INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO SAN JUAN BOSCO

Educación Primaria

TESIS

Hábitos De Lectura Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Quinto Grado De Primaria De La I.E.B. N.º 31392, Satipo, 2025

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesora en Educación Primaria

TESIS PRESENTADA POR:

Ñaco Chimanca, Elvis (DNI: 42534593)

Sharete Shoente, Olinda (DNI: 70332559)

ASESOR

Mg. Fernandez Cabrera, Guillermo

https://orcid.org/0000-0001-8034-8637

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Materiales y recursos educativos para el aprendizaje

SATIPO, PERÚ

2026

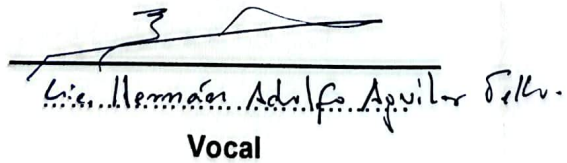
Hoja De Firma De Jurado



Presidente



Secretario



Vocal

ACTA DE SUSTENTACIÓN N°028-2026

EJECUTORES : **Ñaco Chimanca Elvis**

Sharete Shoente Olinda

ASESOR : **Mg. Fernandez Cabrera, Guillermo**

Los miembros del jurado que suscriben dictaminan que la tesis denominada: Hábitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E.B. N.º 31392, Satipo, 2025, presentado por los egresados: Ñaco Chimanca Elvis y Sharete Shoente Olinda, para optar el título de Profesor de Educación Primaria, está en calidad de:

APROBADO				DESAPROBADO
Excelente	Sobresaliente	Muy Bueno	Bueno	
			X	

En consecuencia, queda en condición de ser calificado por mayorio como aprobado por los miembros del Jurado Evaluador del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco" y de recibir el Titulo de Profesor de Educación Primaria, de conformidad con lo estipulado en la ley.

En fe de lo cual firma la presente, a los 24 días del mes de septiembre. del dos mil veintiséis.

Dr. Juan Luis Gracia Huaricaya
Presidente

Lic. Ronald Congaloya Hinostroza
Secretario

Lic. Hermán Adolfo Aguilar Tello
Vocal

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a nuestras familias, por su apoyo constante, comprensión y confianza durante nuestra formación profesional. Asimismo, a quienes nos acompañaron en cada etapa de este proceso y nos motivaron a perseverar hasta alcanzar una meta importante en nuestra vida académica y personal.

Agradecimiento

Agradecemos a Dios, a nuestras familias, a nuestro asesor y a los docentes del IESPP San Juan Bosco por sus orientaciones y enseñanzas. También expresamos nuestro reconocimiento a la I.E.B. N.º 31392 y a los estudiantes que participaron y facilitaron el desarrollo de la investigación.

Índice de contenidos

Hoja De Firma De Jurado ii
Acta de sustentación iii
Dedicatoria iv
Agradecimiento v
Índice de contenidos vi
Índice de tablas ix
Índice de gráficos x
Resumen xi
Abstract xii
Introducción xiii
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 1
1.1 Realidad Problemática 1
1.2 Formulación Del Problema 4
1.2.1 Problema General 4
1.2.2 Problemas Específicos 4
1.3 Delimitación Del Problema De Investigación 4
1.4 Formulación de los Objetivos 5
1.4.1 Objetivo General 5
1.4.2 Objetivos Específicos 5
1.5 Justificación De La Investigación 6
1.5.1 Justificación teórica 6
1.5.2 Justificación práctica 6
1.5.3 Justificación metodológica 6
1.5.4 Justificación social 7
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 8
2.1 Antecedentes De Estudios 8
2.1.1 Antecedentes Internacionales 8
2.1.2 Antecedentes Nacionales 10
2.1.3 Antecedentes Regionales 13
2.2 Bases Teóricas Científicas 14
2.2.1 Hábitos de Lectura 14
2.2.2 Comprensión lectora 22

2.2.3 Relación entre hábitos de lectura y comprensión lectora 30
2.3 Definiciones Operacionales 32
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 34
3.1 Enfoque, Tipo Y Nivel De Investigación 34
3.2 Diseño De Investigación 35
3.3 Población, Muestra Y Muestreo 36
3.3.1 Población 36
3.3.2 Muestra 37
3.3.3 Muestreo 38
3.4 Hipótesis Y Variables 38
3.4.1 Hipótesis 38
3.4.2 Operacionalización De Las Variables 39
3.5 Métodos De La Investigación 40
3.6 Técnicas E Instrumentos Aplicados 41
3.7 Procesamiento De La Información 43
CAPÍTULO IV. RESULTADOS 46
4.1 Análisis E Interpretación De Resultados Por Objetivo. 46
4.1.1 Nivel de hábitos de lectura y sus dimensiones 46
4.1.2 Nivel de comprensión lectora y sus dimensiones 48
4.2 Prueba de normalidad 51
4.3 Contrastación De Hipótesis 52
4.3.1 Contrastación de la hipótesis general 52
4.3.2 Contrastación de la hipótesis específica 1 53
4.3.3 Contrastación de la hipótesis específica 2 54
4.3.4 Contrastación de la hipótesis específica 3 55
4.4 Discusión De Los Resultados 56
4.4.1 Discusión del objetivo general 56
4.4.2 Discusión del primer objetivo específico: motivación lectora y comprensión lectora 58
4.4.3 Discusión del segundo objetivo específico: frecuencia lectora y comprensión lectora 59
4.4.4 Discusión del tercer objetivo específico: preferencias lectoras y comprensión lectora 61
Conclusiones 63

Recomendaciones 65
Referencias bibliográficas 66
Anexos 71

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la población institucional 37

Tabla 2. Muestra de estudiantes de quinto grado..... 37

Tabla 3. Matriz resumida de operacionalización de variables 40

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad de los instrumentos 42

Tabla 5. Distribución de los niveles de hábitos de lectura y sus dimensiones en estudiantes de quinto grado. 46

Tabla 6. Distribución de los niveles de comprensión lectora y sus dimensiones en estudiantes de quinto grado 48

Tabla 7. Pruebas de normalidad de las variables y dimensiones 51

Tabla 8. Correlaciones entre hábitos de lectura y comprensión lectora 53

Tabla 9. Correlaciones entre motivación lectora y comprensión lectora..... 53

Tabla 10. Correlaciones entre frecuencia lectora y comprensión lectora 54

Tabla 11. Correlaciones entre preferencias lectoras y comprensión lectora 55

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución porcentual de los niveles de hábitos de lectura y sus dimensiones 46

Gráfico 2. Distribución porcentual de los niveles de comprensión lectora y sus dimensiones 49

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, durante el año 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población institucional estuvo conformada por 153 estudiantes de primero a sexto grado, mientras que la muestra quedó constituida por 22 estudiantes de quinto grado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional y considerados censalmente dentro del grado elegido. Para medir los hábitos de lectura se utilizó un cuestionario de 18 ítems organizado en las dimensiones motivación lectora, frecuencia lectora y preferencias lectoras; la comprensión lectora fue evaluada mediante una prueba objetiva de 18 ítems distribuida en los niveles literal, inferencial y criterial. Los instrumentos alcanzaron coeficientes de confiabilidad de 0,936 y 0,890, respectivamente. En los resultados descriptivos, el 40,9 % de los estudiantes presentó un nivel medio de hábitos de lectura y otro 40,9 % un nivel alto; respecto de la comprensión lectora, el 50,0 % alcanzó el nivel logro. La contrastación mediante el coeficiente de Pearson evidenció una relación positiva fuerte entre hábitos de lectura y comprensión lectora ($r = 0,897$; $p < 0,001$). Asimismo, se encontraron asociaciones significativas entre motivación lectora y comprensión ($r = 0,770$), frecuencia lectora y comprensión ($r = 0,904$), y preferencias lectoras y comprensión ($r = 0,858$), todas con $p < 0,001$. Se concluyó que los hábitos de lectura mantuvieron una relación directa, fuerte y estadísticamente significativa con la comprensión lectora en el grupo estudiado.

Palabras clave: hábitos de lectura, comprensión lectora, motivación lectora, frecuencia lectora, educación primaria.

Abstract

The study aimed to determine the relationship between reading habits and reading comprehension among fifth-grade primary school students at I.E.B. No. 31392, Pangoa, Satipo, during 2025. A quantitative approach was adopted, with a basic research type, correlational level, and non-experimental cross-sectional design. The institutional population consisted of 153 students from first to sixth grade, while the sample included 22 fifth-grade students selected through intentional non-probability sampling and treated as a census within the selected grade. Reading habits were assessed using an 18-item questionnaire organized into reading motivation, reading frequency, and reading preferences, whereas reading comprehension was measured through an 18-item objective test covering literal, inferential, and criterial comprehension. The instruments obtained reliability coefficients of 0.936 and 0.890, respectively. Descriptive findings showed that 40.9% of the students were at a medium level of reading habits and another 40.9% at a high level, while 50.0% reached the achievement level in reading comprehension. Pearson correlation analysis revealed a strong positive relationship between reading habits and reading comprehension ($r = 0.897$; $p < 0.001$). Significant associations were also found between reading motivation and comprehension ($r = 0.770$), reading frequency and comprehension ($r = 0.904$), and reading preferences and comprehension ($r = 0.858$), all with $p < 0.001$. It was concluded that reading habits were directly, strongly, and statistically significantly associated with reading comprehension among the students included in the study.

Keywords: reading habits, reading comprehension, reading motivation, reading frequency, primary education.

Introducción

La lectura constituyó una capacidad fundamental dentro del proceso educativo, debido a que permitió acceder a información, construir conocimientos y desenvolverse en las diferentes áreas curriculares. Sin embargo, la comprensión de textos no dependió únicamente de reconocer palabras o recuperar datos explícitos, sino que implicó relacionar ideas, formular inferencias y valorar críticamente la información presentada. Dentro de este proceso, los hábitos de lectura adquirieron relevancia porque expresaron la disposición, regularidad y preferencias con las que los estudiantes se vincularon con diferentes materiales escritos. Desde esta perspectiva, el estudio abordó ambos constructos como variables distintas, pero potencialmente relacionadas, evitando asumir de manera anticipada que una práctica frecuente de lectura generara por sí sola una mayor comprensión.

La problemática adquirió importancia al considerar que las dificultades lectoras continuaron presentes en distintos contextos educativos. En el ámbito peruano, los resultados de evaluaciones nacionales mostraron que una proporción importante de estudiantes permaneció fuera de los niveles satisfactorios de lectura. En Junín, los resultados también evidenciaron que todavía existían estudiantes ubicados en niveles de inicio y proceso. Dentro de la I.E.B. N.º 31392, ubicada en el distrito de Pangoa, provincia de Satipo, no se dispuso inicialmente de información estadística institucional que permitiera conocer con precisión los niveles de motivación, frecuencia y preferencias lectoras, ni el desempeño literal, inferencial y criterial de los estudiantes de quinto grado. Esta ausencia de evidencia cuantitativa justificó la necesidad de examinar el comportamiento de ambas variables en un contexto específico.

En atención a esta situación, la investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025. Asimismo, se plantearon tres objetivos específicos orientados a establecer la relación de la motivación lectora, la frecuencia lectora y las preferencias lectoras con la comprensión lectora. Esta organización respondió a la estructura conceptual adoptada para la primera variable, mientras que la segunda fue examinada mediante las dimensiones literal, inferencial y criterial. La

formulación de los objetivos permitió mantener correspondencia entre el problema planteado, las hipótesis, la operacionalización y los procedimientos estadísticos posteriormente utilizados.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, correspondió al tipo básico y presentó un nivel correlacional. El diseño fue no experimental, transversal y correlacional, debido a que las variables fueron observadas tal como se presentaron en el grupo estudiado, sin manipulación deliberada. La población institucional estuvo integrada por 153 estudiantes de educación primaria y la muestra quedó constituida por 22 estudiantes de quinto grado. La selección fue no probabilística e intencional, aunque se consideró a la totalidad de estudiantes elegibles dentro del grado seleccionado. Para la recolección de información se empleó un cuestionario de hábitos de lectura de 18 ítems y una prueba objetiva de comprensión lectora igualmente conformada por 18 preguntas.

Los instrumentos presentaron niveles adecuados de consistencia interna. El cuestionario de hábitos de lectura alcanzó un alfa de Cronbach de 0,936, mientras que la prueba de comprensión lectora obtuvo un coeficiente de 0,890. Posteriormente, el análisis descriptivo permitió identificar que los hábitos de lectura se concentraron principalmente en los niveles medio y alto, con 40,9 % en cada categoría. En comprensión lectora, el 50,0 % de los estudiantes alcanzó el nivel logro. Por dimensiones, la motivación lectora presentó mayor concentración en el nivel alto, mientras que en comprensión se observó un desempeño más favorable en el nivel literal que en los componentes inferencial y criterial.

En el análisis inferencial, la prueba de normalidad permitió utilizar el coeficiente de correlación de Pearson para contrastar las hipótesis formuladas. La relación entre hábitos de lectura y comprensión lectora alcanzó $r = 0,897$ con $p < 0,001$, evidenciándose una asociación positiva fuerte. Las dimensiones motivación lectora, frecuencia lectora y preferencias lectoras también mantuvieron relaciones positivas y estadísticamente significativas con la comprensión, con coeficientes de 0,770, 0,904 y 0,858, respectivamente. Estos resultados permitieron sostener que las diferencias observadas en los hábitos lectores estuvieron estrechamente asociadas con las variaciones registradas en la comprensión, aunque el diseño empleado no permitió establecer relaciones causales.

La investigación se estructuró en cuatro capítulos. El Capítulo I desarrolló el planteamiento de la investigación, que comprendió la realidad problemática, la formulación del problema, la delimitación, los objetivos y la justificación. El Capítulo II reunió los antecedentes, las bases teóricas científicas y las definiciones operacionales de las variables. El Capítulo III expuso el enfoque, tipo, nivel, diseño, población, muestra, muestreo, hipótesis, operacionalización, métodos, técnicas, instrumentos y procesamiento de la información. Finalmente, el Capítulo IV presentó los resultados descriptivos e inferenciales, la contrastación de las hipótesis y la discusión de los hallazgos, seguida de las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad Problemática

En Europa, PIRLS revela que 21 de 26 países comparables reducen su rendimiento lector entre 2016 y 2021, mostrando una tendencia regional desfavorable (Almeida et al., 2023). Asimismo, Kazajistán y Azerbaiyán pierden más de 30 puntos PIRLS, magnitud aproximada a un año de escolaridad, dentro del mismo deterioro regional. Además, Hungría registra una brecha de 130 puntos entre escolares pobres y ricos, mientras Bulgaria alcanza 122 puntos, equivalentes aproximadamente a cuatro años educativos. Paralelamente, informes europeos registran pérdidas de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de Alemania y descensos lectores en primaria neerlandesa durante la disrupción educativa (Comisión Europea, 2022). Igualmente, un estudio con 268 escolares encuentra asociaciones positivas entre motivación lectora, habilidades lingüísticas y desempeño lector durante la educación primaria (Vaknin-Nusbaum, 2023). A la vez, un metaanálisis de 39 estudios estima efectos de d = 0,38 en motivación afirmativa y d = 0,27 en comprensión lectora (van der Sande et al., 2023). Desde otra perspectiva, una investigación con quinto grado identifica estudiantes con hábitos lectores débiles, confirmando que la regularidad lectora continúa siendo problemática escolar (Çarkıt, 2025). Frente a este panorama, la I.E.B. N.º 31392 presenta un riesgo investigativo asociado con prácticas lectoras insuficientemente consolidadas entre estudiantes de quinto grado. En particular, la ausencia de mediciones institucionales públicas sobre motivación, frecuencia y preferencias impide determinar estadísticamente la magnitud real de sus hábitos lectores. Finalmente, posibles dificultades literales, inferenciales y criteriales pueden permanecer invisibles mientras la institución no disponga de evidencia cuantitativa específica sobre comprensión lectora.

En Latinoamérica, la pobreza de aprendizaje proyectada alcanza al 80 % de niños al final de primaria, frente a aproximadamente 50 % antes de la pandemia (Banco Mundial, 2022). Asimismo, esa variación supone un deterioro cercano a 30 puntos porcentuales en la proporción infantil incapaz de comprender un texto escrito sencillo. Además, la región concentra uno de

los escenarios más severos de pérdida lectora, relacionado con interrupciones escolares prolongadas y desigualdades socioeconómicas acumuladas. Paralelamente, una revisión sistemática latinoamericana analiza 11 estudios publicados entre 2019 y 2023 y reconoce persistencias problemáticas en la consolidación del hábito lector (Fernández-Rubio y Simeón-Aguirre, 2024). Igualmente, un estudio ecuatoriano con 204 estudiantes reporta 85 % de lectura regular, pero 70 % prefiere cuentos, mostrando limitada diversidad textual (Andrade et al., 2025). A su vez, esa investigación señala que 50 % lee por curiosidad y 40 % principalmente por tareas escolares, evidenciando motivaciones lectoras diferenciadas. De manera relacionada, estudios latinoamericanos muestran que la comprensión mejora cuando existe mayor contacto, frecuencia y experiencia sostenida con materiales escritos durante la escolaridad inicial (Maina y Papalini, 2023). Frente a este contexto, la I.E.B. N.º 31392 presenta una problemática plausible de regularidad lectora insuficiente en estudiantes de quinto grado. En particular, desconocer estadísticamente motivación, frecuencia y preferencias impide establecer cuánto se aproxima la institución a los patrones regionales desfavorables. Finalmente, posibles limitaciones literales, inferenciales y criteriales permanecen sin cuantificación institucional, dificultando precisar la magnitud concreta del problema de comprensión lectora.

En Perú, la ENLA 2023 ubica al 33,0 % de estudiantes de cuarto grado en nivel satisfactorio de Lectura y al 36,6 % en segundo grado (Ministerio de Educación, 2024). Asimismo, el resultado de cuarto grado mejora tres puntos porcentuales respecto del 30,0 % registrado en 2022, aunque la mayoría permanece fuera del nivel satisfactorio. Además, la ENLA 2024 registra 24,9 % satisfactorio en sexto grado frente a 25,2 % en 2022, mostrando ausencia de avance favorable (Ministerio de Educación, 2025a). Paralelamente, el nivel inicial de sexto grado aumenta desde 31,3 % hasta 33,4 %, variación estadísticamente significativa entre 2022 y 2024. Igualmente, PISA 2022 muestra que solo 50 % de estudiantes peruanos alcanza al menos el nivel 2 de lectura, frente a 74 % OCDE (OCDE, 2023). Específicamente, Junín registra 31,7 % satisfactorio, 35,7 % en proceso y

27,6 % en inicio en lectura de cuarto grado durante 2022 (Ministerio de Educación, 2023). Posteriormente, Junín alcanza 33,4 % de estudiantes de cuarto grado en nivel satisfactorio de Lectura durante 2024, manteniendo una proporción mayoritaria fuera del estándar esperado (Ministerio de Educación, 2025b). Frente a esos indicadores, la I.E.B. N.º 31392 presenta una necesidad diagnóstica negativa respecto de hábitos lectores y comprensión en quinto grado. Particularmente, no existen resultados públicos institucionales que cuantifiquen motivación, frecuencia, preferencias ni niveles literal, inferencial y criterial de sus 22 estudiantes. Finalmente, esa ausencia impide verificar si el grupo reproduce las brechas regionales y nacionales, dejando sin precisar la magnitud específica del problema lector institucional.

A nivel institucional, la I.E.B. N.º 31392, ubicada en el distrito de Pangoa, provincia de Satipo, atiende a 153 estudiantes distribuidos entre primero y sexto grado de primaria. Asimismo, quinto grado está conformado por 22 estudiantes, cifra que representa aproximadamente el 14,38 % de la población escolar considerada en la investigación. Además, este grupo se encuentra en una etapa donde la lectura adquiere mayor complejidad, debido al incremento de textos narrativos, expositivos e informativos presentes en las actividades escolares. Paralelamente, se observan diferencias en la frecuencia con que los estudiantes leen fuera del horario de clases, así como en el interés que muestran por determinados tipos de textos. De igual manera, algunos estudiantes presentan mayor disposición hacia cuentos, leyendas o historietas, mientras otros manifiestan menor continuidad en sus prácticas lectoras cotidianas. Por otra parte, estas diferencias pueden relacionarse con dificultades para identificar información explícita, establecer inferencias y emitir juicios sobre el contenido leído. Asimismo, la institución no dispone de resultados estadísticos institucionales publicados que permitan precisar los niveles de hábitos de lectura y comprensión lectora del quinto grado. En consecuencia, la magnitud de estas dificultades todavía no se encuentra cuantificada mediante indicadores específicos de motivación, frecuencia, preferencias, comprensión literal, inferencial y criterial. Finalmente, esta situación limita el conocimiento

preciso del comportamiento lector de los estudiantes y dificulta determinar estadísticamente la relación existente entre sus hábitos de lectura y su nivel de comprensión lectora.

1.2 Formulación Del Problema

1.2.1 Problema General

¿Qué relación existe entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025?

1.2.2 Problemas Específicos

¿Qué relación existe entre la motivación lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025?

¿Qué relación existe entre la frecuencia lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025?

¿Qué relación existe entre las preferencias lectoras y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025?

