INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO SAN JUAN BOSCO

Educación Primaria

TESIS

Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesora en Educación Primaria

TESIS PRESENTADA POR:

Rojas Mozombite, Veronica Margot (DNI: 43721195)

ASESOR

Lic. Cangalaya Hinostroza, Ronald

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8410-6205

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°0…-2026

EJECUTORES : Rojas Mozombite, Veronica Margot

ASESOR : Lic. Cangalaya Hinostroza, Ronald

Los miembros del jurado que suscriben dictaminan que la tesis denominada: Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026, presentado por la egresada: Rojas Mozombite Veronica Margot, para optar el título de Profesora de Educación Primaria, está en calidad de:

APROBADO				DESAPROBADO
Excelente	Sobresaliente	Muy Bueno	Bueno	

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

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

_____

……

Presidente

_____

……

Secretario

_____

……

Vocal

Dedicatoria

A mi madre, con gratitud y reconocimiento por su apoyo incondicional, sus enseñanzas de vida y su ejemplo de esfuerzo y perseverancia. Gracias por motivarme a alcanzar mis metas y por ser mi fuerza constante para cumplir este sueño hecho realidad.

Agradecimiento

Agradecida con Dios por permitirme cumplir uno de mis mayores sueños de terminar mi carrera y a mi familia por ser mi pilar y mi refugio, gracias por creer en mí, por levantarme cuando caí y por celebrar cada logro como si fuera propio. Mi gratitud hacia ustedes es infinita.

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 5
1.3 Delimitación del problema de investigación 5
1.4 Objetivos de la investigación 6
1.4.1 Objetivo general 6
1.4.2 Objetivos específicos 6
1.5 Justificación de la investigación 6
1.5.1 Justificación teórica 6
1.5.2 Justificación práctica 7
1.5.3 Justificación metodológica 7
1.5.4 Justificación social 8
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 9
2.1 Antecedentes de estudios 9
2.1.1 Antecedentes internacionales 9
2.1.2 Antecedentes nacionales 10
2.1.3 Antecedentes regionales 12
2.2 Bases teóricas científicas 14
2.2.1 Estrategias didácticas 14
2.2.2 Comprensión lectora 24

2.2.3 Relación teórica entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora 33
2.3 Definiciones operacionales 33
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 36
3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación 36
3.2 Diseño de investigación 37
3.3 Población, muestra y muestreo 38
3.3.1 Población 38
3.3.2 Muestra 39
3.3.3 Muestreo 39
3.4 Hipótesis y variables 40
3.4.1 Hipótesis 40
3.4.2 Operacionalización de las variables 40
3.5 Métodos de la investigación 42
3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados 43
3.6.1 Técnica e instrumento para estrategias didácticas 43
3.6.2 Técnica e instrumento para comprensión lectora 43
3.6.3 Validez de los instrumentos 44
3.6.4 Confiabilidad de los instrumentos 45
3.6.5 Procedimiento para la recolección de datos 45
3.7 Procesamiento de la información 45
CAPÍTULO IV. RESULTADOS 48
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo. 48
4.1.1 Resultados descriptivos de la variable estrategias didácticas 48
4.1.2 Resultados descriptivos de la variable comprensión lectora 49
4.2 Contrastación de hipótesis 51
4.2.1 Prueba de Normalidad 51
4.2.2 Contrastación de la hipótesis general 52
4.2.3 Contrastación de la hipótesis Especifica 1 53
4.2.4 Contrastación de la hipótesis específica 2 54
4.2.5 Contrastación de la hipótesis específica 3 55
4.3 Discusión de los resultados 55
4.3.1 Discusión de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora 55

4.3.2 Discusión de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión literal 57
4.3.3 Discusión de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión inferencial 58
4.3.4 Discusión de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión crítica 60
Conclusiones 62
Recomendaciones 64
Referencias bibliográficas 65
Anexos 69

