas principales, formular inferencias y emitir juicios de valor, consolidando así aprendizajes significativos. En este sentido, los hallazgos de la presente investigación no solo confirman lo reportado en estudios previos, sino que también aportan evidencia empírica actualizada en el contexto universitario, demostrando que la comprensión lectora —en sus tres niveles— es un factor decisivo para el logro del aprendizaje académico.

Conclusiones

A partir del análisis estadístico realizado y de la contrastación de las hipótesis planteadas, se sintetizan a continuación las principales conclusiones del estudio.

PRIMERO: Se confirmó una relación positiva y significativa entre la comprensión lectora y el aprendizaje, con $p = 0,000 < 0,05$ y $r = 0,718$, lo que conlleva al rechazo de la hipótesis nula. Ello evidencia que un mejor nivel de comprensión lectora se asocia con mayores niveles de aprendizaje.

SEGUNDO: Se identificó una relación positiva y significativa entre el nivel literal de la comprensión lectora y el aprendizaje, con $p = 0,002 < 0,05$ y $Rho = 0,375$, por lo que se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, los estudiantes que dominan la comprensión literal —reconocen ideas principales, secuencian acciones, identifican elementos de la acción y predicen resultados— muestran mayor predisposición a lograr mejor aprendizaje.

TERCERO: Se estableció una relación positiva y significativa entre el nivel inferencial y el aprendizaje, con $p = 0,000 < 0,05$ y $r = 0,676$, lo que implica el rechazo de la hipótesis nula. Esto sugiere que quienes desarrollan la comprensión inferencial —interpretan lenguaje figurado e infieren el significado de palabras desconocidas— cuentan con mejores condiciones para alcanzar niveles superiores de aprendizaje.

CUARTO: Se verificó una relación positiva y significativa entre el nivel criterial y el aprendizaje, con $p = 0,000 < 0,05$ y $Rho = 0,777$, por lo que se rechaza la hipótesis nula. Así, los estudiantes con buen desempeño criterial —que juzgan el contenido desde una perspectiva personal, distinguen hechos de opiniones y analizan la intención del autor— evidencian mayor capacidad para lograr un aprendizaje más sólido.

Recomendaciones

Se recomienda aplicar una evaluación diagnóstica al inicio del curso para identificar brechas respecto de los contenidos del sílabo y, con base en ello, diseñar estrategias de refuerzo que favorezcan el aprendizaje y el cumplimiento de objetivos.

Conviene diversificar las estrategias didácticas incorporando textos acordes con los intereses del estudiantado y actividades orientadas al desarrollo del nivel inferencial, promoviendo la participación activa para mejorar el desempeño.

Resulta pertinente coordinar con el Vicerrectorado Académico la organización de talleres y concursos de comprensión lectora —con énfasis en lo inferencial— para fortalecer la cultura lectora y su aporte al éxito académico.

A los estudiantes del I ciclo se sugiere optimizar hábitos de estudio y organización personal, priorizando los objetivos de la asignatura para superar las debilidades detectadas en comprensión lectora y consolidar una base que facilite el progreso en ciclos posteriores.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, A., & Arias, L. Z. (2025). Niveles de comprensión lectora en estudiantes del I ciclo de una universidad en Lima, Perú. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 5(11), 467–477. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.169>
- Allende, G. (1999). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Barrios, W. (2020). Calidad educativa a través de la comprensión lectora. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 195–201. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.37>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Beltrán, J., García, J., Moraleda, M., Calleja, M., & Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. CEAC.
- Biver, F., Egbrink, M., & Oude, M. G. A. (2022). Training self-regulated learning skills in university first-year students: Effects of the Study Smart program. *Frontiers in Education*, 7, 884604. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.884604>

- Cabanillas, G. (2020). *Didáctica universitaria*. Editorial San Marcos.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6–63.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castilla, E. (2020). *Didáctica universitaria*. Editorial San Marcos.
- Cervantes, R. (2007). *Teoría y didáctica de la lengua y literatura*. Editorial San Marcos.
- Clinton-Lisell, V., Scherer, R., & Furtak, E. (2024). Learning styles and the matching hypothesis: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1127003. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1127003>
- Condemarín, M. (1998). *Lectura correctiva y remedial*. Editorial Andrés Bello.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Vol. 1. Relating instruction to research* (pp. 209–239). Lawrence Erlbaum.
- Fernández, J. (2017). *Competencias y desempeño profesional en la educación superior*. Editorial Académica.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th ed.). Basic Books.
- Genovard, C., & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Marcombo.
- González, M. (1991). *Técnicas de estudio y métodos de aprendizaje*. Editorial Pedagógica.
- González, M., & Calvo, M. (2023). PIRLS 2021: Influencia de la actitud hacia la lectura, el contexto familiar y el profesorado en el rendimiento lector. *Estudios sobre Educación*, 44(1), 71–94. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/45614>
- Goodman, K. (1984). Unity in reading: A psycholinguistic guessing game. En G. Gollasch (Ed.), *Language & literacy* (pp. 12–23). Routledge.
- Hattie, J., & O'Leary, M. (2025). Learning styles, preferences, or strategies? Reviewing 50 years of research. *Educational Psychology Review*, 37, 10002. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10002-w>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Educación.
- Invecom. (2025). Comprensión lectora en educación superior: Una revisión sistemática de niveles literal, inferencial y crítico. *Investigación y Comunicación*, 15(2), 55–72. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/4014>

- Jauss, H. R. (1975). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. *Poética*, 7(1), 325–344.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- López, V., Pérez, Á., & Monjas, R. (2025). Effects of cooperative learning on university students' cognitive, social, and affective outcomes: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1508808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808>
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pérez, K., & Hernández, J. E. (2014). Aprendizaje y comprensión: Una mirada desde las humanidades. *Revista Humanidades Médicas*, 14(3), 699–709.
- Pérez, L. (1999). *Estrategias de aprendizaje: Teoría y práctica*. Pedagógica Nacional.
- Pinzas, J. (2001). *Aprende a leer leyendo: Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes*. Tarea.
- Rexigel, A., Schüller, A., & Scheiter, K. (2024). The more the better? A meta-analysis on learning with multiple external representations. *Educational Psychology Review*, 36, 81. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09958-y>
- Rivas, S., De la Fuente, J., & Justicia, F. (2022). Promoting metacognition and critical thinking through problem-based learning in higher education: Effects of ARDESOS-DIAPROVE. *Frontiers in Psychology*, 13, 913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Rivera, B. (2020). *Metodología del trabajo intelectual*. Editorial San Marcos.
- Sánchez, J., Telumbre, J., Pozo, M., & González, S. (2023). Comprensión lectora, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en universitarios. *Quaderns de Psicologia*, 25(3), e1878. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1878>
- Schmeck, R. R. (1988). Learning strategies and learning styles. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 3–19).
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231.
- Shi, L., Zhang, H., & Wu, Y. (2025). Adaptive learning-oriented higher educational classroom: An empirical study. *Scientific Reports*, 15, 536. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-00536-y>
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura* (13.ª ed.). Graó.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.
- Valderrama, S. (2020). *Metodología del trabajo universitario*. Editorial San Marcos.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, J., & Fan, Y. (2025). The impact of ChatGPT on student learning in higher education: A systematic review (2022–2025). *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 178. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>
- Wang, Z., Zhao, H., & Chen, L. (2023). Optimizing learning: A meta-analysis of time management strategies in university education. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/edu0000802>