1.3 Delimitación Del Problema De Investigación

La investigación se delimitó espacialmente en la I.E.B. N.º 31392, ubicada en el distrito de Pangoa, provincia de Satipo, región Junín. La institución contó con una población escolar de 153 estudiantes distribuidos entre primero y sexto grado de educación primaria. El análisis se concentró en los 22 estudiantes matriculados en quinto grado, quienes constituyeron la unidad de estudio debido a que correspondían al grupo en el que se examinaron las variables hábitos de lectura y comprensión lectora. Esta delimitación permitió mantener correspondencia entre la población seleccionada, los instrumentos de medición y los objetivos planteados.

En cuanto a la delimitación temporal, el estudio se desarrolló durante el año 2025. La recolección de información correspondió al periodo académico en el cual los estudiantes cursaron el quinto grado de educación primaria. Por ello, los resultados representaron las características lectoras

observadas en dicho periodo y no se extendieron a años académicos anteriores o posteriores. La delimitación temporal también permitió establecer un marco concreto para el análisis correlacional de las variables estudiadas.

Respecto de la delimitación conceptual, la investigación abordó los hábitos de lectura como primera variable, considerando las dimensiones motivación lectora, frecuencia lectora y preferencias lectoras. La segunda variable fue la comprensión lectora, examinada mediante las dimensiones literal, inferencial y criterial. No se incluyeron otros componentes relacionados con la lectura, como fluidez, velocidad, precisión, producción escrita o rendimiento académico general, porque excedieron el propósito definido para la investigación.

La delimitación poblacional comprendió específicamente a los estudiantes de quinto grado de educación primaria. Aunque la institución estuvo conformada por 153 escolares, el estudio se circunscribió a los 22 estudiantes pertenecientes al grado seleccionado. De esta manera, los resultados obtenidos correspondieron al grupo investigado y no se generalizaron automáticamente a la totalidad de estudiantes de la institución ni a otras instituciones educativas de Pangoa, Satipo o la región Junín.

1.4 Formulación de los Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Determinar la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.

1.4.2 Objetivos Específicos

Determinar la relación entre la motivación lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.

Determinar la relación entre la frecuencia lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.

Determinar la relación entre las preferencias lectoras y la

comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.

1.5 Justificación De La Investigación

1.5.1 Justificación teórica

La investigación se justificó teóricamente porque permitió examinar la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de educación primaria dentro de un contexto educativo específico de Pangoa, Satipo. El estudio consideró que los hábitos lectores comprendieron componentes relacionados con la motivación, la frecuencia y las preferencias de lectura, mientras que la comprensión lectora incluyó los niveles literales, inferencial y criterial. La articulación de ambas variables permitió analizar si las prácticas lectoras habituales estuvieron asociadas con el desempeño alcanzado al interpretar información explícita, establecer inferencias y valorar críticamente los textos. Los resultados obtenidos aportaron evidencia empírica circunscrita al contexto institucional estudiado y permitieron contrastar los planteamientos teóricos utilizados con el comportamiento observado en los estudiantes.

1.5.2 Justificación práctica

La investigación se justificó desde el ámbito práctico porque permitió obtener información concreta sobre los hábitos de lectura y la comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de la I.E.B. N.º 31392. Antes del estudio, no se contó con información sistematizada que permitiera conocer cuantitativamente la motivación, frecuencia y preferencias lectoras del grupo, ni el nivel alcanzado en comprensión literal, inferencial y criterial. La medición de estas variables permitió disponer de resultados organizados por dimensiones y establecer el grado de relación existente entre ellas. Esta información constituyó una referencia institucional para comprender con mayor precisión las características lectoras del grupo estudiado y para sustentar posteriores decisiones pedagógicas basadas en evidencia.

1.5.3 Justificación metodológica

La investigación se justificó metodológicamente porque empleó un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental correlacional, adecuados

para analizar la asociación existente entre dos variables sin manipularlas deliberadamente. Para la medición de los hábitos de lectura se utilizó un cuestionario estructurado conforme a las dimensiones motivación lectora, frecuencia lectora y preferencias lectoras. Para la comprensión lectora se empleó una prueba organizada según los niveles literal, inferencial y criterial. Ambos instrumentos fueron adaptados al nivel de desarrollo y características lingüísticas de estudiantes de quinto grado de primaria. Asimismo, se consideró la validación mediante juicio de expertos y el análisis de confiabilidad correspondiente, lo que permitió sustentar técnicamente la recolección y procesamiento de los datos.

1.5.4 Justificación social

La investigación se justificó socialmente porque abordó una problemática relacionada con el desempeño lector de estudiantes de educación primaria, capacidad necesaria para desenvolverse en las diferentes áreas curriculares y comprender información presente en la vida cotidiana. El estudio permitió identificar cómo se presentaron los hábitos lectores dentro del grupo investigado y cómo se relacionaron con la comprensión de textos. Los resultados hicieron visible una realidad específica de estudiantes pertenecientes a una institución educativa ubicada en Pangoa, provincia de Satipo, cuyo contexto presentó características educativas y socioculturales particulares. De esta manera, la investigación generó información localizada sobre una población escolar que habitualmente contó con menor disponibilidad de estudios específicos frente a contextos urbanos de mayor tamaño.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes De Estudios

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Fajri y Nuraini (2025) desarrollaron en Indonesia una investigación orientada a determinar la relación simultánea de los hábitos y el interés por la lectura con la comprensión lectora de estudiantes de educación primaria islámica. El estudio siguió un enfoque cuantitativo y empleó un diseño correlacional, con una muestra intencional de 30 estudiantes pertenecientes a cuarto y quinto grado de la MI Mirqotul Ulum Banyu Anyar, Probolinggo. Para recopilar los datos se aplicaron cuestionarios dirigidos a medir los hábitos e intereses lectores y una prueba destinada a evaluar la comprensión de textos; posteriormente, la información se procesó mediante SPSS versión 25 y regresión múltiple. El cuestionario de hábitos lectores mostró una consistencia interna elevada, con un alfa de Cronbach de 0,902. Los resultados indicaron una asociación conjunta muy fuerte entre hábitos, interés y comprensión lectora, con un coeficiente de correlación múltiple de $R = 0,882$ y una significancia de $p = 0,000$. Estos hallazgos muestran que las prácticas habituales y el componente motivacional mantienen una relación estadística estrecha con la capacidad para comprender textos en escolares. El estudio aportó a la presente investigación evidencia empírica directamente comparable, debido a que involucró estudiantes de quinto grado, examinó hábitos de lectura y comprensión mediante instrumentos diferenciados y utilizó procedimientos correlacionales compatibles con el diseño planteado.

Li et al. (2024) realizaron en China un estudio cuyo propósito fue determinar la contribución específica de la motivación lectora a la comprensión de textos, después de controlar habilidades cognitivas como decodificación y vocabulario. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con diseño transversal y estuvo conformada por 420 estudiantes hablantes nativos de mandarín: 95 de segundo grado, 216 de tercero y 109 de cuarto grado. Para medir las variables se utilizaron instrumentos de motivación adaptados según el nivel escolar, entre ellos el Early Reading Motivation Assessment y el Motivation for Reading Questionnaire, además

de pruebas de comprensión lectora, decodificación y vocabulario apropiadas para cada grado. Los análisis de correlación mostraron asociaciones positivas entre distintas dimensiones motivacionales y comprensión lectora, con coeficientes comprendidos entre r = 0,24 y r = 0,38 en cuarto grado. El análisis jerárquico reveló que la motivación explicó adicionalmente 0,5 % de la varianza en segundo grado, 3,5 % en tercero y 9,7 % en cuarto, luego de controlar variables demográficas y cognitivas. El aporte para la presente investigación radicó en sustentar empíricamente la dimensión motivación lectora y mostrar que su asociación con la comprensión adquiere mayor presencia conforme avanza la escolaridad primaria.

Çağ (2024) llevó a cabo una investigación con escolares de quinto grado en Turquía, orientada a analizar los cambios producidos en las estrategias de comprensión, las actitudes y los hábitos lectores mediante círculos de lectura. El trabajo correspondió a una investigación-acción colaborativa, desarrollada mediante procedimientos cualitativos y cuantitativos, con 28 estudiantes de quinto grado organizados en cuatro grupos de siete integrantes. La intervención comprendió diez semanas de sesiones, mientras que la medición utilizó la Reading Habits and Attitudes Scale, integrada por 19 ítems, y la Reading Comprehension Strategies Scale, compuesta por 26 ítems; sus coeficientes alfa fueron 0,89 y 0,80, respectivamente. También se emplearon tarjetas de tareas, registros de observación, listas de control y formularios de evaluación. La prueba de Wilcoxon mostró que las estrategias de comprensión no cambiaron significativamente entre pretest y postest (p = 0,227), situación similar a los hábitos y actitudes lectoras (p = 0,559). No obstante, el análisis cualitativo registró mejoras percibidas en motivación, utilización de la biblioteca, intercambio de libros y estrategias lectoras. Su aporte permitió reconocer que hábitos, actitudes y comprensión requieren mediciones independientes y que las diferencias cualitativas percibidas no necesariamente se traducen en efectos estadísticamente significativos.

Wulandari et al. (2023) efectuaron en Indonesia una investigación destinada a establecer la relación entre los hábitos de lectura y la capacidad de comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de la SD Negeri 171

Pekanbaru. El estudio se desarrolló con enfoque cuantitativo y diseño correlacional, considerando una muestra de 50 escolares. La información sobre los hábitos lectores se obtuvo mediante un cuestionario cerrado, mientras que la comprensión se evaluó con una prueba de opción múltiple. Los resultados descriptivos mostraron que 90 % de los participantes alcanzó un nivel alto de hábitos lectores y 10 % se situó en nivel medio. Respecto de la comprensión, 24 % presentó nivel alto, 70 % nivel medio y 6 % nivel bajo. El análisis mediante correlación de Pearson obtuvo r = 0,429 y p = 0,003, valores que evidenciaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables. Asimismo, el 68 % combinó hábitos lectores altos con comprensión situada en un nivel medio. Este antecedente aportó evidencia internacional directamente relacionada con las dos variables de la presente tesis y respaldó el uso diferenciado de un cuestionario para hábitos lectores y una prueba objetiva para valorar comprensión.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Dammert et al. (2025) realizaron en Lima, una investigación destinada a analizar las propiedades psicométricas de la versión castellana del Cuestionario de Autorregulación-Motivación Lectora en situaciones académicas de lectura desarrolladas dentro de una biblioteca escolar. El estudio tuvo orientación cuantitativa e instrumental y empleó análisis factorial confirmatorio para evaluar la estructura interna del instrumento. Participaron 235 estudiantes de cuarto y quinto grado de una institución educativa privada de Lima, con edad media de 10,35 años; 113 escolares pertenecían a cuarto grado y 122 a quinto. El instrumento central estuvo constituido por 17 ítems distribuidos inicialmente en regulaciones intrínseca, identificada, introyectada y externa, organizadas posteriormente en los factores de motivación autónoma y controlada. Los análisis confirmaron una solución de dos factores, junto con evidencias satisfactorias de validez convergente, discriminante y confiabilidad. La escala utilizó respuestas Likert desde 1, “nunca”, hasta 4, “siempre”, formato especialmente apropiado para población escolar. El estudio aportó a la presente investigación un antecedente metodológico peruano directamente aplicable a la dimensión

motivación lectora, pues sustentó la posibilidad de adaptar lingüísticamente instrumentos de autorreporte a estudiantes de cuarto y quinto grado sin perder su estructura psicométrica.

Mollinedo y Casa-Coila (2025) desarrollaron en Puno, una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura en escolares de la Institución Educativa Primaria Multigrado N.º 70802 de Chulluni. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y correlacional, con una muestra no probabilística por conveniencia integrada por 24 estudiantes de primero a sexto grado. Para evaluar comprensión lectora se administró una prueba escrita de 10 ítems, organizada en los niveles literal, inferencial y crítico; las actitudes se midieron mediante un test de opinión de 30 ítems, estructurado en componentes cognitivo, afectivo y conductual. Los resultados indicaron que 64 % de los escolares alcanzó el nivel de logro esperado en comprensión. El análisis mediante Rho de Spearman determinó una correlación positiva entre comprensión y actitudes lectoras de $\rho = 0{,}7016$, con $p = 0{,}0001$. Específicamente, la relación alcanzó $\rho = 0{,}4972$ en el nivel literal, $\rho = 0{,}7361$ en el inferencial y $\rho = 0{,}8829$ en el crítico. El aporte al estudio consistió en respaldar la medición diferenciada de los niveles de comprensión y confirmar la asociación de componentes afectivos y conductuales vinculados con la lectura.

Celi y Elias (2024) investigaron en Piura, la relación existente entre hábitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de educación primaria. El estudio correspondió a una investigación básica y descriptiva, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental correlacional y corte transversal. La población estuvo integrada por 187 estudiantes y la muestra quedó constituida por 33 escolares de quinto grado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para evaluar los hábitos de lectura se utilizó una encuesta mediante cuestionario, mientras que la comprensión lectora se midió con una prueba objetiva escrita. Ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de tres expertos y obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach de 0,728 y 0,725, respectivamente. Los resultados indicaron que 36,4 % presentó hábitos lectores altos, 54,5 % nivel

medio y 9,1 % nivel bajo; respecto de comprensión, 51,5 % alcanzó el nivel logrado, 42,4 % permaneció en proceso y 6,1 % se ubicó en inicio. El análisis inferencial obtuvo una correlación positiva moderada de r = 0,510, con p = 0,002. Este antecedente aportó una referencia metodológica especialmente próxima, pues coincidió en grado escolar, variables, enfoque y diseño con la investigación planteada.

Solis Yarihuaman (2024) desarrolló en Lucanas, Ayacucho, una investigación dirigida a analizar la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. El estudio presentó enfoque cuantitativo, nivel correlacional, diseño no experimental y corte transversal. Participaron 42 estudiantes de quinto y sexto grado, a quienes se aplicó un cuestionario ordinal de 16 preguntas para medir hábitos lectores y una prueba escrita de 20 preguntas para valorar comprensión lectora. Ambos instrumentos fueron revisados por tres expertos y alcanzaron coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0,70. Los resultados descriptivos mostraron que 61,9 % de los participantes presentó comprensión de nivel medio, 33,3 % nivel alto y 4,8 % nivel bajo. En motivación lectora, 95,2 % alcanzó un nivel alto. La prueba Rho de Spearman estableció una asociación positiva y significativa entre hábitos y comprensión de ρ = 0,717, con p = 0,000. La dimensión motivación también se relacionó con la comprensión mediante ρ = 0,765 y p = 0,000. Su aporte fue relevante porque respaldó estadísticamente la relación entre las variables y proporcionó evidencia específica sobre la dimensión motivacional incluida en la presente investigación.

Julca Crisostomo (2024) realizó en Ate, Lima, un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre los hábitos de lectura y los niveles de comprensión lectora en escolares de una institución educativa pública de educación primaria. La investigación fue básica, de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y correlacional. La población y muestra estuvieron conformadas por 90 estudiantes, seleccionados mediante un procedimiento no probabilístico. La técnica utilizada fue la encuesta y se administraron dos cuestionarios: 21 preguntas para hábitos de lectura y 28 preguntas para comprensión lectora; ambos instrumentos fueron sometidos

a validación de especialistas y prueba piloto. Los resultados permitieron rechazar la hipótesis nula y determinar una correlación directa de magnitud moderada entre ambas variables, obteniéndose un coeficiente de Pearson de r = 0,649. De esta manera, dentro de la población analizada, mayores puntuaciones en hábitos lectores se asociaron con mayores niveles de comprensión. El antecedente aportó una estructura metodológica compatible con el estudio propuesto, especialmente por emplear enfoque cuantitativo, diseño no experimental y análisis correlacional, aunque difirió en el procedimiento utilizado para medir comprensión.

Erazo Calle (2024) desarrolló en Piura, una investigación orientada a determinar la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria. La investigación presentó enfoque cuantitativo y orientación correlacional, considerando una muestra por conveniencia de 61 escolares de quinto grado. Para recopilar información se utilizaron dos cuestionarios de 18 ítems cada uno, evaluados mediante una escala ordinal de tres opciones: siempre, a veces y nunca. Los resultados mostraron una relación positiva elevada entre hábitos lectores y comprensión, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,821. El análisis por niveles de comprensión también produjo asociaciones positivas: ρ = 0,806 para la comprensión literal, ρ = 0,789 para la inferencial y ρ = 0,748 para la criterial. En los tres contrastes se aceptó la hipótesis de relación planteada por la autora. Este antecedente aportó una correspondencia muy cercana con la investigación en la I.E.B. N.º 31392, debido a que estudió alumnos del mismo grado y consideró exactamente los niveles literal, inferencial y criterial de comprensión, proporcionando evidencia para estructurar las hipótesis específicas y la operacionalización de la segunda variable.

2.1.3 Antecedentes Regionales

Cardenas Aylas (2022) estudió en Satipo, Junín, el desarrollo de los hábitos lectores en estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa N.º 30645 de Tzancuvatziari. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y diseño no experimental transeccional. La población estuvo formada por 100 escolares y la muestra censal seleccionada para el análisis correspondió a 20 estudiantes de quinto grado.

Para recopilar los datos se empleó una encuesta orientada a valorar el hábito lector mediante las dimensiones motivación, conocimiento y frecuencia. Los resultados mostraron que 85 % de los estudiantes presentó un nivel bajo de hábitos de lectura, mientras 15 % manifestó estas prácticas solo ocasionalmente. En la dimensión motivación, 95 % señaló ausencia de gusto o placer por leer; respecto del conocimiento, 90 % evidenció dificultades, y en frecuencia lectora, 85 % no realizaba lectura frecuente. Este estudio aportó una referencia regional especialmente pertinente para la investigación actual, porque se desarrolló en Satipo, trabajó también con quinto grado e incorporó motivación y frecuencia como componentes del hábito lector, dos elementos estrechamente relacionados con las dimensiones seleccionadas para la I.E.B. N.º 31392.

2.2 Bases Teóricas Científicas

2.2.1 Hábitos de Lectura

Los hábitos de lectura pueden entenderse como patrones relativamente estables mediante los cuales la persona incorpora la lectura a sus actividades habituales, destinando tiempo, seleccionando materiales y manteniendo cierta continuidad en la práctica. Schiefele et al. (2012) diferencian el comportamiento lector de la motivación y de la competencia, aunque reconocen que estos elementos se encuentran relacionados durante el desarrollo. De manera complementaria, Van Bergen et al. (2021) sostienen que la práctica lectora y el desempeño mantienen relaciones recíprocas desde la infancia, porque una mayor competencia puede facilitar la aproximación a nuevos textos y, a su vez, una exposición más frecuente amplía las oportunidades de práctica. Esta perspectiva permite considerar el hábito como una conducta que se construye progresivamente y no como una actividad aislada. En el contexto escolar, su manifestación comprende regularidad, disposición personal y elección de materiales, por lo que resulta necesario distinguirlo de la comprensión lectora, que corresponde al desempeño alcanzado al procesar un texto específico.

La lectura habitual también se encuentra condicionada por las características de las experiencias disponibles dentro y fuera de la escuela. Sun et al. (2021) muestran que las prácticas lectoras infantiles pueden variar

según el formato, las condiciones educativas y las oportunidades de acceso a distintos materiales, mientras Agrelo-Costas et al. (2023) señalan que las preferencias del alumnado de primaria no son homogéneas y dependen de elementos personales y contextuales. Ambos planteamientos permiten comprender que el hábito lector no se limita al uso del libro impreso, ya que puede expresarse mediante cuentos, textos informativos, historietas y materiales digitales. No obstante, el acceso por sí mismo no define la existencia de un hábito; también se requiere cierta recurrencia y disposición para leer. En la presente investigación, esta concepción respalda una estructura formada por motivación lectora, frecuencia lectora y preferencias lectoras, porque las tres dimensiones permiten examinar razones, regularidad y elecciones sin incorporar dentro de la variable capacidades propias de la comprensión.

2.2.1.1 Formación y desarrollo del hábito lector en educación primaria

La formación del hábito lector se desarrolla mediante experiencias repetidas que permiten que la lectura pase de ser una actividad dirigida principalmente por adultos a una práctica con mayor autonomía. Van Bergen et al. (2021) encontraron que la relación entre práctica y habilidad lectora evoluciona durante la infancia y la adolescencia, mostrando que los estudiantes con mejores desempeños pueden acercarse con mayor facilidad a nuevas experiencias de lectura. Torppa et al. (2020), mediante seguimiento longitudinal, también identificaron una relación bidireccional entre lectura recreativa y comprensión, aunque observaron que sus características cambian según la etapa escolar y el tipo de material utilizado. Estos hallazgos coinciden en considerar que el hábito no aparece repentinamente, sino que se fortalece a través de la interacción sostenida entre experiencia, competencia y oportunidades de lectura. En quinto grado, esta dinámica adquiere importancia porque el estudiante utiliza progresivamente los textos para aprender contenidos, obtener información y disfrutar de la lectura, lo que favorece la

consolidación de patrones personales de aproximación al material escrito.

La formación del hábito tampoco puede analizarse únicamente desde la frecuencia, porque la continuidad depende parcialmente del significado que la actividad adquiere para el estudiante. Ryan y Deci (2020) distinguen conductas realizadas por interés personal de aquellas sostenidas principalmente por demandas externas, diferencia que permite comprender por qué ciertas prácticas se mantienen con mayor autonomía. McGeown et al. (2020) encuentran que los niños atribuyen motivos distintos a diferentes tipos de textos, incluyendo disfrute, curiosidad, entretenimiento y adquisición de información. Ambas perspectivas coinciden en que la lectura infantil presenta un componente motivacional que orienta la permanencia de la actividad. En consecuencia, cuando un estudiante encuentra textos acordes con sus intereses puede existir una mayor disposición para repetir voluntariamente la práctica, mientras una lectura exclusivamente obligatoria puede mantenerse únicamente durante la presencia de una exigencia escolar. Esta explicación justifica que la motivación sea considerada una dimensión del hábito lector, aunque conceptualmente no represente por sí misma toda la variable.