Índice de tablas

Tabla 1. Detalle de la población 38

Tabla 2. Distribución de la muestra 39

Tabla 3. Distribución de las estrategias didácticas y sus dimensiones..... 48

Tabla 4. Distribución de la comprensión lectora y sus dimensiones..... 49

Tabla 5. La prueba de normalidad con SHAPIRO-WILK (N=25) 52

Tabla 6. HG – Estrategias didácticas y Comprensión lectora total 52

Tabla 7. HE1 – Estrategias didácticas y Comprensión literal 53

Tabla 8. HE2 – Estrategias didácticas y Comprensión inferencial..... 54

Tabla 9. HE3 – Estrategias didácticas y Comprensión crítica 55

Índice de gráficos

Gráfico 1. Estrategias didácticas y sus dimensiones 48

Gráfico 2. Comprensión lectora y sus dimensiones 50

Resumen

La investigación abordó las dificultades de comprensión lectora identificadas en estudiantes de cuarto grado de la I.E. N.° 64866-B de Atalaya, especialmente en actividades que demandaron relacionar información, elaborar inferencias, justificar opiniones y valorar críticamente los textos. El objetivo general fue determinar la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de dicha institución durante el año 2026. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal; la población estuvo conformada por 129 estudiantes y la muestra por 25 escolares de cuarto grado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario de estrategias didácticas de 18 ítems y una prueba de comprensión lectora de 43 ítems, organizada en los niveles literal, inferencial y crítico; las hipótesis fueron contrastadas mediante el coeficiente Rho de Spearman. Los resultados mostraron que el 64,0 % de los estudiantes se ubicó entre los niveles alto y muy alto en estrategias didácticas, mientras que el 60,0 % alcanzó logro esperado o destacado en comprensión lectora; por dimensiones, estos niveles representaron el 80,0 % en comprensión literal, el 68,0 % en comprensión inferencial y el 44,0 % en comprensión crítica. Se determinó una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora ($\rho = .765$; $p < .001$), así como con la comprensión literal ($\rho = .724$), inferencial ($\rho = .737$) y crítica ($\rho = .659$). A partir de estos hallazgos, se recomendó fortalecer sistemáticamente las estrategias desarrolladas antes, durante y después de la lectura, priorizando actividades orientadas a la inferencia, argumentación, valoración crítica y empleo de diversos tipos de textos.

Palabras clave: estrategias didácticas, comprensión lectora, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica.

Abstract

The study addressed reading comprehension difficulties identified among fourth-grade students at I.E. No. 64866-B in Atalaya, particularly in activities requiring them to connect information, make inferences, justify opinions, and critically evaluate texts. The general objective was to determine the relationship between teaching strategies and reading comprehension among fourth-grade students at this institution during 2026. The research followed a quantitative approach, was basic in type, correlational in level, and used a non-experimental cross-sectional design; the population consisted of 129 students, and the sample included 25 fourth-grade students selected through intentional non-probability sampling. Data were collected using an 18-item teaching strategies questionnaire and a 43-item reading comprehension test organized into literal, inferential, and critical levels; the hypotheses were tested using Spearman's rho correlation coefficient. The findings showed that 64.0% of the students were at high or very high levels of teaching strategies, while 60.0% reached expected or outstanding achievement in overall reading comprehension; by dimension, these levels represented 80.0% in literal comprehension, 68.0% in inferential comprehension, and 44.0% in critical comprehension. A strong, positive, and statistically significant relationship was found between teaching strategies and overall reading comprehension ($\rho = .765$; $p < .001$), as well as with literal ($\rho = .724$), inferential ($\rho = .737$), and critical comprehension ($\rho = .659$). Based on these findings, it was recommended that strategies before, during, and after reading be systematically strengthened, with particular emphasis on inference, argumentation, critical evaluation, and the use of different types of texts.

Keywords: teaching strategies, reading comprehension, literal comprehension, inferential comprehension, critical comprehension.