2.2.1.2 Fundamentos teóricos de los hábitos de lectura

La teoría de la autodeterminación proporciona una explicación pertinente para comprender la dimensión motivacional de los hábitos lectores. Ryan y Deci (2020) plantean que las conductas pueden situarse en distintos grados de autonomía según las razones que impulsan su realización. En lectura, esta distinción permite diferenciar al estudiante que lee porque encuentra placer, interés o utilidad personal de aquel que participa principalmente para obtener una calificación o responder a una exigencia externa. Schiefele et al. (2012) complementan esta perspectiva al mostrar que la motivación lectora comprende componentes como curiosidad, implicación, reconocimiento, competencia y

cumplimiento, los cuales se relacionan de manera diferente con el comportamiento y la competencia lectora. La coincidencia entre ambos planteamientos radica en que la calidad de las razones para leer influye en la forma en que el estudiante se involucra con la actividad. Por ello, la motivación debe entenderse como un componente que contribuye a sostener la práctica, pero no debe confundirse con la frecuencia ni con el nivel de comprensión alcanzado.

Desde una perspectiva conductual y de desarrollo, la repetición también participa en la consolidación del hábito. Torppa et al. (2020) muestran que la lectura recreativa puede mantener asociaciones con el desarrollo de la comprensión a lo largo del tiempo, mientras Van Bergen et al. (2021) advierten que la práctica se relaciona recíprocamente con el desempeño previo. Ambos estudios permiten sostener que una conducta repetida puede fortalecerse cuando el estudiante cuenta con habilidades suficientes para desenvolverse con menor dificultad frente al texto. Esta relación resulta especialmente relevante en educación primaria, porque los escolares que experimentan constantemente dificultades pueden reducir voluntariamente su contacto con la lectura, mientras aquellos que perciben mayor dominio pueden aproximarse con más frecuencia a distintos materiales. En consecuencia, el hábito lector se configura mediante un proceso donde intervienen práctica, experiencia, motivación y condiciones contextuales. Esta concepción evita interpretarlo como una conducta mecánica y permite fundamentar una medición que integre dimensiones distintas pero relacionadas.

2.2.1.3 Importancia de los hábitos de lectura en educación primaria

Los hábitos de lectura adquieren relevancia porque incrementan las oportunidades de interacción con vocabulario, estructuras discursivas y conocimientos diversos. Torppa et al. (2020) encontraron que la lectura recreativa de libros mantiene relaciones favorables con la comprensión en etapas posteriores de

la escolaridad, aunque aclararon que no todas las formas de lectura producen patrones equivalentes. Duke y Cartwright (2021) sostienen, desde un enfoque más amplio, que la competencia lectora depende de múltiples componentes, como reconocimiento de palabras, comprensión lingüística, conocimientos, motivación, autorregulación y funciones ejecutivas. Ambas perspectivas coinciden en que la práctica habitual puede ampliar las oportunidades de utilizar estos recursos, pero no constituye por sí sola una explicación completa del desempeño. Por esta razón, un estudiante que lee frecuentemente puede presentar dificultades específicas de comprensión y otro con buenas habilidades puede mostrar una práctica poco regular. Esta diferenciación sustenta la necesidad de evaluar hábitos y comprensión mediante instrumentos separados antes de establecer estadísticamente la relación existente entre ambas variables.

El contacto frecuente con diferentes textos también puede ampliar la experiencia lingüística y temática del estudiante. Ludewig et al. (2023) muestran que el conocimiento léxico y la cobertura de vocabulario influyen en la posibilidad de comprender adecuadamente un texto, mientras Oakhill et al. (2015) señalan que la comprensión también requiere establecer relaciones entre ideas, generar inferencias y controlar la coherencia de la representación mental. La lectura habitual ofrece oportunidades para encontrarse repetidamente con palabras, construcciones sintácticas y formas de organización textual, pero la simple exposición no garantiza que tales recursos sean procesados de manera eficaz. Esta precisión resulta relevante en quinto grado, donde el estudiante enfrenta textos cada vez más extensos y diversos. En consecuencia, los hábitos de lectura pueden considerarse una característica conductual relacionada con el desarrollo lector, pero su asociación con la comprensión debe ser comprobada empíricamente y no asumida de antemano.

2.2.1.4 Motivación lectora

La motivación lectora comprende las razones, intereses y valoraciones que impulsan al estudiante a iniciar o mantener una actividad de lectura. Ryan y Deci (2020) explican que una conducta puede realizarse porque resulta satisfactoria en sí misma o porque responde a presiones y recompensas externas. Schiefele et al. (2012) encuentran que las formas intrínsecas de motivación muestran relaciones especialmente consistentes con la cantidad de lectura y con determinados indicadores de competencia. Los planteamientos de ambos autores permiten comprender que el gusto y la curiosidad no constituyen elementos accesorios, sino factores relacionados con la disposición para continuar leyendo. En niños de quinto grado, esta motivación puede manifestarse al buscar voluntariamente un texto, querer conocer el desenlace de una historia, mostrar interés por nuevos temas o continuar leyendo aun cuando la actividad no constituye una obligación inmediata. Por ello, la dimensión se orienta a identificar iniciativa, gusto, curiosidad e involucramiento, evitando utilizar como indicador la comprensión alcanzada después de la lectura.

La motivación lectora presenta también variaciones según el material disponible y los intereses del estudiante. McGeown et al. (2020) identifican que los escolares expresan motivos distintos cuando leen narraciones, textos informativos, cómics y otros formatos, mientras Agrelo-Costas et al. (2023) muestran que las elecciones lectoras pueden variar según características personales y educativas. Estas investigaciones coinciden en cuestionar una concepción homogénea del interés lector. Un estudiante puede mostrar alta motivación frente a textos vinculados con naturaleza, aventura o cultura y escasa disposición frente a otros temas, sin que ello permita afirmar que carece completamente de interés por leer. Esta consideración resulta importante para la elaboración del instrumento, porque los ítems deben referirse a experiencias generales y comprensibles, sin restringir la motivación a un único

género. De esta manera, se obtiene una aproximación más realista a la disposición del estudiante y se evita confundir preferencia por determinados contenidos con ausencia de motivación general.

2.2.1.5 Frecuencia lectora

La frecuencia lectora representa la regularidad con que una persona realiza actividades de lectura dentro de periodos definidos. Torppa et al. (2020) analizan diferentes formas de lectura recreativa y señalan que la frecuencia puede variar según el material utilizado, mientras Sun et al. (2021) muestran que las prácticas infantiles también cambian de acuerdo con las condiciones educativas y el acceso a soportes impresos o digitales. Ambos estudios coinciden en que la frecuencia debe entenderse como una conducta contextualizada y no exclusivamente como una cantidad acumulada de minutos. En quinto grado, puede manifestarse mediante lectura realizada varios días durante la semana, uso de momentos libres para leer o contacto habitual con materiales diferentes de aquellos asignados como tarea. La dimensión permite identificar la continuidad de la práctica, pero no informa directamente sobre la calidad de la comprensión. Por ello, sus indicadores deben concentrarse en regularidad y recurrencia, manteniendo separadas las medidas destinadas a evaluar el desempeño frente a textos específicos.

La regularidad con que se lee también puede depender de la experiencia previa y de las habilidades disponibles. Van Bergen et al. (2021) sostienen que la relación entre práctica y rendimiento lector es recíproca, mientras Duke y Cartwright (2021) destacan que la comprensión requiere múltiples procesos que pueden facilitar o dificultar la experiencia de lectura. La coincidencia entre ambas perspectivas ayuda a interpretar por qué una frecuencia reducida no necesariamente representa falta de voluntad. Algunos estudiantes pueden evitar la lectura porque enfrentan obstáculos lingüísticos o cognitivos, mientras otros pueden leer poco debido a factores relacionados con disponibilidad de materiales o

prioridades personales. En consecuencia, esta dimensión describe el comportamiento observable sin atribuir anticipadamente sus causas. En la investigación, la frecuencia se integra con motivación y preferencias para ofrecer una caracterización más completa del hábito y posteriormente se analiza su relación con los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora.

2.2.1.6 Preferencias lectoras

Las preferencias lectoras corresponden a las tendencias que orientan la elección de determinados géneros, temas, formatos o soportes. Agrelo-Costas et al. (2023) encuentran que los estudiantes de primaria presentan patrones diferenciados de selección, mientras McGeown et al. (2020) muestran que las razones asociadas con la lectura cambian según el tipo de material. Ambas investigaciones permiten considerar la preferencia como una dimensión distinta de la motivación. Elegir repetidamente cuentos, leyendas, textos científicos o historietas representa una tendencia de selección, mientras la motivación explica las razones que llevan al estudiante a iniciar o continuar la actividad. Esta distinción es importante para la operacionalización, porque evita formular indicadores redundantes. En quinto grado, conocer las preferencias permite identificar qué materiales forman parte con mayor frecuencia de la experiencia lectora cotidiana y si existe diversidad en las elecciones. La dimensión no establece que un tipo de lectura sea superior a otro, sino que caracteriza patrones personales dentro del comportamiento lector.

La disponibilidad de materiales puede influir en las preferencias que finalmente manifiesta el estudiante. Loh et al. (2022) sostienen que una biblioteca escolar capaz de ofrecer diversidad de textos favorece mayores posibilidades de elección, mientras Sun et al. (2021) muestran que el acceso y las circunstancias contextuales modifican las prácticas recreativas de lectura. Ambos planteamientos indican que una preferencia observada no siempre representa exclusivamente un gusto

individual, pues también puede estar condicionada por aquello que el estudiante tiene disponible. Esta precisión resulta especialmente necesaria en investigaciones desarrolladas en contextos educativos concretos. Un niño puede no seleccionar determinado género simplemente porque tiene escaso contacto con él. Por ello, la dimensión debe interpretarse como tendencia de elección dentro de las posibilidades conocidas por el estudiante. En la presente investigación, las preferencias comprenden textos narrativos, informativos, gráficos y materiales presentados mediante formatos impresos o digitales, siempre que impliquen una experiencia efectiva de lectura.

2.2.1.7 Síntesis de la variable hábitos de lectura

Las perspectivas analizadas permiten comprender los hábitos de lectura como una configuración conductual y motivacional que integra razones para leer, continuidad de la práctica y patrones de elección. Schiefele et al. (2012) distinguen claramente motivación, comportamiento y competencia, mientras Van Bergen et al. (2021) muestran que práctica y desempeño evolucionan de manera relacionada. Agrelo-Costas et al. (2023) añaden que las preferencias constituyen un componente relevante para comprender cómo los escolares seleccionan sus materiales. Considerados conjuntamente, estos aportes permiten delimitar la variable mediante tres dimensiones: motivación lectora, frecuencia lectora y preferencias lectoras. La primera identifica interés e iniciativa; la segunda registra regularidad; y la tercera caracteriza las elecciones realizadas frente a diferentes textos. Esta organización mantiene independencia respecto de fluidez y comprensión, evita superposiciones conceptuales y coincide con el propósito del instrumento diseñado para estudiantes de quinto grado.

2.2.2 Comprensión lectora

La comprensión lectora constituye un proceso mediante el cual el lector construye una representación coherente de la información contenida

en un texto. Oakhill et al. (2015) señalan que comprender exige integrar ideas, realizar inferencias y supervisar la propia interpretación, mientras Duke y Cartwright (2021) plantean que el desempeño depende de la interacción entre reconocimiento de palabras, lenguaje, conocimientos, motivación, autorregulación y funciones ejecutivas. Ambos enfoques coinciden en superar una visión que identifica la comprensión con la simple lectura correcta de palabras. Un estudiante puede pronunciar adecuadamente un texto y, al mismo tiempo, presentar dificultades para interpretar relaciones entre sus ideas. En quinto grado, la comprensión implica localizar información explícita, relacionar elementos distribuidos en varios párrafos, deducir significados y valorar el contenido. Esta concepción justifica que la variable sea evaluada mediante una prueba de lectura y no mediante un cuestionario de percepción, dado que el interés central corresponde al desempeño real del estudiante frente a textos específicos.

La construcción del significado tampoco depende exclusivamente de las características del texto. Kintsch (1998) explica que el lector integra información textual con conocimientos almacenados en la memoria, mientras Ludewig et al. (2023) muestran que la cobertura de vocabulario facilita el acceso a la información necesaria para comprender. Estos planteamientos coinciden en que la representación mental surge de la interacción entre aquello que el texto proporciona y los recursos cognitivos disponibles. Cuando el estudiante desconoce una cantidad considerable de palabras o no establece relaciones entre proposiciones, la comprensión global puede deteriorarse aunque reconozca fragmentos aislados. Por ello, los textos destinados a quinto grado deben utilizar vocabulario apropiado para la edad y presentar suficiente información para elaborar inferencias justificables. A la vez, las preguntas deben diferenciar recuperación literal, interpretación inferencial y valoración criterial, evitando que una dificultad lingüística innecesaria altere la medición del constructo.

2.2.2.1 Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora

La comprensión implica coordinar procesos de reconocimiento, integración y elaboración. Kintsch (1998) propone que el lector construye inicialmente múltiples representaciones

vinculadas con las palabras y proposiciones del texto y posteriormente fortalece aquellas que resultan coherentes entre sí. Oakhill et al. (2015) coinciden en que la generación de inferencias y el establecimiento de coherencia son procesos necesarios para construir una interpretación global. La convergencia entre ambas perspectivas explica por qué recordar datos aislados no garantiza comprensión suficiente. El estudiante debe vincular acontecimientos, reconocer relaciones causales, identificar referentes y completar información que el autor no expresa directamente. En quinto grado, estas operaciones comienzan a adquirir mayor complejidad porque los textos presentan más información y requieren conexiones entre párrafos. La evaluación debe reflejar esta diversidad cognitiva mediante preguntas que van desde localizar elementos explícitos hasta deducir consecuencias o reconocer significados implícitos.

El vocabulario y el conocimiento previo facilitan esos procesos de integración. Ludewig et al. (2023) encuentran que la cobertura léxica del texto mantiene una relación importante con la comprensión en estudiantes de primaria, mientras Duke y Cartwright (2021) incorporan el conocimiento y los procesos de autorregulación dentro de una concepción amplia del desarrollo lector. Ambas propuestas coinciden en que comprender requiere más que decodificar correctamente. Si una parte considerable del vocabulario resulta desconocida, el lector debe destinar recursos adicionales a resolver significados locales, lo que puede disminuir la capacidad disponible para establecer conexiones globales. Sin embargo, el conocimiento de palabras tampoco garantiza interpretación adecuada si no se integran las ideas. En consecuencia, una prueba destinada a quinto grado debe equilibrar accesibilidad léxica y demanda cognitiva para asegurar que las respuestas obtenidas representen principalmente comprensión literal, inferencial y criterial.

2.2.2.2 Fundamentos teóricos de la comprensión lectora

La teoría de construcción-integración constituye una base explicativa para comprender cómo el lector transforma información escrita en una representación mental coherente. Kintsch (1998) diferencia una etapa de construcción, donde se activan proposiciones y asociaciones, y otra de integración, en la cual se fortalecen aquellas conexiones compatibles con el contexto. Oakhill et al. (2015) amplían esta perspectiva al señalar que las inferencias permiten completar relaciones que el texto no formula de manera explícita. Ambos enfoques convergen en considerar la comprensión como una actividad constructiva y no como reproducción literal. Esta fundamentación permite interpretar las dimensiones literal e inferencial del estudio: la primera aporta información directamente disponible que forma parte de la base textual, mientras la segunda exige establecer vínculos adicionales entre indicios y conocimientos pertinentes. La diferenciación es metodológicamente importante porque permite valorar distintos niveles de elaboración sin asumir que todos los estudiantes que recuerdan información explícita pueden necesariamente realizar inferencias adecuadas.

La comprensión también exige regulación y evaluación activa del contenido. Duke y Cartwright (2021) sostienen que el lector utiliza procesos ejecutivos y autorregulatorios para supervisar la coherencia de su interpretación, mientras Català et al. (2001) organizan la evaluación de primaria mediante tareas que avanzan desde recuperación de información hacia inferencia y valoración. Estos planteamientos coinciden en considerar que comprender incluye grados progresivos de elaboración. La dimensión criterial se ubica en esta lógica porque requiere valorar información, comparar posibles interpretaciones y emitir juicios sustentados. En quinto grado, esta capacidad puede observarse cuando el estudiante determina qué decisión está mejor fundamentada, identifica una conclusión compatible con las

evidencias o evalúa la conducta de un personaje tomando como referencia el texto. De esta manera, los niveles literal, inferencial y criterial no constituyen procesos completamente independientes, sino manifestaciones diferenciadas de una actividad de comprensión progresivamente más compleja.

2.2.2.3 Comprensión lectora en educación primaria

Durante la educación primaria, la lectura pasa progresivamente de constituir un objeto de aprendizaje a convertirse en una herramienta para adquirir información en distintas áreas. Oakhill et al. (2015) indican que algunos escolares pueden leer palabras con precisión y, sin embargo, mostrar dificultades específicas de comprensión. Duke y Cartwright (2021) explican esta situación señalando que el desempeño comprensivo depende de múltiples componentes que van más allá de la decodificación. Ambas perspectivas muestran que la evaluación escolar necesita examinar directamente el significado construido y no inferirlo únicamente a partir de la lectura oral. En quinto grado, los estudiantes se enfrentan a narraciones, explicaciones, instrucciones y textos informativos de mayor extensión, lo que exige recuperar datos, conectar ideas y evaluar información. La prueba propuesta para esta investigación responde a esa progresión mediante preguntas distribuidas en tres niveles y busca identificar diferencias específicas dentro del procesamiento comprensivo.

La evaluación debe adecuarse tanto al desarrollo cognitivo como a las características lingüísticas de la población. Català et al. (2001) plantean pruebas diferenciadas para los distintos grados de primaria y consideran tareas de recuperación, reorganización, inferencia y valoración. Kintsch (1998) permite comprender por qué estas demandas representan diferentes grados de elaboración mental del texto. La convergencia entre la perspectiva evaluativa y la explicación cognitiva respalda la utilización de varios tipos de preguntas dentro de un mismo instrumento. Una prueba compuesta

únicamente por preguntas literales podría sobreestimar la comprensión de estudiantes capaces de localizar datos, pero con dificultades para establecer relaciones implícitas. Del mismo modo, un instrumento integrado solo por inferencias complejas podría subestimar a escolares que todavía se encuentran consolidando estas habilidades. Por ello, distribuir los ítems entre literal, inferencial y criterial permite obtener una apreciación más equilibrada.

2.2.2.4 Comprensión literal

La comprensión literal corresponde a la identificación de información expresada directamente dentro del texto. Gordillo y Flórez (2009) señalan que comprende reconocimiento de detalles, ideas, secuencias, personajes y acontecimientos explícitos, mientras Català et al. (2001) consideran la recuperación de información como una operación básica sobre la cual se apoyan procesos posteriores de interpretación. Ambos planteamientos coinciden en que este nivel constituye una base necesaria, aunque no suficiente, para una comprensión completa. Una pregunta literal puede exigir reconocer dónde ocurre un acontecimiento, qué personaje realiza determinada acción o cuál información aparece explícitamente en una explicación. La respuesta debe estar sustentada por el contenido, aunque la pregunta pueda utilizar palabras diferentes de las empleadas originalmente. Esta característica permite evitar que la tarea se reduzca a buscar coincidencias léxicas. En quinto grado, la comprensión literal permite determinar si el estudiante construye correctamente la información básica antes de realizar inferencias o valoraciones.

2.2.2.5 Comprensión inferencial

La comprensión inferencial se produce cuando el estudiante deriva información nueva mediante la relación entre indicios textuales y conocimientos pertinentes. Oakhill et al. (2015) consideran que las inferencias resultan necesarias para construir

coherencia, debido a que los textos no expresan todas las conexiones requeridas para comprenderlos. Kintsch (1998) explica que estas relaciones emergen durante la integración de proposiciones con conocimientos activados por el lector. Ambos enfoques convergen en señalar que inferir significa elaborar significado y no simplemente recuperar una oración. En quinto grado, esta capacidad puede evaluarse mediante preguntas relacionadas con causas implícitas, posibles consecuencias, intención de los personajes o significado contextual de expresiones. La respuesta correcta debe estar suficientemente respaldada por la información disponible, evitando interrogantes cuya solución dependa exclusivamente de experiencias personales. Esta dimensión permite observar si el estudiante supera la identificación de información explícita y construye relaciones coherentes entre diferentes elementos del texto.

La inferencia también se encuentra vinculada con conocimientos lingüísticos y conceptuales disponibles. Ludewig et al. (2023) señalan que una mayor cobertura de vocabulario facilita la comprensión del texto, mientras Duke y Cartwright (2021) incluyen conocimiento, autorregulación y flexibilidad cognitiva entre los componentes relevantes del proceso lector. Estas perspectivas permiten entender que las dificultades inferenciales no necesariamente responden a una única causa. Un estudiante puede no establecer una relación implícita porque desconoce términos relevantes, no activa conocimientos necesarios o presenta problemas para integrar información dispersa. Por ello, la evaluación debe emplear textos apropiados para el grado y preguntas suficientemente delimitadas. En la investigación, los ítems inferenciales buscan identificar la capacidad para deducir causas, consecuencias, significados y relaciones, evitando introducir exigencias externas que puedan alterar innecesariamente la interpretación del resultado.