Introducción

La comprensión lectora constituyó una competencia fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, debido a que intervino en la capacidad para acceder a información, interpretar textos, construir conocimientos, establecer relaciones entre ideas y formular valoraciones fundamentadas. Su importancia trascendió el área de Comunicación, puesto que la lectura estuvo presente en la comprensión de consignas, problemas, explicaciones y fuentes escritas utilizadas en las diferentes áreas curriculares. Sin embargo, las evidencias internacionales y nacionales mostraron que una proporción importante de estudiantes presentó dificultades para comprender aquello que leía. El informe sobre pobreza de aprendizaje señaló que el 70 % de los niños de 10 años de países de ingresos bajos y medios no lograba leer y comprender un texto sencillo (World Bank et al., 2022), mientras que los resultados de PISA 2022 evidenciaron dificultades persistentes en el desempeño lector (OECD, 2023). En el contexto peruano, la ENLA 2025 mostró que únicamente el 32,7 % de los estudiantes de cuarto grado alcanzó el nivel satisfactorio en lectura; en Ucayali, este porcentaje fue de 20,8 %, situación que evidenció una brecha importante respecto del promedio nacional.

En este escenario se ubicó la I.E. N.° 64866-B de Atalaya, donde se identificaron dificultades relacionadas con la comprensión de los textos trabajados en el aula. Los estudiantes de cuarto grado mostraron mayor facilidad para recuperar determinada información explícita, pero presentaron limitaciones al relacionar ideas, deducir información implícita, establecer causas y consecuencias, formular conclusiones, emitir opiniones y justificar sus respuestas mediante evidencias provenientes del texto. También se observaron dificultades en el empleo de procedimientos vinculados con los momentos antes, durante y después de la lectura, tales como la activación de conocimientos previos, formulación de predicciones, identificación de información relevante, relectura, síntesis y reflexión. Estas condiciones permitieron reconocer la necesidad de estudiar las estrategias didácticas desarrolladas durante el proceso lector y su relación con los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes.

A partir de esta problemática se desarrolló la investigación titulada “Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026”, cuyo objetivo general fue determinar la relación entre

las estrategias didácticas y la comprensión lectora en los estudiantes participantes. Los objetivos específicos estuvieron orientados a establecer la relación entre las estrategias didácticas y los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. La primera variable fue organizada en las dimensiones estrategias antes, durante y después de la lectura, tomando como fundamento principal los planteamientos de Solé (1992); la segunda comprendió los niveles literal, inferencial y crítico, los cuales permitieron diferenciar la recuperación de información explícita, la elaboración de inferencias y la valoración fundamentada del contenido leído.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, alcanzó un nivel correlacional y empleó un diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 129 estudiantes matriculados en la institución educativa y la muestra quedó constituida por 25 estudiantes de cuarto grado, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Para la recolección de información se utilizó un cuestionario de estrategias didácticas compuesto por 18 ítems organizados en tres dimensiones y una prueba adaptada de comprensión lectora constituida por 43 ítems distribuidos en los niveles literal, inferencial y crítico. El cuestionario empleó una escala tipo Likert, mientras que la prueba de comprensión utilizó una calificación dicotómica. Para la contrastación de las hipótesis se recurrió al coeficiente Rho de Spearman, considerando un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

Los resultados mostraron que el 64,0 % de los estudiantes se concentró entre los niveles alto y muy alto en estrategias didácticas, mientras que el 60,0 % alcanzó logro esperado o destacado en comprensión lectora. En el análisis por dimensiones, el 80,0 % se ubicó entre logro esperado y destacado en comprensión literal, el 68,0 % alcanzó dichos niveles en comprensión inferencial y el 44,0 % lo hizo en comprensión crítica, siendo esta última la dimensión que presentó mayores dificultades. En el análisis inferencial se obtuvo una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora ($\rho = .765$; $p < .001$). También se identificaron relaciones significativas con la comprensión literal ($\rho = .724$; $p < .001$), inferencial ($\rho = .737$; $p < .001$) y crítica ($\rho = .659$; $p < .001$). Estos resultados respaldaron las hipótesis planteadas y permitieron establecer que mayores puntuaciones en estrategias didácticas tendieron a

presentarse conjuntamente con mayores puntuaciones en comprensión lectora, sin que ello implicara una relación causal debido al diseño adoptado.

La investigación adquirió relevancia teórica, metodológica y práctica porque aportó evidencia acerca de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en un contexto educativo amazónico. Los hallazgos proporcionaron información para orientar la planificación de actividades lectoras, especialmente aquellas destinadas a fortalecer los procesos inferenciales y críticos, sin descuidar las capacidades de comprensión literal. Asimismo, el estudio constituyó un referente para futuras investigaciones interesadas en analizar las prácticas pedagógicas vinculadas con la lectura en estudiantes de educación primaria y en contextos con características socioculturales semejantes.