2.2.2.6 Comprensión criterial

La comprensión criterial supone evaluar el contenido leído y formular juicios sustentados en información del texto. Gordillo y Flórez (2009) describen este nivel como comprensión crítica, mientras Català et al. (2001) incluyen procesos de valoración dentro de la evaluación de la lectura en primaria. Ambas perspectivas coinciden en que el lector debe superar la recuperación e inferencia para asumir una posición razonada. La opinión, por tanto, no puede reducirse a expresar gusto o rechazo personal, sino que necesita apoyarse en elementos verificables. En quinto grado, esta capacidad puede evaluarse mediante preguntas que soliciten determinar cuál actuación resulta más adecuada según los acontecimientos, qué afirmación posee mejor respaldo o qué conclusión se ajusta con mayor precisión al texto. La utilización del término criterial en la presente investigación enfatiza precisamente la existencia de criterios para valorar. De esta manera, la dimensión representa una forma de comprensión que integra información literal, relaciones inferidas y evaluación razonada.

El nivel criterial también implica supervisar la propia interpretación y reconocer la consistencia de diferentes alternativas. Duke y Cartwright (2021) destacan la participación de procesos autorregulatorios en la lectura competente, mientras Oakhill et al. (2015) señalan que el monitoreo permite detectar problemas de coherencia durante la comprensión. Ambos planteamientos ayudan a explicar por qué evaluar críticamente un texto requiere controlar simultáneamente varias fuentes de información. El estudiante necesita recordar elementos relevantes, relacionarlos y decidir cuál interpretación resulta mejor sustentada. En quinto grado, estas demandas deben formularse mediante situaciones próximas al desarrollo infantil y no mediante problemas que dependan de conocimientos especializados. En consecuencia, los ítems criteriales del instrumento se orientan hacia valoraciones

de acciones, afirmaciones y conclusiones construidas directamente a partir de los textos seleccionados.

2.2.2.7 Síntesis de la variable comprensión lectora

La revisión teórica permite entender la comprensión lectora como una actividad de construcción, integración y evaluación del significado. Kintsch (1998) explica el proceso mediante la formación de representaciones coherentes; Oakhill et al. (2015) destacan la importancia de las inferencias y el monitoreo; y Duke y Cartwright (2021) incorporan conocimientos, motivación y autorregulación dentro de un sistema lector más amplio. Considerados conjuntamente, estos aportes justifican la estructura tridimensional adoptada en el estudio. La comprensión literal examina información explícita; la inferencial determina la capacidad para establecer relaciones y deducir significados; y la criterial valora juicios sustentados sobre el contenido. Esta organización coincide con el instrumento propuesto para quinto grado y permite obtener puntuaciones diferenciadas. Asimismo, mantiene a la comprensión conceptualmente separada de los hábitos lectores, condición necesaria para que la posterior correlación represente realmente la relación entre dos constructos diferentes.

2.2.3 Relación entre hábitos de lectura y comprensión lectora

La relación entre hábitos de lectura y comprensión puede explicarse a partir de la interacción entre práctica acumulada y competencia. Torppa et al. (2020) encuentran que la lectura recreativa y la comprensión mantienen relaciones recíprocas a lo largo del desarrollo, mientras Van Bergen et al. (2021) muestran que la práctica puede ser tanto consecuencia como antecedente del desempeño. Ambos estudios coinciden en descartar una explicación causal simple. Un estudiante que comprende con facilidad puede aproximarse con mayor frecuencia a los textos porque la actividad le demanda menor esfuerzo; simultáneamente, la exposición reiterada proporciona nuevas oportunidades para ampliar vocabulario, conocimientos y familiaridad con estructuras textuales. En el diseño correlacional de la presente investigación no se pretende establecer cuál de estos procesos

ocurre primero, sino determinar si los hábitos de lectura y la comprensión varían conjuntamente entre los estudiantes del quinto grado de la I.E.B. N.º 31392.

La motivación representa una de las posibles conexiones entre comportamiento y comprensión. Schiefele et al. (2012) encuentran asociaciones entre motivación intrínseca, cantidad de lectura y competencia, mientras Ryan y Deci (2020) explican que las conductas sustentadas por razones autónomas presentan una regulación distinta de aquellas desarrolladas únicamente bajo presión externa. Duke y Cartwright (2021) incorporan la motivación dentro de los factores que interactúan durante el desempeño lector. Estos planteamientos convergen en considerar que el interés puede favorecer un mayor involucramiento con el texto, aunque no constituye el único componente de la comprensión. Por ello, la dimensión motivación lectora puede relacionarse con el desempeño literal, inferencial y criterial sin que tal relación implique determinación causal. La investigación permitió estimar empíricamente dicha asociación y establecer su dirección e intensidad dentro del grupo evaluado.

La frecuencia lectora puede relacionarse con la comprensión porque cada experiencia de lectura constituye una oportunidad adicional para enfrentarse a vocabulario y estructuras textuales. Ludewig et al. (2023) muestran la importancia del conocimiento léxico para comprender, mientras Torppa et al. (2020) señalan que la lectura frecuente de determinados materiales mantiene asociaciones favorables con el desarrollo comprensivo. Oakhill et al. (2015) añaden que el contacto con textos también exige utilizar inferencias y mecanismos de coherencia. En conjunto, estas perspectivas permiten plantear que la repetición de experiencias lectoras puede coexistir con mayores oportunidades para practicar diversos procesos, aunque la frecuencia por sí sola no garantiza comprensión elevada. En ese sentido, incluso una correlación estadísticamente significativa se interpretó como una asociación y no como evidencia de causalidad.

Las preferencias lectoras completan esta relación al orientar los materiales con los cuales el estudiante mantiene mayor contacto. Agrelo-Costas et al. (2023) muestran que las elecciones infantiles varían según

características individuales y escolares, mientras McGeown et al. (2020) evidencian que los motivos para leer cambian según el tipo de texto. Sun et al. (2021) destacan además que las oportunidades de acceso influyen en las prácticas recreativas. Estas coincidencias permiten entender que preferencia, disponibilidad y motivación interactúan dentro del comportamiento lector. Elegir textos relacionados con intereses personales puede favorecer una mayor permanencia en la actividad, aunque no implica necesariamente comprenderlos con mayor profundidad. Por esta razón, la dimensión se incorpora para caracterizar la experiencia lectora del estudiante y posteriormente determinar si sus puntuaciones guardan relación con el desempeño general de comprensión.

En conjunto, los hábitos de lectura y la comprensión lectora representaron constructos diferentes, aunque teóricamente relacionados. Duke y Cartwright (2021) sostienen que el desarrollo lector depende de múltiples componentes interconectados; Van Bergen et al. (2021) destacan la reciprocidad entre práctica y desempeño; mientras Schiefele et al. (2012) muestran asociaciones entre motivación, comportamiento lector y distintas medidas de competencia. Esta convergencia proporcionó sustento para formular una hipótesis correlacional sin atribuir previamente una relación causal. En la investigación, los hábitos se examinaron mediante las dimensiones motivación, frecuencia y preferencias, mientras que la comprensión se evaluó en los niveles literal, inferencial y criterial. El análisis estadístico permitió establecer el grado de covariación entre las puntuaciones de ambas variables en los 22 estudiantes evaluados. Su interpretación se circunscribió al grupo y al periodo estudiado, atendiendo a las características del diseño no experimental y al tamaño de la muestra.

2.3 Definiciones Operacionales

La variable hábitos de lectura se definió operacionalmente como el conjunto de conductas recurrentes que manifestaron los estudiantes de quinto grado frente a la lectura, expresadas mediante su disposición para leer, la regularidad con que realizaron esta actividad y las elecciones efectuadas respecto de distintos tipos de textos. Para su medición se utilizó un cuestionario estructurado con escala ordinal de cuatro alternativas de

respuesta: nunca, casi nunca, a veces y siempre. La variable se organizó en tres dimensiones: motivación lectora, entendida como el interés, gusto, iniciativa y persistencia para involucrarse con la lectura; frecuencia lectora, referida a la regularidad con que el estudiante leyó dentro y fuera del contexto escolar; y preferencias lectoras, vinculadas con la elección de géneros, temas y formatos de lectura. La puntuación obtenida en los ítems permitió establecer el nivel alcanzado en cada dimensión y en la variable global.

La variable comprensión lectora se definió operacionalmente como el desempeño que mostraron los estudiantes al procesar, interpretar y valorar la información contenida en textos adecuados para quinto grado de educación primaria. Su medición se realizó mediante una prueba objetiva de comprensión lectora integrada por preguntas de opción múltiple, cuya calificación asignó un punto por cada respuesta correcta y cero puntos por respuesta incorrecta u omitida. La variable comprendió tres dimensiones: comprensión literal, orientada a identificar información expresada directamente en el texto; comprensión inferencial, destinada a establecer relaciones, deducir información implícita y anticipar consecuencias; y comprensión criterial, dirigida a valorar acciones, afirmaciones y conclusiones a partir de evidencias textuales. Los puntajes obtenidos permitieron determinar el desempeño por dimensión y el nivel general de comprensión lectora de cada estudiante.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, Tipo Y Nivel De Investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, puesto que las variables hábitos de lectura y comprensión lectora fueron definidas previamente, transformadas en dimensiones e indicadores y medidas mediante puntuaciones susceptibles de tratamiento estadístico. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explicaron que la ruta cuantitativa parte de planteamientos delimitados, emplea mediciones estructuradas y somete las hipótesis a contrastación mediante procedimientos estadísticos. En concordancia con este enfoque, se recopilaron datos numéricos sobre motivación lectora, frecuencia lectora y preferencias lectoras, así como sobre los niveles literal, inferencial y criterial de comprensión. La información obtenida permitió describir el comportamiento de cada variable y posteriormente estimar el grado de relación existente entre ambas. No se recurrió a testimonios abiertos como fuente principal ni a procedimientos interpretativos propios del enfoque cualitativo, debido a que el propósito central consistió en establecer una asociación cuantificable dentro del grupo estudiado.

En cuanto al tipo de investigación, el estudio correspondió a una investigación básica, debido a que estuvo orientado a ampliar el conocimiento disponible sobre la relación entre los hábitos lectores y la comprensión de textos, sin aplicar deliberadamente un programa destinado a modificar las variables. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que la elección metodológica depende del propósito planteado y de la naturaleza del problema investigado; en este caso, se buscó conocer cómo se comportaron conjuntamente dos constructos educativos existentes en su contexto natural. Por ello, no se introdujeron tratamientos, talleres, estrategias experimentales ni modificaciones en las prácticas habituales de los estudiantes. Los resultados se orientaron a producir evidencia empírica localizada respecto de las características lectoras de quinto grado de la I.E.B. N.º 31392 y a sustentar el análisis posterior de la asociación observada entre ambas variables.

El nivel o alcance fue correlacional, puesto que se examinó

estadísticamente la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora, además de las asociaciones entre las dimensiones de la primera variable y la segunda variable. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explicaron que los estudios correlacionales buscan conocer el grado de asociación existente entre dos o más conceptos o variables dentro de una población o contexto determinado. Esta clasificación coincidió con los problemas y objetivos formulados en la tesis, los cuales utilizaron expresamente la noción de relación y no plantearon determinar efectos causales. En consecuencia, un coeficiente estadísticamente significativo permitió afirmar la existencia de asociación dentro del grupo estudiado, pero no autorizó a sostener que los hábitos de lectura causaron directamente un determinado nivel de comprensión.

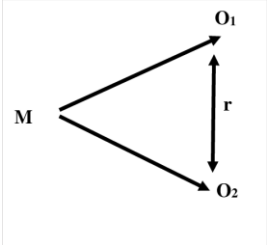
3.2 Diseño De Investigación

El estudio empleó un diseño no experimental, transeccional o transversal y correlacional. Se consideró no experimental porque las variables fueron observadas y medidas tal como se presentaron en los estudiantes, sin manipulación deliberada ni asignación de participantes a tratamientos. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indicaron que en los diseños no experimentales los fenómenos se examinan en sus condiciones existentes, sin intervención directa sobre las variables independientes. En esta investigación no se modificaron la motivación, frecuencia o preferencias lectoras, ni se aplicó una estrategia destinada a alterar la comprensión. La información se obtuvo mediante la administración de los instrumentos previamente definidos y posteriormente se analizó la covariación estadística entre las puntuaciones registradas.

Asimismo, el diseño fue transversal, porque la información correspondiente a ambas variables se recopiló dentro de un periodo delimitado del año académico 2025, sin realizar seguimiento longitudinal de los estudiantes. Creswell y Creswell (2023) señalaron que los diseños cuantitativos deben corresponder directamente con la pregunta formulada y con el momento en que se obtienen los datos. Bajo esta lógica, el estudio produjo una representación de las condiciones lectoras existentes durante el periodo evaluado y no pretendió analizar su evolución durante varios años.

La dimensión temporal delimitó la interpretación de los resultados, por lo que las asociaciones obtenidas correspondieron al momento específico en que fueron aplicados el cuestionario y la prueba de comprensión lectora.

El esquema correspondiente al diseño fue el siguiente:



Donde:

M = estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392.

O_1 = observación y medición de los hábitos de lectura.

O_2 = observación y medición de la comprensión lectora.

r = relación estadística entre ambas variables.

El diseño permitió estimar la dirección y magnitud de la asociación entre las puntuaciones obtenidas en ambas variables. La interpretación se mantuvo dentro de los límites propios de una investigación correlacional; por tanto, no se utilizaron expresiones como efecto, influencia o impacto al interpretar el coeficiente obtenido.

3.3 Población, Muestra Y Muestreo

3.3.1 Población

La población institucional estuvo constituida por 153 estudiantes de primero a sexto grado de educación primaria matriculados en la I.E.B. N.º 31392 durante el año 2025. Según la matricula 2025, la distribución comprendió 21 estudiantes de primer grado, 34 de segundo, 21 de tercero, 28 de cuarto, 22 de quinto y 27 de sexto. La suma correspondió a los 153 escolares registrados para el estudio institucional. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que la población se delimita de acuerdo con las características que deben reunir las unidades vinculadas con el problema investigado. En este estudio, aunque el marco institucional comprendió los seis grados de primaria, la unidad específica de análisis estuvo delimitada

por el título, los problemas y los objetivos a los estudiantes pertenecientes al quinto grado.

Tabla 1. Distribución de la población institucional

Grado	Número de estudiantes	Porcentaje
Primero	21	13,73 %
Segundo	34	22,22 %
Tercero	21	13,73 %
Cuarto	28	18,30 %
Quinto	22	14,38 %
Sexto	27	17,65 %
Total	153	100,00 %

Nota: Matricula 2025 según nómina de matricula

3.3.2 Muestra

La muestra quedó conformada por los 22 estudiantes matriculados en quinto grado de educación primaria, equivalentes al 14,38 % de la población institucional considerada. La elección de este grupo respondió a la delimitación expresada en el título y a los objetivos de la investigación, debido a que ambas variables fueron analizadas específicamente en dicho grado. Los resultados se circunscribieron a los 22 participantes seleccionados y no se generalizaron automáticamente a los demás grados de la institución. Por tratarse de un grupo reducido e íntegramente accesible, se consideró a todos los estudiantes de quinto grado que cumplieron los criterios definidos para participar. De esta manera, dentro del grado seleccionado no se efectuó una reducción adicional mediante fórmula de tamaño muestral.

Tabla 2. Muestra de estudiantes de quinto grado

Unidad de análisis	Cantidad	Porcentaje respecto de la muestra
Estudiantes de quinto grado	22	100 %

Como criterios de inclusión se consideraron estudiantes matriculados oficialmente en quinto grado durante 2025, con asistencia durante las fechas

establecidas para la recolección y con autorización del padre, madre o apoderado, además del asentimiento correspondiente. Se excluyeron los estudiantes que no contaron con autorización para participar, estuvieron ausentes durante la aplicación de los instrumentos o entregaron protocolos sin información suficiente para obtener una puntuación válida. Estos criterios fueron definidos antes de la aplicación para evitar decisiones posteriores sustentadas en los resultados obtenidos.

3.3.3 Muestreo

El procedimiento de selección correspondió a un muestreo no probabilístico intencional, dado que los 22 participantes no fueron elegidos aleatoriamente entre los 153 estudiantes, sino porque pertenecían al quinto grado, unidad específica establecida previamente por el estudio. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) explicaron que la selección no probabilística responde a características definidas por el propósito de la investigación y no a una probabilidad conocida de selección para todos los integrantes de la población. Dentro del quinto grado, se procuró incorporar a la totalidad de estudiantes elegibles, por lo que el grupo seleccionado tuvo además carácter censal respecto de ese grado. Esta precisión metodológica evitó afirmar que los resultados representaron estadísticamente a los seis grados de la institución.

3.4 Hipótesis Y Variables

3.4.1 Hipótesis

Las hipótesis se formularon en correspondencia directa con el alcance correlacional, los problemas específicos y las dimensiones de la primera variable. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que las hipótesis correlacionales especifican la asociación esperada entre variables susceptibles de medición. En este estudio se formularon hipótesis de investigación y sus respectivas hipótesis nulas para permitir la contrastación estadística.

Hipótesis General

Hipótesis general de investigación (H_1): Existe una relación estadísticamente significativa entre los hábitos de lectura y la comprensión

lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.

Hipótesis general nula (H_0): No existe una relación estadísticamente significativa entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.

Hipótesis Específicas

Hipótesis específica 1 (H_1): Existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.

Hipótesis específica 2 (H_1): Existe una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.

Hipótesis específica 3 (H_1): Existe una relación estadísticamente significativa entre las preferencias lectoras y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.

3.4.2 Operacionalización De Las Variables

La operacionalización permitió traducir los constructos teóricos en dimensiones, indicadores y procedimientos observables de medición. DeVellis y Thorpe (2021) señalaron que una medición adecuada exige correspondencia entre la definición conceptual del constructo, el contenido de los ítems y la interpretación posterior de las puntuaciones. Bajo este criterio, los hábitos de lectura se organizaron en motivación, frecuencia y preferencias lectoras, mientras que la comprensión se estructuró en los niveles literal, inferencial y criterial. La matriz mantuvo correspondencia con las definiciones operacionales desarrolladas previamente en el Capítulo II.

Tabla 3. Matriz resumida de operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Hábitos de lectura	Motivación lectora	Gusto, interés, iniciativa, curiosidad y persistencia	1–6	Ordinal: Nunca = 1; Casi nunca = 2; A veces = 3; Siempre = 4
	Frecuencia lectora	Regularidad semanal, continuidad, lectura voluntaria y lectura fuera del aula	7–12	
	Preferencias lectoras	Elección de géneros, temas, formatos y diversidad de materiales	13–18	
Comprensión lectora	Literal	Recuperación de información explícita, hechos, personajes y datos	1, 2, 3, 10, 11, 12	Dicotómica Correcta = 1; Incorrecta = 0
	Inferencial	Deducción de causas, consecuencias, significados y relaciones implícitas	4, 5, 6, 13, 14, 15	
	Criterial	Valoración de decisiones, afirmaciones y conclusiones sustentadas	7, 8, 9, 16, 17, 18	

3.5 Métodos De La Investigación

Se empleó el método hipotético-deductivo como procedimiento general de razonamiento. A partir de la revisión teórica y de la evidencia empírica disponible se formularon hipótesis acerca de la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora; posteriormente, estas proposiciones fueron sometidas a contraste mediante datos obtenidos de los estudiantes. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) ubicaron la formulación y comprobación de hipótesis dentro de la secuencia característica de la investigación cuantitativa. En el estudio, este procedimiento permitió

transitar desde proposiciones conceptuales sobre ambas variables hasta observaciones empíricas expresadas mediante puntuaciones y coeficientes estadísticos. Si la evidencia alcanzó el criterio de significancia previamente fijado, se rechazó la hipótesis nula correspondiente; si no lo alcanzó, no se contó con evidencia suficiente para rechazarla.

De forma complementaria, se emplearon procedimientos analítico y sintético durante el tratamiento conceptual y estadístico de las variables. El análisis permitió separar los hábitos de lectura en sus dimensiones motivación, frecuencia y preferencias, así como examinar la comprensión mediante sus niveles literal, inferencial y criterial. La síntesis permitió posteriormente integrar los puntajes dimensionales en resultados generales y relacionarlos con los objetivos de investigación. Estos procedimientos no sustituyeron al diseño estadístico, sino que organizaron el estudio de los componentes de cada variable antes de establecer su comportamiento conjunto.

3.6 Técnicas E Instrumentos Aplicados

Para medir la variable hábitos de lectura se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario estructurado de 18 ítems, distribuido equitativamente entre las dimensiones motivación lectora, frecuencia lectora y preferencias lectoras. Cada dimensión quedó representada por seis ítems. Las respuestas se organizaron mediante una escala ordinal de cuatro categorías: nunca, casi nunca, a veces y siempre, con valores de 1 a 4 puntos respectivamente. El instrumento permitió obtener puntuaciones por dimensión y un puntaje total de hábitos lectores. DeVellis y Thorpe (2021) indicaron que los ítems de una escala deben representar suficientemente el dominio conceptual evaluado y utilizar formatos de respuesta comprensibles para la población. Por esta razón, la redacción se adecuó lingüísticamente a escolares de quinto grado y evitó construcciones abstractas o dobles negaciones.