La tesis quedó organizada en cuatro capítulos. El Capítulo I desarrolló la realidad problemática, formulación del problema, delimitación, objetivos y justificación de la investigación. El Capítulo II presentó los antecedentes, bases teóricas y definiciones operacionales de las variables. El Capítulo III describió el enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación, población, muestra, muestreo, hipótesis, variables, métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis. Finalmente, el Capítulo IV presentó los resultados descriptivos e inferenciales, la contrastación de las hipótesis y la discusión de los hallazgos. Posteriormente se incorporaron las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos que sustentaron el desarrollo del estudio.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad problemática

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en la formación de los estudiantes, debido a que permite acceder a información, interpretar diferentes tipos de textos, construir nuevos conocimientos y desarrollar capacidades de análisis y reflexión. Su dominio no se limita al reconocimiento de palabras o a la recuperación de información explícita, sino que comprende procesos mediante los cuales el lector relaciona sus conocimientos previos con el contenido del texto, realiza inferencias y adopta una posición crítica frente a lo leído. A pesar de su importancia en el aprendizaje escolar, las dificultades vinculadas con la comprensión de textos continúan representando un desafío para los sistemas educativos, particularmente cuando los estudiantes no emplean estrategias que les permitan comprender, interpretar y evaluar adecuadamente la información presentada (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

En el ámbito internacional, la comprensión lectora continúa constituyendo uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, debido a que una proporción considerable de estudiantes no logra desarrollar las habilidades necesarias para comprender, interpretar y reflexionar sobre la información contenida en los textos. El informe The State of Global Learning Poverty: 2022 Update estimó que el 70% de los niños de 10 años de países de ingresos bajos y medios no podía leer y comprender un texto sencillo, porcentaje que antes de la pandemia se situaba en 57%. Estos resultados evidenciaron que las dificultades lectoras no se limitaron al reconocimiento o decodificación de palabras, sino que comprometieron la capacidad de construir significado a partir de lo leído, constituyéndose en una limitación para la adquisición de aprendizajes posteriores (World Bank et al., 2022). Esta situación también se evidenció en evaluaciones internacionales aplicadas a estudiantes de mayor edad. En PISA 2022, el 26% de los estudiantes de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos se ubicó por debajo del nivel 2 de desempeño en lectura, mientras que el 74% alcanzó dicho nivel o uno superior. Asimismo, entre 2018 y 2022, el rendimiento promedio en lectura

de los países de la OCDE disminuyó aproximadamente diez puntos, mostrando que las dificultades relacionadas con la comprensión de textos continuaron presentes incluso en etapas posteriores de la escolaridad (OECD, 2023).

En América Latina y el Caribe, la problemática adquirió una dimensión aún mayor. Las estimaciones del Banco Mundial, UNICEF y organismos asociados señalaron que aproximadamente el 80% de los niños próximos a finalizar la educación primaria podría presentar dificultades para comprender un texto sencillo, frente a alrededor del 50% registrado antes de la pandemia. Esta situación colocó a América Latina y el Caribe entre las regiones con mayores niveles de pobreza de aprendizaje y puso de manifiesto la necesidad de fortalecer los aprendizajes fundamentales vinculados con la lectura desde los primeros años de escolaridad (World Bank et al., 2022).

En el Perú, las dificultades en lectura también permanecieron como un problema educativo significativo. En PISA 2022, aproximadamente el 50% de los estudiantes peruanos de 15 años logró alcanzar al menos el nivel 2 de competencia lectora, mientras que la otra mitad se ubicó por debajo de dicho nivel; este resultado fue inferior al promedio de la OCDE, donde el 74% alcanzó como mínimo ese nivel de desempeño (OECD, 2023). Sin embargo, debido a que la presente investigación se desarrolló con estudiantes de cuarto grado de primaria, los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes resultaron especialmente pertinentes. La ENLA 2025 mostró que solamente el 32,7% de los estudiantes de cuarto grado de primaria alcanzó el nivel satisfactorio en Lectura a nivel nacional. Este porcentaje se mantuvo prácticamente estable respecto de 2024, cuando se registró 32,8%, y de 2023, cuando alcanzó 33,0%, evidenciando que aproximadamente dos de cada tres estudiantes todavía no lograban plenamente los aprendizajes esperados para el grado (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2026).