Para la variable comprensión lectora se utilizó la técnica de prueba educativa y como instrumento una prueba objetiva de comprensión, integrada por 18 preguntas formuladas a partir de textos adecuados para quinto grado. Se distribuyeron seis preguntas para comprensión literal, seis

para comprensión inferencial y seis para comprensión criterial. Cada respuesta correcta recibió un punto y cada respuesta incorrecta u omitida recibió cero, generándose un rango total entre 0 y 18 puntos. Este procedimiento resultó más apropiado que un cuestionario de autopercepción porque la variable exigió observar directamente el desempeño del estudiante al enfrentarse con información textual. La estructura del instrumento guardó correspondencia con las dimensiones desarrolladas previamente en el marco teórico.

La validez de contenido se estableció como procedimiento previo a la aplicación definitiva mediante juicio de especialistas con experiencia en investigación, educación primaria y enseñanza de la lectura. Los expertos valoraron claridad, pertinencia, coherencia, suficiencia y correspondencia entre dimensiones, indicadores e ítems. DeVellis y Thorpe (2021) sostuvieron que la revisión del contenido constituye una fase necesaria cuando se construyen o adaptan escalas, porque permite evaluar si los reactivos representan adecuadamente el constructo.

La confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante el análisis de consistencia interna de las respuestas obtenidas. Para el cuestionario de hábitos de lectura, integrado por 18 ítems distribuidos en las dimensiones motivación lectora, frecuencia lectora y preferencias lectoras, se empleó el coeficiente alfa de Cronbach. El resultado alcanzó un valor de 0,936, lo que evidenció un nivel alto de consistencia interna entre los ítems que conformaron el instrumento. En el caso de la prueba de comprensión lectora, compuesta igualmente por 18 ítems y calificada de manera dicotómica, con un punto para cada respuesta correcta y cero para las respuestas incorrectas u omitidas, se consideró el coeficiente KR-20, obteniéndose un valor de 0,890. Ambos resultados superaron el criterio mínimo de 0,70 establecido para considerar aceptable la consistencia interna de un instrumento, por lo que se determinó que las puntuaciones producidas presentaron una adecuada estabilidad para el desarrollo de los análisis estadísticos posteriores.

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad de los instrumentos

Instrumento	Coeficiente de confiabilidad	N de elementos
Cuestionario de hábitos de lectura	Alfa de Cronbach = 0,936	18
Prueba de comprensión lectora	KR-20 = 0,890	18

El cuestionario de hábitos de lectura obtuvo un alfa de Cronbach de 0,936, valor que indicó una consistencia interna alta entre los 18 ítems utilizados para medir la variable. Este resultado mostró que los reactivos mantuvieron un comportamiento coherente dentro de la medición de motivación, frecuencia y preferencias lectoras. De manera semejante, la prueba de comprensión lectora alcanzó un coeficiente KR-20 de 0,890, apropiado para ítems con puntuación dicotómica. Este valor también correspondió a un nivel alto de confiabilidad y evidenció homogeneidad suficiente entre las preguntas destinadas a evaluar comprensión literal, inferencial y criterial. En conjunto, los coeficientes obtenidos permitieron considerar que ambos instrumentos presentaron una adecuada consistencia interna para ser utilizados en la recolección y análisis de los datos de la investigación.

3.7 Procesamiento De La Información

El procesamiento se organizó inicialmente mediante una matriz de datos en la que cada fila correspondió a un estudiante y cada columna a un ítem o variable derivada. Las respuestas del cuestionario de hábitos se codificaron con valores entre 1 y 4, mientras las preguntas de comprensión se registraron con valores de 1 para respuesta correcta y 0 para incorrecta u omitida. Después de la digitación se efectuó una revisión de consistencia destinada a detectar valores fuera del rango establecido, registros incompletos y posibles errores de transcripción. Posteriormente se calcularon los puntajes correspondientes a cada dimensión y los puntajes generales de las dos variables. Este procedimiento permitió conservar tanto los datos originales por ítem como las puntuaciones necesarias para el análisis descriptivo e inferencial.

En el análisis descriptivo se calcularon frecuencias absolutas,

porcentajes y medidas resumidas de puntuación para caracterizar hábitos de lectura y comprensión lectora. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que el análisis cuantitativo comienza con la organización y descripción de los datos antes de proceder a la contrastación inferencial. En consecuencia, las categorías descriptivas se utilizaron para mostrar la distribución de los estudiantes por variable y dimensión, mientras que los puntajes originales se conservaron para las pruebas correlacionales. Esta decisión evitó perder información mediante una categorización innecesaria de todas las observaciones.

Antes de seleccionar el coeficiente de correlación se estableció la evaluación de la distribución de los puntajes mediante la prueba de Shapiro-Wilk, apropiada para muestras pequeñas. A partir de esta comprobación y del nivel de medición de las variables se determinó el estadístico correspondiente. Si los supuestos necesarios para una correlación paramétrica no se cumplieron, se empleó Rho de Spearman; si los puntajes mostraron condiciones compatibles con el análisis paramétrico, pudo utilizarse el coeficiente de Pearson. En una muestra de 22 estudiantes, la elección no debía fundamentarse solamente en una etiqueta de normalidad, sino también en la naturaleza ordinal de las puntuaciones del cuestionario, la presencia de valores extremos y la forma de la relación.

Para la contrastación de las hipótesis se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. Cuando el valor de p resultó inferior a 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se consideró que existía evidencia estadística de asociación entre las variables analizadas. Cuando p fue igual o superior a 0,05, no se contó con evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. La magnitud del coeficiente se interpretó junto con su dirección y significancia, evitando reducir el análisis exclusivamente al valor de p. Por tratarse de un diseño correlacional transversal, incluso una asociación elevada se interpretó como covariación y no como relación causal.

El análisis inferencial comprendió cuatro contrastes principales: la relación entre el puntaje global de hábitos de lectura y el puntaje global de comprensión; la asociación entre motivación lectora y comprensión; la relación entre frecuencia lectora y comprensión; y la asociación entre

preferencias lectoras y comprensión. Esta organización mantuvo correspondencia exacta con los tres problemas específicos y los tres objetivos específicos consignados en el Capítulo I. Los resultados se presentaron mediante tablas estadísticas y se interpretaron atendiendo a la magnitud del coeficiente, su dirección y el valor de significancia.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Análisis E Interpretación De Resultados Por Objetivo.

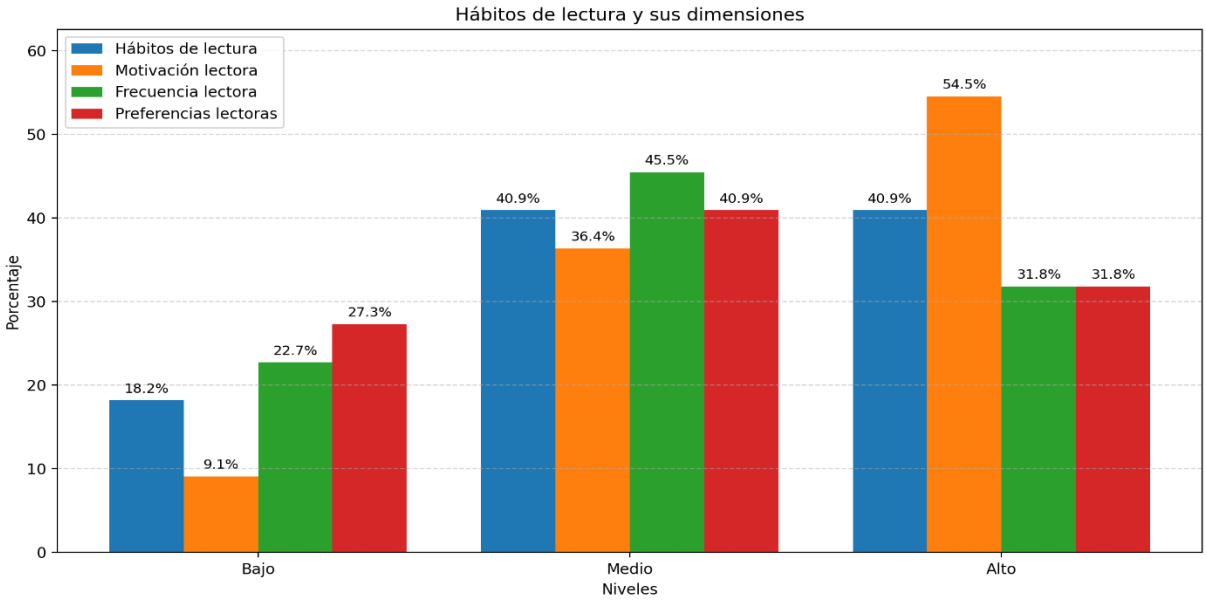
Para responder a los objetivos de la investigación, primero se realizó una descripción de las dos variables y de sus respectivas dimensiones. El análisis se efectuó mediante frecuencias absolutas y porcentajes, lo que permitió identificar la distribución de los 22 estudiantes en los niveles establecidos para hábitos de lectura y comprensión lectora. Posteriormente, estos resultados descriptivos se complementaron con el análisis inferencial orientado a determinar la relación existente entre las variables.

4.1.1 Nivel de hábitos de lectura y sus dimensiones

Tabla 5. Distribución de los niveles de hábitos de lectura y sus dimensiones en estudiantes de quinto grado.

Nivel	Hábitos de lectura		Motivación lectora		Frecuencia lectora		Preferencias lectoras	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	4	18,2%	2	9,1%	5	22,7%	6	27,3%
Medio	9	40,9%	8	36,4%	10	45,5%	9	40,9%
Alto	9	40,9%	12	54,5%	7	31,8%	7	31,8%
Total	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%

Gráfico 1. Distribución porcentual de los niveles de hábitos de lectura y sus dimensiones



En relación con la variable hábitos de lectura, los resultados mostraron que 9 estudiantes, equivalentes al 40,9 %, se ubicaron en el nivel medio y otros 9 estudiantes, también con 40,9 %, alcanzaron el nivel alto; mientras que 4 estudiantes, que representaron el 18,2 %, se situaron en el nivel bajo. Esta distribución evidenció que la mayor parte del grupo presentó prácticas lectoras entre niveles medio y alto, lo que indicó una presencia relativamente favorable de conductas asociadas con la lectura. Sin embargo, la existencia de estudiantes en el nivel bajo mostró que todavía persistieron diferencias dentro del grupo respecto de la regularidad, disposición y selección de materiales de lectura. En conjunto, la variable reflejó un comportamiento heterogéneo, aunque con predominio de niveles superiores, situación que posteriormente permitió analizar si dichas diferencias se relacionaron con el desempeño obtenido en comprensión lectora.

Respecto de la dimensión motivación lectora, 12 estudiantes, equivalentes al 54,5 %, alcanzaron el nivel alto; 8 estudiantes, que representaron el 36,4 %, se ubicaron en el nivel medio; y 2 estudiantes, correspondientes al 9,1 %, permanecieron en el nivel bajo. Estos resultados mostraron que la motivación constituyó la dimensión con mayor concentración en el nivel alto dentro de los hábitos de lectura. La distribución sugirió que una proporción importante del grupo manifestó interés, gusto, iniciativa y disposición para involucrarse en actividades lectoras. Aun así, la presencia de estudiantes en los niveles medio y bajo indicó que esta

disposición no fue uniforme en todos los participantes. Por ello, aunque la tendencia general resultó favorable, se identificaron diferencias individuales en el interés por leer, aspecto relevante para comprender la variabilidad posterior de los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión lectora.

En la dimensión frecuencia lectora, 10 estudiantes, que representaron el 45,5 %, se ubicaron en el nivel medio; 7 estudiantes, equivalentes al 31,8 %, alcanzaron el nivel alto; y 5 estudiantes, correspondientes al 22,7 %, se situaron en el nivel bajo. La mayor concentración en el nivel medio indicó que la práctica de lectura se realizó con cierta regularidad, aunque no de manera plenamente consolidada en todos los estudiantes. A diferencia de la motivación, esta dimensión presentó una proporción menor en el nivel alto y una presencia más amplia en el nivel bajo, lo que evidenció diferencias en la continuidad de la lectura dentro y fuera del contexto escolar. Los resultados permitieron reconocer que el interés por leer no siempre se tradujo en una práctica frecuente, por lo que la regularidad lectora constituyó un componente diferenciado dentro del comportamiento lector del grupo estudiado.

En cuanto a la dimensión preferencias lectoras, 9 estudiantes, equivalentes al 40,9 %, se ubicaron en el nivel medio; 7 estudiantes, que representaron el 31,8 %, alcanzaron el nivel alto; y 6 estudiantes, correspondientes al 27,3 %, se situaron en el nivel bajo. Esta distribución mostró una mayor dispersión entre los tres niveles, sin una concentración tan marcada como la observada en motivación lectora. El predominio del nivel medio indicó que una parte importante de los estudiantes manifestó elecciones definidas respecto de géneros, temas o formatos, aunque dichas preferencias no se presentaron con la misma intensidad en todo el grupo. La proporción ubicada en el nivel bajo evidenció que algunos participantes mostraron menor diversidad o estabilidad en sus elecciones lectoras. Por ello, las preferencias constituyeron una dimensión diferenciada que permitió describir con mayor precisión la forma en que los estudiantes seleccionaron los materiales con los que interactuaron.

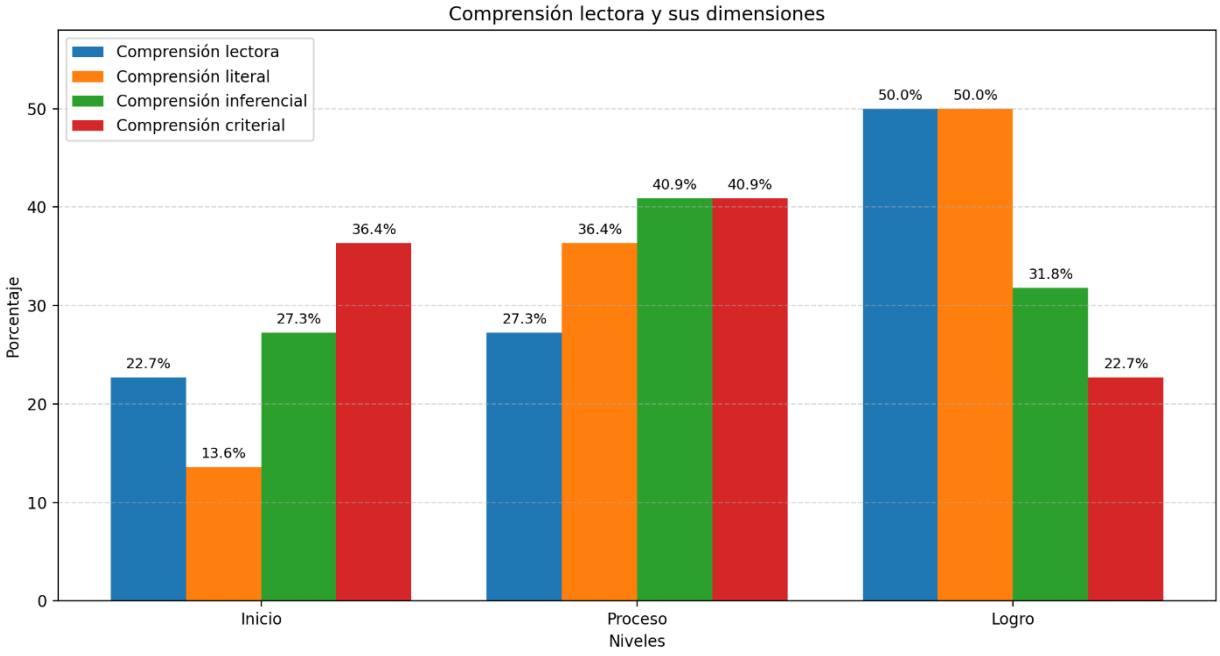
4.1.2 Nivel de comprensión lectora y sus dimensiones

Tabla 6. Distribución de los niveles de comprensión lectora y sus

dimensiones en estudiantes de quinto grado

Nivel	Comprensión lectora		Comprensión literal		Comprensión inferencial		Comprensión criterial	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Inicio	5	22,7%	3	13,6%	6	27,3%	8	36,4%
Proceso	6	27,3%	8	36,4%	9	40,9%	9	40,9%
Logro	11	50,0%	11	50,0%	7	31,8%	5	22,7%
Total	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%	22	100,0%

Gráfico 2. Distribución porcentual de los niveles de comprensión lectora y sus dimensiones



Respecto de la variable comprensión lectora, 11 estudiantes, equivalentes al 50,0 %, alcanzaron el nivel logro; 6 estudiantes, que representaron el 27,3 %, se ubicaron en proceso; y 5 estudiantes, correspondientes al 22,7 %, permanecieron en inicio. La distribución mostró que la mitad del grupo consiguió responder adecuadamente a las demandas generales de comprensión planteadas en el instrumento, mientras que la otra mitad todavía presentó desempeños ubicados entre inicio y proceso. Esta situación evidenció diferencias importantes entre los estudiantes al

recuperar información, establecer relaciones implícitas y valorar el contenido de los textos. Aunque el nivel logro fue el más frecuente, la proporción acumulada en inicio y proceso alcanzó también el 50,0 %, por lo que no pudo considerarse un dominio homogéneo de la comprensión lectora. Estos resultados permitieron posteriormente examinar su relación con los hábitos de lectura observados en el mismo grupo.

En la dimensión comprensión literal, 11 estudiantes, equivalentes al 50,0 %, alcanzaron el nivel logro; 8 estudiantes, que representaron el 36,4 %, se ubicaron en proceso; y 3 estudiantes, correspondientes al 13,6 %, permanecieron en inicio. Estos resultados evidenciaron que la recuperación de información explícita constituyó el componente con mejor desempeño dentro de la comprensión lectora. La mitad de los participantes logró identificar adecuadamente hechos, datos, personajes o información presentada directamente en los textos, mientras que una proporción importante todavía necesitó consolidar estas capacidades. El reducido porcentaje ubicado en inicio mostró que las mayores dificultades no se concentraron en este nivel de comprensión. Sin embargo, la presencia de estudiantes en proceso indicó que el reconocimiento literal todavía no fue uniforme. En conjunto, esta dimensión presentó una tendencia favorable y sirvió como base para comparar el desempeño alcanzado en los niveles inferencial y criterial.

En la dimensión comprensión inferencial, 9 estudiantes, equivalentes al 40,9 %, se ubicaron en el nivel proceso; 7 estudiantes, que representaron el 31,8 %, alcanzaron el nivel logro; y 6 estudiantes, correspondientes al 27,3 %, permanecieron en inicio. La concentración principal en proceso mostró que una proporción importante del grupo logró establecer algunas relaciones implícitas, aunque todavía presentó dificultades para realizar inferencias de manera consistente. En comparación con la comprensión literal, disminuyó el porcentaje de estudiantes en logro y aumentó la presencia en inicio, lo que evidenció una mayor exigencia cognitiva en esta dimensión. Los resultados indicaron que deducir causas, consecuencias, significados contextuales o relaciones no expresadas directamente representó una dificultad para parte de los participantes. Por ello, la comprensión inferencial se configuró como

un nivel intermedio de desempeño dentro del grupo y permitió identificar necesidades específicas en la construcción de significados implícitos.

En la dimensión comprensión criterial, 9 estudiantes, equivalentes al 40,9 %, se ubicaron en el nivel proceso; 8 estudiantes, que representaron el 36,4 %, permanecieron en inicio; y 5 estudiantes, correspondientes al 22,7 %, alcanzaron el nivel logro. Esta distribución evidenció el desempeño menos favorable entre las dimensiones de comprensión lectora, debido a que la mayor parte de los estudiantes se concentró entre inicio y proceso. La menor proporción en logro mostró que emitir valoraciones sustentadas, comparar alternativas y formular juicios a partir de evidencias textuales resultó más complejo para el grupo. Asimismo, el porcentaje ubicado en inicio fue superior al observado en comprensión literal e inferencial, lo que confirmó una mayor dificultad conforme aumentó la demanda de elaboración y evaluación. En conjunto, los resultados señalaron que la comprensión criterial constituyó el componente que requirió mayor fortalecimiento dentro del desempeño lector de los estudiantes evaluados.

4.2 Prueba de normalidad

Tabla 7. Pruebas de normalidad de las variables y dimensiones

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Variable / dimensión	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Motivación lectora	0,143	22	0,200*	0,934	22	0,152
Frecuencia lectora	0,075	22	0,200*	0,969	22	0,695
Preferencias lectoras	0,080	22	0,200*	0,964	22	0,576
Hábitos de lectura	0,138	22	0,200*	0,954	22	0,384
Comprensión literal	0,207	22	0,017	0,872	22	0,009
Comprensión inferencial	0,149	22	0,200*	0,929	22	0,116
Comprensión criterial	0,138	22	0,200*	0,936	22	0,165
Comprensión lectora	0,160	22	0,160	0,945	22	0,254

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

***a.** Corrección de significación de Lilliefors.*

Para la variable hábitos de lectura, la prueba de Shapiro-Wilk

presentó un estadístico de 0,954 con una significancia de 0,384. Debido a que el valor de significancia fue superior a 0,05, no se rechazó el supuesto de normalidad para las puntuaciones globales de esta variable. Este resultado indicó que la distribución de los puntajes obtenidos por los 22 estudiantes fue compatible con una aproximación normal dentro del grupo analizado. En consecuencia, la variable pudo ser considerada en el análisis paramétrico previsto para la contrastación de la hipótesis general. El resultado de Kolmogorov-Smirnov también mostró una significancia de 0,200, aunque para una muestra de 22 participantes se tomó como referencia principal Shapiro-Wilk. Por tanto, la decisión estadística se sustentó en la evidencia de normalidad observada en los puntajes globales de hábitos de lectura antes de aplicar la correlación correspondiente.