La situación presentó mayores dificultades en la región Ucayali. Según los indicadores oficiales del sistema ESCALE del Ministerio de Educación, el porcentaje de estudiantes de cuarto grado que alcanzó el nivel satisfactorio en Lectura fue de 14,9% en 2022, 16,4% en 2023, 20,6% en

2024 y 20,8% en 2025. Aunque los resultados mostraron una recuperación durante los últimos años, el porcentaje alcanzado en 2025 continuó siendo considerablemente inferior al promedio nacional de 32,7%. De este modo, cerca de ocho de cada diez estudiantes evaluados en Ucayali no alcanzaron el nivel satisfactorio esperado en lectura, lo que reveló la persistencia de brechas educativas y la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de las competencias lectoras (MINEDU, 2026).

En este contexto se encuentra la I.E. N.° 64866-B de Atalaya, donde, a partir de la observación realizada durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, se identificaron dificultades relacionadas con la comprensión de los textos trabajados en el aula. En los estudiantes de cuarto grado se observó que varios lograban recuperar determinados datos explícitos de una lectura; sin embargo, mostraban mayores dificultades cuando debían relacionar información, deducir contenidos que no aparecían expresados directamente, explicar las causas o consecuencias de determinados acontecimientos y formular conclusiones a partir de las pistas proporcionadas por el texto. Asimismo, se evidenciaron limitaciones cuando se solicitaba emitir una opinión personal, valorar las acciones de los personajes o justificar una respuesta utilizando información obtenida de la lectura. Durante las actividades de lectura también se observó que los estudiantes utilizaban de manera limitada procedimientos que favorecieran la comprensión antes, durante y después de enfrentarse a un texto. Antes de la lectura, no siempre relacionaban el contenido con sus experiencias o conocimientos previos ni formulaban predicciones a partir del título, imágenes u otros indicios. Durante la lectura, se presentaban dificultades para identificar información relevante, formular preguntas, comprobar sus predicciones o reconocer oportunamente aquello que no comprendían. Después de leer, algunos estudiantes mostraban problemas para identificar las ideas principales, elaborar resúmenes, explicar con sus propias palabras el contenido y sustentar sus respuestas a partir de la información proporcionada por el texto.

De igual manera, se observó una participación limitada de algunos estudiantes durante las actividades lectoras, acompañada de escasa

motivación frente a determinados textos y dependencia de las orientaciones proporcionadas por el docente para responder preguntas de comprensión. Estas características evidenciaron la necesidad de superar prácticas centradas únicamente en la lectura del texto y la posterior resolución de preguntas, orientando el proceso hacia una participación más activa del estudiante. El desarrollo de la comprensión lectora requiere que el alumno anticipe, interrogue, compruebe, relacione, sintetice y reflexione sobre aquello que lee, acciones que pueden promoverse mediante estrategias didácticas sistemáticamente organizadas.

Las dificultades identificadas comprometieron los procesos de comprensión literal, inferencial y crítica, debido a que los estudiantes necesitaron no solo recuperar información explícita, sino también relacionar diferentes partes del texto, interpretar contenidos implícitos y formular valoraciones sustentadas. Estas limitaciones adquirieron relevancia porque la lectura intervino transversalmente en la comprensión de consignas, problemas, explicaciones y fuentes escritas utilizadas en las diferentes áreas curriculares.

A partir de esta situación, se consideró pertinente examinar las estrategias didácticas desarrolladas durante las actividades lectoras y establecer su relación con el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes. El análisis comprendió las acciones realizadas antes, durante y después de la lectura y los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. De esta manera, la investigación se orientó a determinar la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la I.E. N.° 64866-B de Atalaya durante el año 2026, sin manipular las variables ni atribuir relaciones causales entre ellas.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026?