Para la variable comprensión lectora, Shapiro-Wilk presentó un estadístico de 0,945 con una significancia de 0,254. Este valor fue superior a 0,05, por lo que no se rechazó el supuesto de normalidad para las puntuaciones globales de comprensión lectora. Kolmogorov-Smirnov mostró un estadístico de 0,160 y una significancia de 0,160, resultado igualmente compatible con la ausencia de una desviación significativa respecto de la distribución normal. Debido a que la muestra estuvo integrada por 22 estudiantes, se tomó Shapiro-Wilk como criterio principal. La normalidad observada en la variable global fue especialmente relevante porque comprensión lectora participó como segunda variable en la hipótesis general y en las tres hipótesis específicas. Por ello, al combinarse con la normalidad de hábitos de lectura y de sus dimensiones, se justificó el empleo del coeficiente de Pearson en los cuatro contrastes correlacionales planteados.

4.3 Contrastación De Hipótesis

4.3.1 Contrastación de la hipótesis general

La hipótesis general buscó determinar si existió relación estadísticamente significativa entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora. Para ello, se relacionaron las puntuaciones globales obtenidas por los 22 estudiantes en ambos instrumentos.

Tabla 8. Correlaciones entre hábitos de lectura y comprensión lectora

		Hábitos de lectura	Comprensión lectora
Hábitos de lectura	Correlación de Pearson	1	0,897**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	22	22
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	0,897**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	22	22

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

En respuesta al objetivo general, orientado a determinar la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora, el coeficiente de correlación de Pearson alcanzó r = 0,897 con una significancia bilateral de 0,000. Este resultado evidenció una relación positiva fuerte entre ambas variables dentro del grupo de 22 estudiantes evaluados. La dirección positiva indicó que, a mayores puntuaciones en hábitos de lectura, tendieron a presentarse mayores puntuaciones en comprensión lectora. Debido a que p < 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se encontró evidencia estadísticamente significativa a favor de la existencia de una relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora. La magnitud obtenida mostró que la asociación fue elevada, aunque no implicó causalidad por tratarse de un diseño no experimental y correlacional. Por tanto, el objetivo general quedó respondido al establecerse estadísticamente una relación directa, fuerte y significativa entre los hábitos lectores y la comprensión de textos.

4.3.2 Contrastación de la hipótesis específica 1

El primer objetivo específico buscó determinar la relación existente entre la motivación lectora y la comprensión lectora global. Para este contraste se consideraron las puntuaciones obtenidas en la dimensión motivación y los puntajes generales del instrumento de comprensión.

Tabla 9. Correlaciones entre motivación lectora y comprensión lectora

		Motivación lectora	Comprensión lectora
Motivación lectora	Correlación de Pearson	1	0,770**

		Motivación lectora	Comprensión lectora
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	22	22
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	0,770**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	22	22

En respuesta al primer objetivo específico, referido a determinar la relación entre la motivación lectora y la comprensión lectora, se obtuvo un coeficiente de Pearson de r = 0,770 y una significancia bilateral de 0,000. La magnitud del coeficiente indicó una relación positiva fuerte entre ambas puntuaciones. Esto significó que los estudiantes con mayores niveles de interés, gusto, iniciativa y disposición hacia la lectura tendieron también a obtener mejores resultados en comprensión lectora. Como la significancia fue inferior a 0,05, se rechazó la hipótesis nula correspondiente y se aceptó la hipótesis específica de investigación. El resultado permitió afirmar la existencia de una asociación estadísticamente significativa dentro de la muestra analizada, sin atribuir un efecto causal de la motivación sobre la comprensión. De esta manera, el primer objetivo específico fue respondido al comprobarse que ambas variables variaron conjuntamente en sentido positivo y con intensidad elevada.

4.3.3 Contrastación de la hipótesis específica 2

El segundo objetivo específico se orientó a establecer la relación entre la frecuencia lectora y la comprensión lectora. El contraste utilizó las puntuaciones correspondientes a la regularidad de lectura y la puntuación global obtenida en la prueba de comprensión.

Tabla 10. Correlaciones entre frecuencia lectora y comprensión lectora

		Frecuencia lectora	Comprensión lectora
Frecuencia lectora	Correlación de Pearson	1	0,904**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	22	22
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	0,904**	1

		Frecuencia lectora	Comprensión lectora
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	22	22

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

En respuesta al segundo objetivo específico, orientado a determinar la relación entre la frecuencia lectora y la comprensión lectora, la correlación de Pearson alcanzó r = 0,904 con una significancia bilateral de 0,000. Este coeficiente representó la asociación más elevada entre las dimensiones de hábitos de lectura analizadas y la comprensión lectora global. La dirección positiva mostró que los estudiantes que obtuvieron mayores puntuaciones en regularidad y continuidad de lectura tendieron también a presentar mayores puntajes de comprensión. Debido a que la significancia fue menor que 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica de investigación. La relación identificada fue positiva, muy fuerte y estadísticamente significativa, aunque no permitió establecer una influencia causal. En consecuencia, el segundo objetivo específico quedó respondido al demostrarse que la frecuencia lectora mantuvo una asociación estrecha con el desempeño comprensivo registrado en los estudiantes.

4.3.4 Contrastación de la hipótesis específica 3

El tercer objetivo específico examinó la relación entre las preferencias lectoras y la comprensión lectora. Para ello, se contrastaron las puntuaciones obtenidas en la selección de géneros, temas y formatos con el puntaje global de comprensión.

Tabla 11. Correlaciones entre preferencias lectoras y comprensión lectora

		Preferencias lectoras	Comprensión lectora
Preferencias lectoras	Correlación de Pearson	1	0,858**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	22	22
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	0,858**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	22	22

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

En respuesta al tercer objetivo específico, destinado a determinar la relación entre las preferencias lectoras y la comprensión lectora, se obtuvo un coeficiente de Pearson de r = 0,858 con una significancia bilateral de 0,000. Este valor evidenció una relación positiva fuerte entre la forma en que los estudiantes seleccionaron géneros, temas o formatos de lectura y su desempeño global en comprensión. La asociación positiva indicó que mayores puntuaciones en preferencias lectoras tendieron a acompañarse de mayores puntuaciones de comprensión lectora. Como el nivel de significancia fue inferior a 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica planteada. La magnitud del coeficiente mostró una asociación elevada, pero su interpretación se mantuvo dentro de los límites de un estudio correlacional. Por tanto, el tercer objetivo específico quedó respondido al confirmarse una relación directa y estadísticamente significativa entre ambas puntuaciones.

4.4 Discusión De Los Resultados

4.4.1 Discusión del objetivo general

Respecto del objetivo general, se obtuvo una correlación de Pearson de r = 0,897 entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora, con una significancia bilateral de p < 0,001. Este resultado mostró una relación positiva fuerte, lo que indicó que los estudiantes con mayores puntuaciones en hábitos lectores tendieron a alcanzar también mejores resultados en comprensión de textos. El hallazgo coincidió con Fajri y Nuraini (2025), quienes reportaron una asociación conjunta elevada entre hábitos, interés y comprensión lectora, con R = 0,882 y significancia estadística de p = 0,000. La proximidad entre ambas magnitudes resulta relevante porque, pese a las diferencias contextuales entre Indonesia y Satipo, los dos estudios trabajaron con escolares de primaria y utilizaron instrumentos diferenciados para medir las prácticas lectoras y el desempeño comprensivo.

La relación encontrada también guardó correspondencia con los estudios nacionales, aunque la intensidad observada en la presente investigación fue superior. Celi y Elias (2024) registraron una correlación moderada de r = 0,510, mientras que Julca Crisostomo (2024) obtuvo r =

0,649. De manera semejante, Solis Yarihuaman (2024) alcanzó una asociación positiva de ρ = 0,717, y Erazo Calle (2024) informó ρ = 0,821. La convergencia entre estos antecedentes y el coeficiente de 0,897 confirmó una tendencia consistente: los hábitos lectores y la comprensión no se comportaron como fenómenos independientes. Sin embargo, la mayor magnitud hallada en la I.E.B. N.º 31392 pudo estar vinculada con las características particulares del grupo, el tamaño reducido de la muestra, la homogeneidad del grado escolar y la forma de operacionalizar ambas variables. Por ello, la comparación no debería interpretarse como superioridad de un contexto sobre otro, sino como evidencia de que la fuerza de la asociación puede variar según población, instrumentos y condiciones educativas.

Desde el plano teórico, el resultado respaldó la idea de que práctica lectora y desempeño comprensivo mantienen relaciones estrechas y potencialmente recíprocas. Torppa et al. (2020) plantean que la lectura recreativa y la comprensión pueden reforzarse mutuamente a lo largo del desarrollo, mientras Van Bergen et al. (2021) sostienen que la práctica puede constituirse tanto en antecedente como en consecuencia del rendimiento lector. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para interpretar el coeficiente elevado obtenido, porque evita asumir que los hábitos producen de manera directa la comprensión. Los estudiantes que comprendieron mejor también pudieron mostrar mayor disposición a leer porque la actividad les demandó menos esfuerzo; a la vez, una práctica más frecuente pudo ampliar su contacto con vocabulario, estructuras textuales y conocimientos diversos. Por tanto, los hallazgos fortalecieron el planteamiento teórico de reciprocidad, pero no permitieron establecer la dirección causal de la relación debido a la naturaleza correlacional del estudio.

El análisis descriptivo aportó un elemento adicional para comprender esta relación. En hábitos de lectura, el 40,9 % de los estudiantes se ubicó en nivel medio y otro 40,9 % en nivel alto; paralelamente, en comprensión lectora el 50,0 % alcanzó el nivel logro. Esta distribución guardó cierta coherencia con la correlación obtenida, debido a que la presencia predominante de hábitos medios y altos coexistió con una proporción

importante de estudiantes con desempeño comprensivo favorable. No obstante, la coincidencia no fue absoluta, pues todavía existieron participantes ubicados en niveles bajos de hábitos y en inicio o proceso de comprensión. Este comportamiento confirmó lo propuesto por Duke y Cartwright (2021), quienes consideran que la comprensión depende de múltiples componentes y no únicamente de la cantidad o regularidad de lectura. Así, los hábitos constituyeron un factor relacionado, pero no suficiente para explicar por sí solos las diferencias observadas en la comprensión.

4.4.2 Discusión del primer objetivo específico: motivación lectora y comprensión lectora

En el primer objetivo específico, la motivación lectora presentó una correlación de r = 0,770 con la comprensión lectora, acompañada de una significancia de p < 0,001. La asociación fue positiva y fuerte, lo que evidenció que los estudiantes con mayor interés, gusto, iniciativa y disposición hacia la lectura tendieron a obtener mejores puntuaciones en comprensión. Este resultado coincidió de manera cercana con Solis Yarihuaman (2024), quien encontró una relación de ρ = 0,765 entre motivación lectora y comprensión. La semejanza entre ambos coeficientes resulta relevante porque las investigaciones se desarrollaron en contextos peruanos de educación primaria y reconocieron la motivación como un componente específico del comportamiento lector. Por su parte, Li et al. (2024) también identificaron asociaciones positivas entre motivación y comprensión, aunque con magnitudes menores, situadas entre r = 0,24 y r = 0,38 en cuarto grado, lo que demuestra que la relación puede variar considerablemente según edad, contexto y características de medición.

La diferencia entre el coeficiente de 0,770 obtenido en Satipo y las asociaciones moderadas encontradas por Li et al. (2024) no constituye una contradicción teórica, sino una variación en intensidad. Mientras el estudio chino controló habilidades como vocabulario y decodificación para estimar la contribución específica de la motivación, la presente investigación examinó la asociación directa entre la dimensión motivacional y la comprensión global. Por ello, el coeficiente más elevado pudo recoger no solo el

componente estrictamente motivacional, sino también su interacción con otras características del comportamiento lector. Esta interpretación se ajusta a Ryan y Deci (2020), quienes distinguen entre conductas lectoras sostenidas por interés personal y aquellas guiadas principalmente por exigencias externas. Asimismo, Schiefele et al. (2012) vinculan la motivación con la cantidad de lectura y diferentes indicadores de competencia. En ese sentido, el hallazgo respaldó el supuesto de que una mayor implicación personal con la lectura puede acompañarse de mejores resultados comprensivos, sin convertir dicha asociación en una relación causal.

Los resultados descriptivos reforzaron esta lectura, dado que el 54,5 % de los estudiantes alcanzó nivel alto en motivación, porcentaje superior al observado en las demás dimensiones de los hábitos lectores. Este predominio indicó que una parte considerable del grupo manifestó interés y disposición hacia la actividad lectora. Sin embargo, la comprensión global alcanzó nivel de logro en el 50,0 % de los participantes, lo que mostró que una motivación elevada no se correspondió automáticamente con una comprensión igualmente alta en todos los casos. Esta diferencia es teóricamente significativa, ya que Duke y Cartwright (2021) señalan que la comprensión depende de un sistema complejo que incorpora conocimientos, reconocimiento de palabras, lenguaje, autorregulación y funciones ejecutivas, además de la motivación. Por ello, los hallazgos apoyaron la importancia del componente motivacional, pero al mismo tiempo mostraron sus límites explicativos cuando se analiza de manera aislada.

4.4.3 Discusión del segundo objetivo específico: frecuencia lectora y comprensión lectora

El segundo objetivo específico produjo la asociación más elevada de las tres dimensiones analizadas. La frecuencia lectora alcanzó $r = 0,904$ con la comprensión lectora y una significancia de $p < 0,001$, configurándose una relación positiva muy fuerte. Este resultado respaldó con especial intensidad el supuesto de que la regularidad de contacto con textos guarda una estrecha relación con el desempeño comprensivo. La evidencia coincidió con Solis Yarihuaman (2024), quien encontró una asociación positiva entre hábitos lectores y comprensión, y con Fajri y Nuraini (2025), cuyos

resultados mostraron una relación conjunta elevada entre hábitos, interés y comprensión. Aunque estos estudios no reportaron exactamente la misma dimensión con el mismo procedimiento estadístico, ambos sostuvieron empíricamente que una práctica lectora más consolidada se vincula con mejores desempeños de comprensión.

La elevada magnitud obtenida puede interpretarse desde los planteamientos de Torppa et al. (2020), quienes señalan que la lectura recreativa mantiene relaciones favorables con la comprensión a lo largo de la escolaridad, aunque no todas las formas de lectura generan los mismos patrones. Ludewig et al. (2023) aportan una explicación complementaria al mostrar que la exposición repetida a vocabulario y estructuras textuales amplía las posibilidades de comprender adecuadamente un texto. Desde esta perspectiva, la frecuencia lectora no operaría como una simple acumulación de tiempo, sino como una oportunidad recurrente para interactuar con palabras, relaciones semánticas, formas discursivas e información diversa. El coeficiente de 0,904 fue coherente con esta expectativa teórica, pero no autorizó a afirmar que incrementar mecánicamente el número de lecturas produciría de forma automática una mejora equivalente en comprensión. La calidad del material, los conocimientos previos y las estrategias utilizadas continuaron siendo factores relevantes.

La distribución descriptiva mostró, además, que el 45,5 % de los estudiantes se ubicó en nivel medio de frecuencia lectora, el 31,8 % alcanzó el nivel alto y el 22,7 % permaneció en nivel bajo. Estos datos indicaron que la regularidad lectora todavía no estuvo plenamente consolidada en todo el grupo, aun cuando la asociación con la comprensión resultó muy elevada. En este punto se observa una relación parcial entre descripción y correlación: no fue necesario que la mayoría de estudiantes alcanzara un nivel alto para que existiera una covariación intensa entre ambas puntuaciones. Lo relevante fue que las diferencias individuales en frecuencia se acompañaron sistemáticamente de diferencias en comprensión. Esta precisión evita interpretar las categorías de frecuencia como equivalentes directas de las categorías de comprensión y confirma la utilidad de conservar

las puntuaciones originales para el análisis correlacional.

4.4.4 Discusión del tercer objetivo específico: preferencias lectoras y comprensión lectora

En relación con el tercer objetivo específico, las preferencias lectoras alcanzaron una correlación de r = 0,858 con la comprensión lectora y una significancia de p < 0,001. La asociación fue positiva y fuerte, mostrando que los estudiantes con puntuaciones más elevadas en selección y diversidad de materiales tendieron también a registrar mejores resultados comprensivos. Aunque los antecedentes incluidos en la tesis abordaron con menor frecuencia esta dimensión de manera independiente, los hallazgos guardaron correspondencia con el estudio de Erazo Calle (2024), quien encontró asociaciones elevadas entre hábitos lectores y distintos niveles de comprensión, así como con Fajri y Nuraini (2025), quienes reconocieron la interacción entre hábitos, interés y capacidad comprensiva. La coincidencia sugiere que el vínculo entre comportamiento lector y comprensión no se limita únicamente a cuánto se lee, sino también a la forma en que el estudiante se relaciona con diferentes tipos de textos.

Desde las bases teóricas, Agrelo-Costas et al. (2023) muestran que las preferencias de los escolares varían según características individuales y educativas, mientras McGeown et al. (2020) sostienen que las razones para leer se modifican según el tipo de material. Estos planteamientos permiten interpretar el coeficiente obtenido desde una lógica de exposición diferenciada: cuando el estudiante identifica géneros, temas o formatos que despiertan interés, puede mantener un contacto más sostenido con determinados textos, lo cual amplía oportunidades para poner en práctica procesos de comprensión. Sin embargo, la asociación de 0,858 no significa que una preferencia concreta garantice mejor desempeño. La disponibilidad de materiales también condiciona las elecciones, como advierten Loh et al. (2022), de modo que lo observado puede reflejar tanto gustos personales como oportunidades reales de acceso. Por ello, las preferencias deben comprenderse dentro del entorno lector y no como una característica enteramente individual.

El comportamiento descriptivo de esta dimensión aportó un matiz

importante: el 40,9 % se ubicó en nivel medio de preferencias, mientras que el 31,8 % alcanzó nivel alto y el 27,3 % permaneció en nivel bajo. La dispersión entre categorías fue mayor que en motivación, lo que mostró una heterogeneidad considerable en las elecciones lectoras del grupo. A pesar de ello, la correlación con la comprensión fue elevada. Este resultado indica que la diversidad de preferencias puede guardar una relación relevante con el desempeño lector incluso cuando el grupo no presenta un patrón homogéneo de elección. La evidencia respalda parcialmente el planteamiento de que la familiaridad con distintos formatos y géneros amplía las experiencias de lectura, pero también obliga a reconocer que la preferencia depende de factores contextuales y de acceso. Por esa razón, el resultado debe interpretarse como asociación entre patrones de elección y comprensión, no como efecto directo de un género o formato específico.

Conclusiones

En respuesta al objetivo general, se determinó que existió una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025, debido a que el coeficiente de correlación de Pearson alcanzó r = 0,897, con una significancia bilateral de p < 0,001. Este resultado permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación. La asociación obtenida indicó que los estudiantes con mayores puntuaciones en sus hábitos lectores tendieron también a alcanzar mejores resultados en comprensión de textos. No obstante, por tratarse de una investigación correlacional y no experimental, el hallazgo se interpretó como una relación entre variables y no como evidencia de causalidad directa.

En respuesta al primer objetivo específico, se estableció que la motivación lectora mantuvo una relación positiva fuerte con la comprensión lectora, al obtenerse un coeficiente de Pearson de r = 0,770 y una significancia bilateral de p < 0,001. La evidencia estadística permitió rechazar la hipótesis nula correspondiente y respaldar la hipótesis específica planteada. Los resultados mostraron que quienes alcanzaron mayores niveles de interés, gusto, iniciativa y disposición hacia la lectura tendieron a registrar mejores puntuaciones en comprensión. Asimismo, la distribución descriptiva mostró que el 54,5 % se ubicó en un nivel alto de motivación, lo que reflejó una tendencia favorable en esta dimensión. Sin embargo, la motivación no explicó por sí sola el desempeño comprensivo, pues la lectura implicó también procesos cognitivos y lingüísticos adicionales.

En respuesta al segundo objetivo específico, se comprobó que la frecuencia lectora presentó una relación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa con la comprensión lectora, alcanzando un coeficiente de r = 0,904 y una significancia de p < 0,001. Este valor representó la asociación más elevada entre las dimensiones de los hábitos de lectura y la comprensión global. La prueba permitió rechazar la hipótesis nula y respaldar la hipótesis específica de investigación. A nivel descriptivo, el 45,5 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio de frecuencia, el 31,8 % en el nivel alto y el 22,7 % en el nivel bajo. De este modo, la regularidad y continuidad de la práctica lectora se vinculó estrechamente

con las diferencias observadas en la comprensión de textos dentro del grupo evaluado.