1.2.2 Problemas específicos

PE1. ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026?

PE2. ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026?

PE3. ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026?

1.3 Delimitación del problema de investigación

La investigación se delimitó espacialmente en la Institución Educativa N.° 64866-B, ubicada en Atalaya, región Ucayali. La elección de esta institución respondió a la identificación de dificultades relacionadas con la comprensión lectora durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, particularmente en estudiantes del cuarto grado de educación primaria. La institución atendía a estudiantes de los diferentes grados del nivel primario y contaba con una población total de 129 escolares.

En cuanto a la delimitación poblacional, el estudio se centró específicamente en los 25 estudiantes matriculados en el cuarto grado de educación primaria de la I.E. N.° 64866-B. Por tanto, el análisis no comprendió a estudiantes de otros grados ni de otras instituciones educativas de Atalaya, sino únicamente al grupo seleccionado para la investigación. Respecto a la delimitación temporal, la investigación correspondió al año 2026, periodo en el cual se desarrolló la recolección y análisis de la información relacionada con las variables de estudio.

Desde la delimitación temática, la investigación abordó dos variables: las estrategias didácticas y la comprensión lectora. La primera variable se analizó considerando estrategias vinculadas con los momentos antes, durante y después de la lectura, tomando como sustento teórico principal los planteamientos de Isabel Solé Gallart. La segunda variable comprendió los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, orientados

respectivamente al reconocimiento de información explícita, la deducción de información implícita y la valoración reflexiva del contenido de los textos.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

1.4.2 Objetivos específicos

OE1. Determinar la relación entre las estrategias didácticas y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

OE2. Determinar la relación entre las estrategias didácticas y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

OE3. Determinar la relación entre las estrategias didácticas y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

1.5 Justificación de la investigación

1.5.1 Justificación teórica

La investigación se justificó teóricamente porque permitió profundizar el conocimiento relacionado con las estrategias didácticas desarrolladas durante el proceso lector y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Para sustentar la primera variable se consideraron principalmente los aportes de Solé, quien organizó el proceso de lectura en tres momentos: antes, durante y después de la lectura; estos permitieron comprender las acciones orientadas a activar conocimientos previos, formular predicciones, monitorear la comprensión, identificar información relevante y reflexionar sobre el contenido leído (Solé, 1992). La comprensión lectora fue abordada mediante los niveles literal, inferencial y crítico, los cuales permitieron diferenciar la recuperación de información explícita, la construcción de significados implícitos y la valoración reflexiva del texto. El estudio aportó elementos teóricos para analizar ambas variables

dentro de un mismo contexto educativo, sin manipularlas ni establecer relaciones de causalidad. Los hallazgos obtenidos constituyeron un referente para futuras investigaciones interesadas en estudiar las estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

1.5.2 Justificación práctica

La investigación se justificó desde el aspecto práctico porque permitió obtener información sobre las estrategias didácticas percibidas por los estudiantes durante las actividades de lectura y sobre los niveles de comprensión lectora alcanzados en cuarto grado de educación primaria. La identificación de las características presentadas antes, durante y después de la lectura permitió reconocer las prácticas pedagógicas que estuvieron presentes con mayor o menor frecuencia en el aula. Del mismo modo, la evaluación de la comprensión literal, inferencial y crítica permitió disponer de información específica sobre el desempeño lector de los estudiantes. Los resultados obtenidos proporcionaron elementos que pudieron ser considerados por los docentes y directivos para orientar la planificación de actividades relacionadas con la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, establecida en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016). De esta manera, el estudio ofreció información contextualizada que sirvió como referencia para la toma de decisiones pedagógicas vinculadas con la lectura en la institución educativa.