En respuesta al tercer objetivo específico, se identificó una relación positiva fuerte entre las preferencias lectoras y la comprensión lectora, obteniéndose $r = 0,858$ y una significancia bilateral de $p < 0,001$. En función de este resultado, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica formulada. Los estudiantes con mayores puntuaciones en la selección de géneros, temas, formatos y diversidad de materiales tendieron a obtener mejores resultados de comprensión. En el análisis descriptivo, el 40,9 % se situó en el nivel medio de preferencias, mientras que el 31,8 % alcanzó un nivel alto y el 27,3 % permaneció en un nivel bajo. La distribución reflejó una mayor heterogeneidad en las elecciones lectoras, aunque esta diversidad mantuvo una asociación elevada con el desempeño comprensivo.

Recomendaciones

A la dirección y al equipo docente de la I.E.B. N.º 31392 se recomienda fortalecer las prácticas institucionales orientadas a la lectura frecuente, promoviendo espacios sistemáticos de contacto con textos narrativos, informativos, culturales y recreativos. Esta medida se sustenta en la relación elevada encontrada entre hábitos de lectura y comprensión lectora, por lo que convendría favorecer oportunidades de lectura dentro y fuera del aula sin reducirlas únicamente a actividades evaluativas.

A los docentes de quinto grado se sugiere potenciar la motivación lectora mediante actividades vinculadas con intereses cercanos a los estudiantes, selección libre de determinados textos, lectura compartida y experiencias que incrementen el gusto y la iniciativa por leer. La finalidad no debería centrarse solo en aumentar la cantidad de lecturas, sino en generar experiencias significativas que mantengan la disposición del estudiante hacia el texto y faciliten su involucramiento voluntario.

Se propone al área pedagógica consolidar rutinas de lectura periódica que permitan incrementar la continuidad de la práctica, debido a que la frecuencia lectora presentó la asociación más alta con la comprensión. Estas acciones podrían desarrollarse mediante momentos breves de lectura diaria, registro personal de lecturas y disponibilidad permanente de materiales diversos, procurando que la práctica se mantenga de forma progresiva y no dependa exclusivamente de tareas ocasionales.

Finalmente, se recomienda a futuros investigadores ampliar el estudio hacia muestras mayores, otros grados e instituciones educativas de Pangoa y Satipo, incorporando procedimientos probabilísticos cuando las condiciones lo permitan. También sería pertinente examinar variables adicionales como vocabulario, acompañamiento familiar, disponibilidad de materiales y estrategias de comprensión, con el propósito de profundizar en los factores relacionados con el desempeño lector sin atribuir relaciones causales a partir de diseños correlacionales.

Referencias bibliográficas

Agrelo-Costas, E., Mociño-González, I., y Míguez-Álvarez, C. (2023*). Preferencias lectoras del alumnado de Educación Primaria según el sexo y titularidad del centro educativo. Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura,* 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.389

Almeida, R., Shmis, T., & Iqbal, S. A. (2023, 12 de junio). *Students' reading ability after COVID-19: Takeaways from PIRLS for Europe and Central Asia. World Bank.* https://blogs.worldbank.org/en/europeandcentralasia/students-reading-ability-after-covid-19-takeaways-pirls-europe-and-central

Andrade Andrade, M. V., Muñoz Saeteros, S. P., & Castro Castillo, G. J. (2025). *Estrategias didácticas para el fomento del hábito lector en estudiantes de educación básica de escuelas públicas de Ecuador. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 113–128. https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3323

Banco Mundial. (2022, 23 de junio). *70% of 10-year-olds now in learning poverty, unable to read and understand a simple text*. https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text

Çağ, H. D. (2024). *Improving reading comprehension strategies as well as reading attitudes and habits of 5th-grade students through the reading circle technique. Education and Science,* 49(217), 117–135. https://doi.org/10.15390/EB.2023.12166

Cardenas Aylas, D. F. (2022). *Desarrollo del hábito de lectura en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa N.° 30645 de Tzancuvatziari Satipo–Junín 2020* [Trabajo de investigación de bachiller, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH. https://hdl.handle.net/20.500.13032/28181

Çarkıt, C. (2025). *An action research to improve 5th-grade students' reading habits. Hacettepe University Journal of Education,* 40(3), 157–173. https://doi.org/10.16986/HUJE.2025.542

Català, G., Català, M., Monclús, R., y Molina, E. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL* (1.º-6.º de primaria). Graó. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/59795

Celi Nole, S. V., & Elias Carmen, J. M. (2024). *Hábitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. Institución Educativa Primaria N.° 20075–Piura, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional UCT. https://hdl.handle.net/20.500.14520/7635

Comisión Europea. (2022). *Education and Training Monitor 2022. Publications Office of the European Union.* https://education.ec.europa.eu/about-eea/education-and-training-monitor

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6.ª ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book270550

Dammert, M., Matos, L., & Gargurevich, R. (2025). *Propiedades psicométricas del SRQ-Motivación Lectora en estudiantes de primaria de Lima. Revista de Psicología,* 43(1), 53–82. https://doi.org/10.18800/psico.202501.003

DeVellis, R. F., y Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications (5.ª ed.)*. SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/scale-development/book269114

Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2021). *The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. Reading Research Quarterly,* 56(S1), S25-S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Erazo Calle, F. Y. (2024). *Hábitos de lectura y comprensión lectora en niños del quinto grado de primaria de una institución educativa, Piura, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional UCT. https://hdl.handle.net/20.500.14520/6845

Fajri, Z., & Nuraini, R. (2025). *Relationship between reading habits, interests, and reading comprehension abilities of Islamic elementary school students. Jurnal Kiprah Pendidikan,* 4(4), 828–839. https://doi.org/10.33578/kpd.v4i4.p828-839

Fernández-Rubio, C. M., & Simeón-Aguirre, A. M. (2024). *Fomento del hábito lector en escolares de educación básica en Latinoamérica: Una revisión*

sistemática. Episteme Koinonia, 7(1), 57–72. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3711

Gordillo, A., y Flórez, M. P. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora. Actualidades Pedagógicas,* (53), 95-107. https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill Education. https://biblioteca.unasam.edu.pe/bib/34090

Julca Crisostomo, D. Y. (2024). *Hábitos de lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes en una institución educativa pública de nivel primaria Ate, 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/151334

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press.* https://search.worldcat.org/title/37245377

Li, Y., Jia, K., Kyaw, H. M. M., Li, H., & Yan, M. (2024). *The unique contribution of reading motivation to reading comprehension increases from grades 2 to 4 in Chinese children. Journal of Research in Reading*, 47(4), 557–579. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12466

Loh, C. E., Gan, S., y Mounsey, S. (2022). *What do children want to read? A case study of how one primary school library supported reading for pleasure. Journal of Library Administration,* 62(7), 931-945. https://doi.org/10.1080/01930826.2022.2117955

Ludewig, U., Hübner, N., y Schroeder, S. (2023). *Vocabulary, text coverage, word frequency and the lexical threshold in elementary school reading comprehension. Reading and Writing*, 36, 2409-2431. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10385-0

Maina, M., & Papalini, V. (2023). *Potencialidades del uso de actividades lúdico-literarias en la comprensión lectora inicial. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 60(1). https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.2

McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., Wilkinson, K., y Sabeti, S. (2020). *Understanding reading motivation across different text types:*

Qualitative insights from children. Journal of Research in Reading, 43(4), 597-608. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluación Muestral de Estudiantes 2022: Junín, cuarto grado de primaria. Repositorio institucional del Ministerio de Educación.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9329

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *ENLA 2023 muestra resultados estables con algunas mejoras importantes respecto a evaluación anterior. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. https://umc.minedu.gob.pe/enla-2023-muestra-resultados-estables-con-algunas-mejoras-importantes-respecto-a-evaluacion-anterior/

Ministerio de Educación del Perú. (2025a). *Informe pedagógico de resultados ENLA 2024: Lectura, sexto grado de primaria, Junín. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.* https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/06/Informe_Pedagogico_6P_ENLA2024_Lectura_Junin.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2025b). *Informe pedagógico de resultados ENLA 2024: Lectura, cuarto grado de primaria, Junín. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.* https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/06/Informe_Pedagogico_4P_ENLA2024_Lectura_Junin.pdf

Mollinedo Bustinza, M. A., & Casa-Coila, M. D. (2025). *Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa Primaria Multigrado N.° 70802 de Chulluni-Perú, 2023*. Revista Científica en Ciencias Sociales, 7, e701109. https://doi.org/10.53732/rccsociales/e701109

Oakhill, J., Cain, K., y Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook. Routledge.* https://www.routledge.com/Understanding-and-Teaching-Reading-Comprehension-A-handbook/Oakhill-Cain-Elbro/p/book/9780415698313

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results: Country note—Peru. OECD Publishing*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/peru_3e71791c-en.html

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology,* 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., y Wigfield, A. (2012*). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. Reading Research Quarterly,* 47(4), 427-463. https://doi.org/10.1002/RRQ.030

Solis Yarihuaman, Y. (2024). *Hábitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de primaria de la Institución Educativa 24005 de Lucanas Ayacucho 2023* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional UCT. https://hdl.handle.net/20.500.14520/7362

Sun, B., Loh, C. E., O'Brien, B. A., y Silver, R. E. (2021). *The effect of the COVID-19 lockdown on bilingual Singaporean children's leisure reading*. AERA Open, 7. https://doi.org/10.1177/23328584211033871

Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., y Poikkeus, A.-M. (2020). *Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other: A longitudinal study across grades* 1 and 9. Child Development, 91(3), 876-900. https://doi.org/10.1111/cdev.13241

Vaknin-Nusbaum, V. (2023). *Reading motivation, well-being and reading achievement in second grade students. Journal of Research in Reading*, 46(1), 64–85. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12414

Van Bergen, E., Vasalampi, K., y Torppa, M. (2021). *How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. Reading Research Quarterly,* 56(3), 415-434. https://doi.org/10.1002/rrq.309

van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). *Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. Educational Psychology Review*, 35(1), Article 21. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3

Wulandari, T. R., Kurniaman, O., & Permana, D. (2023). *Hubungan kebiasaan membaca dengan kemampuan membaca pemahaman siswa sekolah dasar. TSAQOFAH*, 3(6), 1271–1282. https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v3i6.1858

Anexos

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor.

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación.

Anexo 3: Formato de autorización para publicación en el repositorio académico digital.

Anexo 4: Matriz de consistencia.

Anexo 5: Matriz de operacionalización.

Anexo 6: Ficha técnica del instrumento.

Anexo 7: Fichas de validación.

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos.

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores).

Anexo 10: Parte documentaria.

(Documentos formales resoluciones, constancias y otros documentos de autorización): (Todos estos documentos deben tener vigencia dentro del marco de los alcances de la Resolución que aprueba dicho trabajo de investigación. Se añade que deben estar debidamente firmados y sellados, sin enmendaduras y en correspondencia con resoluciones.

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL ASESOR (A)

Señor director general del Instituto de Educación Superior Pedagógica Privada "San Juan Bosco"

Yo, Mg. Lic. Guillermo, FERNANDEZ CABRERA identificado (a) con DNI N° _____, como asesor(a) del trabajo de investigación titulado: Hábitos de lectura y Comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E.B N° 31392 Satipo, 2025

desarrollada por el/los investigador (es):

Nombres y Apellidos: Eluis, Ñaco Chimanca DNI: 42534593

Nombres y Apellidos: Olinda, Sharete Shoente DNI: 70332559,

egresado (a) de la especialidad: Educación primaria

considero que dicho trabajo cumple las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el reglamento de investigación del IESPP "San Juan Bosco" para la presentación de trabajo con fines de Obtención del Grado Académico. Por tanto, autorizo la presentación de este trabajo de investigación para que sea sometido a evaluación por los miembros de los jurados designados por la mencionada casa de estudios.

Satipo, 29, de mayo del 2026

Apellidos y nombres completos de asesor(a)

DNI. N°: 41082948

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Haco Chimanca, Elvis identificado (a) con DNI N° 42534593, como autor(a) del trabajo de investigación titulado: Hábitos de lectura y Comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E.B.P 31392, Satipo, 2025 y egresado de la especialidad de: Educación primaria; dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de Educación Primaria, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 17 de Junio del 2026

Haco Chimanca, Elvis
Apellidos y nombres completos de investigador(a)
DNI. N° 42534593

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Olinda Sharele Shoente

identificado (a) con DNI N° 70332559, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Habitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes y egresado de la especialidad de: primaria;

dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por el instituto lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de primaria, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 17 de Junio del 2026

Sharele Shoente Olinda

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 70332559

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Saco Chimanca, Elvis

DNI : 42534593 Correo electrónico: echimanca80@gmail.com

Código de matrícula alumno : ..... ID ORCID :.....

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación : Hábito de lectora y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E.B. N° 31392 - Satipo, 2025

Especialidad de Educación : Educación Primaria

Asesor: Guillermo Fernandes Cabrera

ID ORCID Asesor: 0000-0001-8034-8637

DNI N°.....

3.- TIPO DE ACCESO

(x) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: ..... y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación : Materiales y recursos educativos para el aprendizaje

Eje Temático :.....

Fecha de Firma de Autorización: 17 Junio 2026



Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 42534593

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Sharele shoente Olinda

DNI 70332559 Correo electrónico: olindasharele2026@gmail.com

Código de matrícula alumno : ..... ID ORCID :.....

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación ..Habitos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de Quinto grado de primaria de la I.E.B. Nº 31392.

Especialidad de Educación ....primaria.....

Asesor...Guillermo fernandez Cabrera.....

iD ORCiD Asesor..0000-0001-8034-8637.....

DNI N°.....

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: ...primaria... y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación :...materiales y recursos Educativos para el aprendizaje

Eje Temático :.....

Fecha de Firma de Autorización: 21 Junio 2026



Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 70332559

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título: HÁBITOS DE LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E.B. N.º 31392, SATIPO, 2025

Problema de investigación	Objetivos	Hipótesis	Variables y dimensiones	Metodología
Problema general: ¿Qué relación existe entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025?	**Objetivo general:** Determinar la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025.	**Hipótesis general de investigación:** Existe una relación estadísticamente significativa entre los hábitos de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E.B. N.º 31392, Pangoa, Satipo, 2025. **Hipótesis nula:** No existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.	**Variable 1:** Hábitos de lectura. **Dimensiones:** motivación lectora, frecuencia lectora, preferencias lectoras. **Variable 2:** Comprensión lectora. **Dimensiones:** comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión criterial.	**Enfoque:** cuantitativo. **Tipo:** básica. **Nivel:** correlacional. **Diseño:** no experimental, transversal y correlacional. **Método:** hipotético-deductivo. **Población institucional:** 153 estudiantes. **Muestra:** 22 estudiantes de quinto grado. **Muestreo:** no probabilístico intencional, con carácter censal dentro del grado seleccionado.
Problema específico 1: ¿Qué relación existe entre la motivación lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado?	**Objetivo específico 1:** Determinar la relación entre la motivación lectora y la comprensión lectora en los	**Hipótesis específica 1:** Existe una relación estadísticamente significativa entre la motivación lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado.		

	estudiantes del quinto grado.			**Técnicas:** encuesta y prueba educativa. **Instrumentos:** cuestionario de hábitos de lectura y prueba objetiva de comprensión lectora.
Problema específico 2: ¿Qué relación existe entre la frecuencia lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado?	**Objetivo específico 2:** Determinar la relación entre la frecuencia lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado.	**Hipótesis específica 2:** Existe una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado.		
Problema específico 3: ¿Qué relación existe entre las preferencias lectoras y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado?	**Objetivo específico 3:** Determinar la relación entre las preferencias lectoras y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado.	**Hipótesis específica 3:** Existe una relación estadísticamente significativa entre las preferencias lectoras y la comprensión lectora en los estudiantes del quinto grado.		

Anexo 5: Matriz de operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala
Hábitos de lectura	Son patrones relativamente estables mediante los cuales la persona incorpora la lectura a sus actividades habituales, vinculando motivación, comportamiento lector y práctica recurrente (Schiefele et al., 2012).	Se midieron mediante un cuestionario estructurado de 18 ítems con cuatro alternativas de respuesta. La puntuación permitió establecer niveles por dimensión y un resultado global.	Motivación lectora	Gusto, interés, iniciativa, curiosidad y persistencia.	Cuestionario. **Escala ordinal:** Nunca = 1; Casi nunca = 2; A veces = 3; Siempre = 4. **Ítems 1–18.**
			Frecuencia lectora	Regularidad semanal, continuidad, lectura voluntaria y lectura fuera del aula.	
			Preferencias lectoras	Elección de géneros, temas, formatos y diversidad de materiales.	
Comprensión lectora	Es el proceso mediante el cual el lector construye una representación coherente del texto al integrar ideas, realizar inferencias y supervisar su propia interpretación (Oakhill et al., 2015).	Se evaluó mediante una prueba objetiva de 18 preguntas. Cada respuesta correcta recibió 1 punto y cada respuesta incorrecta u omitida recibió 0 puntos.	Comprensión literal	Recuperación de información explícita, identificación de hechos, personajes y datos.	Prueba objetiva. **Escala dicotómica:** Correcta = 1; Incorrecta = 0. **Ítems 1-18**
			Comprensión inferencial	Deducción de causas, consecuencias, significados y relaciones implícitas.	
			Comprensión criterial	Valoración de decisiones, afirmaciones y conclusiones sustentadas en el texto.	

Anexo 6. Ficha técnica del instrumento:

variable	Dimensiones	Indicadores	Peso %	N° de item	Ítems/índice	Escala de valoración
Hábitos de lectura	Motivación lectora	Gusto, interés, iniciativa, curiosidad y persistencia.	33.3%	6	1-6	Nunca = 1; Casi nunca = 2; A veces = 3; Siempre = 4
	Frecuencia lectora	Regularidad semanal, continuidad, lectura voluntaria y lectura fuera del aula.	33.3%	6	7-12	
	Preferencias lectoras	Elección de géneros, temas, formatos y diversidad de materiales.	33.3%	6	13-18	
Comprensión lectora	Comprensión literal	Recuperación de información explícita, identificación de hechos, personajes y datos.	33.3%	6	1, 2, 3, 10, 11, 12	Correcta = 1; Incorrecta = 0
	Comprensión inferencial	Deducción de causas, consecuencias, significados y relaciones implícitas.	33.3%	6	4, 5, 6, 13, 14, 15	
	Comprensión criterial	Valoración de decisiones, afirmaciones y conclusiones sustentadas en el texto.	33.3%	6	7, 8, 9, 16, 17, 18	

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Palomino Parraga Omar

1.2 Cargo e institución donde labora : 30636 "San Ramón"

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Hábito de lectura y comprensión lectora

1.4 Autor del instrumento : Elvis Haco Chimanca y Olinda Sharete Shoanto.

II. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{44}{50}$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV. CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento de investigación cumple con los criterios de validez requeridos. Por tanto se considera apto

LUGAR: Satipo 16 de Junio del 2025

Lic. Palomino Parraga Omar
CM N°1043131765
DOCENTE

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
"SAN JUAN BOSCO"
RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID
AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Bejarano Dolorier, Angel Vladimir
1.2 Cargo e institución donde labora : N° 31975
1.3 Nombre del instrumento evaluado: Hábito de lectura y comprensión lectora
1.4 Autor del instrumento : Elvis Haco Chimanca – Olinda Sharete Shoente

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = **1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E =** 44 / 50

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento de investigación cumple con los criterios de validez requerido

LUGAR: Satipo 23 de Julio del 2025

UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SATIPO – ALTO PERENE – DIRECCIÓN – PANGOA

Angel V. Bejarano Dolorier
DNI. N° 23731313
DIRECTOR

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Obregón Rojas, Maribel

1.2 Cargo e institución donde labora : I.E.B. Nº 31975 – Alto Chavini

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Habito de lectura y comprensión lectora

1.4 Autor del instrumento : Elvis Naco Chimanca – Olinda Sharete Shoente

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E

Coeficiente de validez = **1 x A + 2 x B + 3 x C + 4 x D + 5 x E =** $\frac{70}{50}$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado ( )	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

Los ítems evaluados presentan una excelente claridad, coherencia y suficiente metodología.

LUGAR: Satipo 23 de Julio del 2025

Lic. Maribel Obregón Rojas
DNI. N° 44514214
DOCENTE DE AULA

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

INSTRUMENTO 1

CUESTIONARIO DE HÁBITOS DE LECTURA

Código del estudiante: _____ Grado: 5.º Fecha: ____ / ____ / 2025

Edad: _____ años Sexo: _____

Propósito: conocer con qué frecuencia lees, qué tanto te gusta leer y qué tipos de textos prefieres.

Instrucciones: lee cada oración y marca una sola respuesta. No existen respuestas buenas o malas. Marca la opción que mejor describa lo que haces o piensas normalmente.

Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
1	2	3	4

N.º	Enunciado	Nunca 1	Casi nunca 2	A veces 3	Siempre 4
1	Me gusta leer cuando encuentro un texto que trata un tema interesante para mí.	☐	☐	☐	☐
2	Busco algo para leer aunque el profesor no me lo haya pedido.	☐	☐	☐	☐
3	Siento curiosidad por saber cómo termina una historia que empiezo a leer.	☐	☐	☐	☐
4	Me alegra elegir un libro, cuento, historieta o texto para leer por mi cuenta.	☐	☐	☐	☐
5	Cuando una lectura me interesa, quiero seguir leyendo hasta comprenderla.	☐	☐	☐	☐
6	Prefiero aprovechar parte de mi tiempo libre leyendo antes que dejar de leer por completo.	☐	☐	☐	☐

7	Leo algún texto fuera de las tareas de clase durante la semana.	☐	☐	☐	☐
8	En casa dedico un momento a leer libros, cuentos, historietas, revistas o textos digitales.	☐	☐	☐	☐
9	Leo varias veces durante la semana, aunque sea por pocos minutos.	☐	☐	☐	☐
10	Cuando termino una lectura, en los días siguientes vuelvo a leer otro texto.	☐	☐	☐	☐
11	Leo por iniciativa propia durante los fines de semana o en mis ratos libres.	☐	☐	☐	☐
12	Además de los textos escolares, suelo leer otros materiales durante el mes.	☐	☐	☐	☐
13	Elijo cuentos, leyendas o relatos cuando puedo escoger qué leer.	☐	☐	☐	☐
14	Me gusta leer textos que explican animales, naturaleza, ciencia, historia u otros temas reales.	☐	☐	☐	☐
15	Me gusta leer historietas, cómics o textos que combinan imágenes y palabras.	☐	☐	☐	☐
16	Cuando puedo elegir, busco textos relacionados con temas que ya me interesan.	☐	☐	☐	☐
17	Puedo encontrar lecturas que me interesan tanto en papel como en una pantalla.	☐	☐	☐	☐
18	Me gusta probar distintos tipos de textos y no leer siempre el mismo tipo.	☐	☐	☐	☐

INSTRUMENTO 2

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Código del estudiante: _____ Grado: 5.º Fecha: ___ / ___ / 2025

Instrucciones: lee con atención cada texto. Luego responde las preguntas marcando solo una alternativa: A, B, C o D. Puedes volver al texto cuando lo necesites.

Texto 1. El cuaderno de semillas

Una mañana, durante la limpieza del patio de la escuela, Elena encontró junto al cerco una pequeña planta que nadie recordaba haber sembrado. Tenía dos hojas nuevas y el suelo a su alrededor estaba seco. Elena quiso llevarla a su casa, pero su compañero Mateo propuso observarla primero. Ambos acordaron cuidarla durante algunas semanas y anotar los cambios en un cuaderno.

Cada lunes, miércoles y viernes, uno de ellos revisaba la humedad de la tierra antes de echar agua. También medían el tallo con una regla y dibujaban las hojas nuevas. Al principio pensaron que regarla mucho haría que creciera más rápido. Después de una semana notaron que el suelo permanecía demasiado húmedo y algunas hojas comenzaban a debilitarse. Consultaron un libro de la biblioteca escolar y descubrieron que las plantas necesitan agua, pero también aire en la tierra y una cantidad adecuada de luz.

Desde entonces cambiaron su forma de cuidarla. Regaban solo cuando la tierra estaba seca y movieron una caja que le quitaba luz durante parte de la mañana. Con el paso de los días aparecieron nuevas hojas. Elena escribió en el cuaderno: «Observar antes de actuar nos ayudó más que hacer las cosas por apuro». Al finalizar el mes, presentaron sus registros al aula y propusieron crear un pequeño espacio para observar otras plantas del patio.

1. ¿Dónde encontraron Elena y Mateo la planta?

A) En la biblioteca.

B) Junto al cerco del patio.

C) Dentro del aula.

D) En la casa de Elena.

2. ¿Qué hacían los estudiantes tres veces por semana?

A) Cambiaban la planta de lugar.

B) Cortaban las hojas nuevas.

C) Revisaban la tierra y registraban cambios.

D) Llevaban la planta a sus casas.

3. ¿Qué ocurrió cuando regaron demasiado la planta?

A) El tallo creció de inmediato.

B) Algunas hojas comenzaron a debilitarse.

C) La planta produjo flores.

D) La tierra quedó completamente seca.

4. ¿Por qué decidieron consultar un libro?

A) Porque querían saber cómo cuidar mejor la planta.

B) Porque tenían que copiar una tarea.

C) Porque deseaban identificar a quien sembró la planta.

D) Porque necesitaban aprender a usar una regla.

5. ¿Qué se puede inferir de la frase «Observar antes de actuar»?

A) Que es mejor actuar rápido sin revisar resultados.

B) Que observar permite tomar decisiones con más información.

C) Que las plantas no necesitan cuidados frecuentes.

D) Que solo los libros pueden resolver los problemas.

6. Si la caja hubiera seguido quitando luz a la planta, ¿qué resultado sería más probable según el texto?

A) Podría haber tenido más dificultades para desarrollarse.

B) Habría crecido más rápido por estar a la sombra.

C) No habría necesitado agua.

D) Se habría convertido en otra especie.

7. ¿Cuál fue la decisión más responsable de los estudiantes?

A) Llevarse la planta sin observarla.

B) Regarla todos los días sin revisar la tierra.

C) Registrar los cambios y modificar el cuidado según lo observado.

D) Dejarla crecer sin hacer ningún seguimiento.

8. ¿Qué enseñanza del texto puede aplicarse a una actividad escolar?

A) Conviene registrar resultados y corregir acciones cuando sea necesario.

B) Es mejor evitar actividades que requieren observación.

C) Se debe mantener un plan aunque los resultados sean negativos.

D) Las tareas escolares deben realizarse siempre de manera individual.

9. ¿Qué opinión está mejor sustentada por el texto?

A) Elena y Mateo aprendieron mediante la observación y la búsqueda de información.

B) Elena fue la única responsable del crecimiento de la planta.

C) El libro fue innecesario porque ya sabían cuidar plantas.

D) La planta creció únicamente porque fue medida con una regla.

Texto 2. ¿Por qué algunas quebradas llevan menos agua?

El agua de una quebrada puede cambiar a lo largo del año. En épocas de lluvia recibe agua que cae directamente sobre el terreno y también agua que se filtra en el suelo. Parte de esa agua subterránea sale lentamente y alimenta la quebrada incluso cuando deja de llover por varios días.

La vegetación cumple una función en este proceso. Las raíces ayudan a que una parte del agua ingrese al suelo y reducen la velocidad con la que corre sobre la superficie. Cuando un terreno queda sin suficiente cobertura vegetal, el agua de lluvia puede desplazarse con mayor rapidez, arrastrar suelo y llegar de golpe a las zonas bajas. Esto no significa que toda disminución del agua tenga una sola causa: también influyen la cantidad de lluvia, el uso del agua y las características del terreno.

Por esa razón, para conocer qué sucede en una quebrada no basta observarla un solo día. Es útil comparar registros de varios meses: cantidad de lluvia, nivel del agua, estado de la vegetación y actividades humanas cercanas. Con esos datos se pueden

plantear explicaciones más cuidadosas y decidir qué acciones de protección son apropiadas.

10. ¿Qué puede alimentar una quebrada cuando deja de llover por varios días?

A) El agua subterránea que sale lentamente.

B) Solo el agua almacenada en hojas.

C) El viento de las zonas altas.

D) Únicamente el agua utilizada por las personas.

11. Según el texto, ¿qué hacen las raíces de la vegetación?

A) Impiden totalmente que el agua llegue al suelo.

B) Ayudan a que parte del agua se infiltre en el suelo.

C) Hacen que toda el agua corra más rápido.

D) Eliminan el suelo de las zonas altas.

12. ¿Qué registros se recomienda comparar durante varios meses?

A) Solo la temperatura del aire.

B) Lluvia, nivel del agua, vegetación y actividades humanas.

C) Únicamente el número de árboles.

D) Solo el color del agua.

13. ¿Por qué observar la quebrada un solo día puede ser insuficiente?

A) Porque las condiciones pueden variar y se necesitan datos de distintos momentos.

B) Porque las quebradas siempre llevan la misma cantidad de agua.

C) Porque el nivel del agua solo cambia de noche.

D) Porque la vegetación no tiene relación con el agua.

14. ¿Qué puede ocurrir cuando un terreno pierde mucha cobertura vegetal?

A) El agua puede correr más rápido y arrastrar suelo.

B) Toda el agua queda almacenada en las raíces.

C) La lluvia deja de caer en la zona.

D) El suelo produce más agua por sí mismo.

15. ¿Qué idea se puede inferir del último párrafo?

A) Las decisiones ambientales deberían basarse en información recogida durante un tiempo suficiente.

B) Una sola observación permite explicar cualquier cambio ambiental.

C) Todas las quebradas disminuyen por la misma causa.

D) Los registros mensuales no ayudan a comprender cambios.

16. Un grupo afirma: «La quebrada tiene menos agua únicamente porque hay menos árboles». ¿Cómo debería evaluarse esa afirmación según el texto?

A) Como una explicación definitiva.

B) Como una posible explicación que necesita comparar otras causas y datos.

C) Como una afirmación que no puede investigarse.

D) Como una conclusión correcta aunque no existan registros.

17. ¿Qué acción sería más adecuada antes de proponer una medida de protección?

A) Elegir una causa sin revisar información.

B) Comparar datos de lluvia, agua, vegetación y actividades cercanas.

C) Observar la quebrada durante cinco minutos.

D) Copiar la solución usada en cualquier otro lugar.

18. ¿Cuál de las siguientes conclusiones respeta mejor la información del texto?

A) La cantidad de agua de una quebrada puede depender de varios factores que deben analizarse.

B) La vegetación es la única causa de todos los cambios del agua.

C) Las actividades humanas nunca influyen en una quebrada.

D) Una quebrada sin vegetación siempre desaparece en pocos días.

ANEXO TÉCNICO PARA EL INVESTIGADOR

A. Matriz interna del Instrumento 1: Hábitos de lectura

Dimensión	Indicadores operativos	Ítems	Puntaje
Motivación lectora	Gusto, iniciativa, curiosidad, persistencia e interés por leer.	1–6	6–24
Frecuencia lectora	Regularidad semanal, lectura en casa, continuidad y lectura voluntaria.	7–12	6–24
Preferencias lectoras	Elección de géneros, temas, formatos y variedad de textos.	13–18	6–24

Codificación: Nunca = 1; Casi nunca = 2; A veces = 3; Siempre = 4. No se incluyeron ítems invertidos para reducir errores de comprensión en escolares de quinto grado. El puntaje total posible va de 18 a 72 puntos.

Estos intervalos son referenciales y deben revisarse después del pilotaje: dimensión baja = 6–11; media = 12–18; alta = 19–24. Puntaje total bajo = 18–35; medio = 36–54; alto = 55–72. Estos intervalos son referenciales y deben revisarse después del pilotaje y del análisis de distribución de puntajes.

B. Matriz interna del Instrumento 2: Comprensión lectora

Dimensión	Indicadores operativos	Ítems	Puntaje
Literal	Localiza información explícita, hechos, acciones, datos y relaciones expresadas directamente.	1, 2, 3, 10, 11, 12	0–6
Inferencial	Deduce causas, consecuencias, significados, explicaciones y resultados probables.	4, 5, 6, 13, 14, 15	0–6
Criterial	Evalúa decisiones, juzga afirmaciones y selecciona conclusiones sustentadas por el texto.	7, 8, 9, 16, 17, 18	0–6

C. Clave de respuestas de comprensión lectora

1	2	3	4	5	6	7	8	9
B	C	B	A	B	A	C	A	A
10	11	12	13	14	15	16	17	18
A	B	B	A	A	A	B	B	A

Calificación: respuesta correcta = 1 punto; respuesta incorrecta u omitida = 0 puntos. Puntaje total posible: 0 a 18 puntos. Para el análisis correlacional se recomienda conservar el puntaje cuantitativo total y los puntajes por dimensión, en lugar de trabajar únicamente con categorías.

Baremación para el análisis descriptivo: nivel bajo = 6–11 puntos; nivel medio = 12–18 puntos; nivel alto = 19–24 puntos por dimensión. Para la puntuación global de hábitos de lectura se establecieron los niveles bajo = 18–35 puntos, medio = 36–54 puntos y alto = 55–72 puntos.

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores.

	Motivación lectora						Frecuencia lectora						Preferencias lectoras										
ID	**H1**	**H2**	**H3**	**H4**	**H5**	**H6**	**H7**	**H8**	**H9**	**H10**	**H11**	**H12**	**H13**	**H14**	**H15**	**H16**	**H17**	**H18**	**Motivación**	**Frecuencia**	**Preferencias**	**Hábitos total**	**Nivel hábitos**
E01	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	4	6	6	12	24	Bajo
E02	3	1	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	12	7	6	25	Bajo
E03	1	4	2	2	1	4	1	4	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	14	12	7	33	Bajo
E04	3	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	4	1	2	4	1	14	8	13	35	Bajo
E05	3	4	1	4	3	4	1	2	1	4	1	1	1	1	2	1	2	1	19	10	8	37	Medio
E06	4	3	2	2	3	1	3	1	1	1	3	2	2	1	2	2	2	1	15	11	10	36	Medio
E07	3	2	2	3	3	2	2	2	1	2	4	2	1	2	1	2	2	1	15	13	9	37	Medio
E08	1	2	2	2	3	1	4	2	2	2	2	1	2	4	2	1	1	4	11	13	14	38	Medio
E09	2	3	3	2	4	2	2	1	1	4	3	3	1	2	3	4	2	2	16	14	14	44	Medio
E10	3	4	2	2	2	4	2	3	1	3	3	3	4	2	3	2	2	2	17	15	15	47	Medio
E11	4	4	3	4	3	2	4	2	2	2	2	4	1	2	4	1	2	1	20	16	11	47	Medio
E12	4	4	2	2	4	3	3	4	1	2	4	1	3	2	1	3	3	4	19	15	16	50	Medio
E13	2	4	4	4	4	3	4	4	3	1	2	3	2	4	3	1	3	4	21	17	17	55	Alto
E14	4	2	4	4	4	3	3	2	2	4	3	3	1	3	4	1	4	3	21	17	16	54	Medio
E15	3	4	4	3	3	4	1	3	4	4	3	3	2	2	3	4	3	4	21	18	18	57	Alto
E16	4	3	3	3	1	4	4	3	4	3	3	2	4	2	3	2	4	4	18	19	19	56	Alto
E17	2	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	2	22	21	21	64	Alto
E18	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	2	4	4	4	2	4	22	20	20	62	Alto
E19	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	23	22	22	67	Alto
E20	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	24	23	23	70	Alto
E21	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	23	22	22	67	Alto
E22	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	24	24	72	Alto

Baremación de las variables y sus dimensiones

Variable 1: Hábitos de lectura

Instrumento: cuestionario de 18 ítems. Puntaje total: mínimo 18, máximo 72.

Tabla A. Baremación general

Nivel	Puntaje
Bajo	18 – 35
Medio	36 – 54
Alto	55 – 72

Tabla B. Baremación por dimensiones

Dimensión	Nivel	Puntaje	Rango teórico
Motivación lectora	Bajo	6 – 11	6 a 24
	Medio	12 – 18	6 a 24
	Alto	19 – 24	6 a 24
Frecuencia lectora	Bajo	6 – 11	6 a 24
	Medio	12 – 18	6 a 24
	Alto	19 – 24	6 a 24
Preferencias lectoras	Bajo	6 – 11	6 a 24
	Medio	12 – 18	6 a 24
	Alto	19 – 24	6 a 24

C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	Literal	Inferencial	Criterial	Comprensión total	Nivel comprensión
0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	3	3	3	9	Proceso
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Inicio
0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3	1	1	5	Inicio
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	Inicio
1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	1	1	5	Inicio
1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	6	2	1	9	Proceso
1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	3	2	3	8	Proceso
0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3	1	6	Inicio
1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	4	3	2	9	Proceso
1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	4	3	3	10	Proceso
1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	5	4	4	13	Logro
1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	5	4	3	12	Proceso
1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	5	5	4	14	Logro
1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	5	4	4	13	Logro
1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	5	4	4	13	Logro
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	6	4	4	14	Logro
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	6	5	5	16	Logro
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6	5	2	13	Logro
1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	4	6	5	15	Logro
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	6	6	18	Logro
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	6	6	18	Logro
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	6	6	18	Logro

Variable 2: Comprensión lectora

Instrumento: prueba objetiva de 18 ítems. Puntaje total: mínimo 0, máximo 18.

Tabla C. Baremación general

Nivel	Puntaje
Inicio	0 – 6
Proceso	7 – 12
Logro	13 – 18

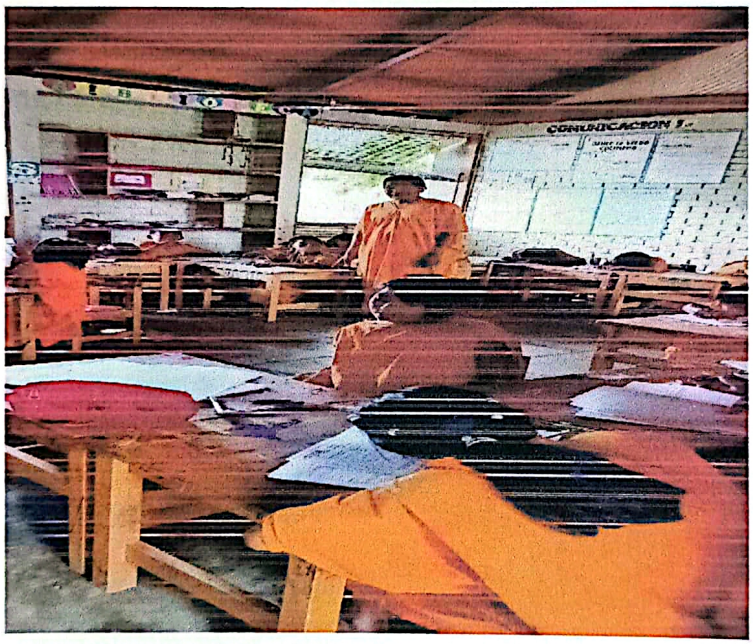
Tabla D. Baremación por dimensiones

Dimensión	Nivel	Puntaje	Rango teórico
Comprensión literal	Inicio	0 – 2	0 a 6
	Proceso	3 – 4	0 a 6
	Logro	5 – 6	0 a 6
Comprensión inferencial	Inicio	0 – 2	0 a 6
	Proceso	3 – 4	0 a 6
	Logro	5 – 6	0 a 6
Comprensión criterial	Inicio	0 – 2	0 a 6
	Proceso	3 – 4	0 a 6
	Logro	5 – 6	0 a 6

Anexo 10: Parte documentaria










RESUELVE PROBLEMA
DE ADICION LLEVANDO
CON TRES CIFRAS


RESUELVE PROBLEMA DE ADICION LLEVANDO CON TRES CIFRAS

Recibo digital

Este recibo confirma que Turnitin recibió tu entrega. Consulta los detalles sobre tu archivo a continuación.

Autor de la entrega
Cabello Gomez, Deeffnee Jhennyllee y Lopez Davila, Margoth

Título de la tarea
01

Título de la entrega
Actividades Lúdicas Para El Desarrollo De Motricidad Gruesa En Niños De Cinco Años De La I.E. Bilingüe N.°739, Pangoa, 2025

Nombre del archivo
T0026_082026.docx

Tamaño del archivo
5620364

Total de páginas
126

Total de palabras
28942

Total de caracteres
169283

Fecha de la entrega
14 sept 2026, 3:28:03 p.m. UTC

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151721466

Copyright 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Tesis:

Actividades Lúdicas Para El Desarrollo De Motricidad Gruesa En Niños De Cinco Años De La I.E. Bilingüe N.°739, Pangoa, 20...

01

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151721466

Fecha de entrega
14 sept 2026, 10:28 GMT-5

Fecha de descarga
14 sept 2026, 10:34 GMT-5

Nombre del archivo
T0026_082026.docx

Tamaño del archivo
5.4 MB

126 páginas

28.942 palabras

169.283 caracteres

8% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Fuentes principales

7%	Fuentes de Internet
2%	Publicaciones
5%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

7% Fuentes de Internet
2% Publicaciones
5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1 Internet
repositorio.uladech.edu.pe 4%

2 Internet
repositorio-api.sanjuanboscosatipo.edu.pe 1%

3 Internet
repositorio.unasam.edu.pe <1%

4 Internet
hdl.handle.net <1%

5 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2026-09-02 <1%

6 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Tumbes on 2026-07-30 <1%

7 Internet
repositorio.eespppiura.edu.pe <1%

8 Trabajos del estudiante
Area eped on 2025-07-24 <1%

9 Internet
repositorio.eesppjsco.edu.pe <1%

10 Publicación
"Conociendo los componentes (fases) que sustentan el funcionamiento del model... <1%

11 Trabajos del estudiante
College of Alameda on 2023-07-23 <1%

12 Trabajos del estudiante
Escuela de Educacion Superior Pedagogica Publica Cesar Abraham Vallejo Mendo... <1%

13 Publicación
Lorena Fernanda Cusme-Vélez, Sofia Elizabeth Quiguiri Udeo, Maritza Beatriz De ... <1%

14 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Piura on 2026-08-19 <1%

15 Trabajos del estudiante
PREGRADO on 2025-09-30 <1%

16 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2025-12-02 <1%

17 Trabajos del estudiante
PREGRADO on 2025-10-01 <1%

18 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2024-12-11 <1%

19 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2024-09-18 <1%

20 Internet
pedagogicochimbote.edu.pe <1%

21 Publicación
Miriam Mariño Sánchez, Javier Rico Díaz, José Eugenio Rodríguez Fernández, Lucí... <1%

22 Trabajos del estudiante
Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote on 2020-01-21 <1%

23 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional del Centro del Peru on 2025-05-22 <1%