1.5.3 Justificación metodológica

La investigación se justificó metodológicamente porque empleó procedimientos propios del enfoque cuantitativo para medir las estrategias didácticas y la comprensión lectora y determinar la relación existente entre ambas variables. Se utilizó un diseño no experimental y de corte transversal, debido a que las variables fueron observadas tal como se presentaron en el contexto educativo, sin manipulación deliberada. Para la recolección de información se consideraron instrumentos adaptados de investigaciones previas: un cuestionario estructurado para medir las estrategias didácticas desarrolladas antes, durante y después de la lectura, y una prueba para evaluar los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. La

adaptación de los instrumentos requirió procedimientos de validez de contenido y análisis de confiabilidad antes de su aplicación definitiva. Este proceso permitió disponer de herramientas coherentes con las variables, dimensiones e indicadores establecidos en la investigación. Los procedimientos utilizados constituyeron una referencia metodológica para estudios posteriores de carácter correlacional desarrollados con estudiantes de educación primaria (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

1.5.4 Justificación social

La investigación se justificó socialmente porque abordó una problemática educativa relacionada con la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de una institución ubicada en Atalaya, región Ucayali. La lectura representó una competencia necesaria para acceder a información, interpretar mensajes, desarrollar aprendizajes y participar de manera reflexiva en diferentes situaciones de la vida escolar y social. El estudio permitió conocer cómo se presentaron las estrategias didácticas durante las actividades lectoras y cuál fue el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes, generando información específica sobre una realidad educativa de contexto amazónico. Los resultados aportaron elementos para reconocer necesidades relacionadas con la lectura y facilitaron una comprensión más precisa de las condiciones en las que se desarrolló este proceso en la institución educativa. La investigación adquirió relevancia social al centrarse en una competencia vinculada con el acceso al aprendizaje y con la participación de los estudiantes en su entorno educativo y comunitario, aspectos relacionados con el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2023).

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudios

2.1.1 Antecedentes internacionales

Contreras et al. (2024) desarrollaron en México el estudio titulado Estrategias de la lectura para mejorar la comprensión lectora, publicado en Ingenio y Conciencia. Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún. El trabajo tuvo como propósito presentar estrategias que facilitaran al estudiante el procesamiento, análisis y comprensión de diferentes textos. A diferencia de una investigación experimental, el artículo no reportó una muestra de participantes ni un diseño de intervención, sino que desarrolló de manera expositiva la denominada Super Fórmula de Lectura (GEVLPRR), estructurada mediante las acciones de globalizar, reconocer la estructura, vaticinar, leer, formular preguntas, recitar y reafirmar lo comprendido. Entre sus principales aportes se estableció que dichas acciones favorecían la identificación de ideas centrales y secundarias, la formulación de interrogantes y la producción de resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos y otros organizadores. Los autores concluyeron que el uso organizado de estrategias lectoras favorecía capacidades lingüísticas y cognitivas, la memoria, la creatividad, la concentración y el pensamiento crítico. Este estudio constituye un antecedente teórico complementario para sustentar la importancia de las estrategias didácticas vinculadas con el desarrollo de la comprensión lectora.

Figueroa (2023) desarrolló en Colombia el estudio Teoría de la comprensión de lectura de Isabel Solé (1992): implementación desde el manga, cuyo propósito fue fortalecer la comprensión lectora de estudiantes de octavo grado del Instituto Arquidiocesano San Francisco de Asís, en Pamplona, mediante el uso del manga y las estrategias lectoras propuestas por Isabel Solé. La investigación asumió un enfoque cualitativo y empleó el método de investigación-acción. Participaron como informantes clave tres directivos, cinco docentes y cinco estudiantes; además, se utilizaron entrevistas, diario de campo, una prueba diagnóstica y una prueba de salida. El diagnóstico inicial evidenció dificultades para reconocer información

explícita, establecer inferencias, interpretar información subyacente y formular juicios argumentados. Posteriormente, se desarrollaron actividades organizadas en los momentos antes, durante y después de la lectura, observándose avances en la identificación de personajes, narradores, situaciones espacio-temporales y contenidos implícitos. La autora concluyó que la aplicación de las estrategias sustentadas en Solé incrementó la comprensión textual y orientó progresivamente a los estudiantes hacia la comprensión inferencial. Este antecedente resulta relevante porque proporciona sustento directo para estructurar las estrategias didácticas de lectura mediante momentos articulados del proceso lector.

Fontalvo y Rosales (2022) desarrollaron en Colombia la tesis Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado del Colegio Sagrado Corazón La Paz de Barranquilla. El objetivo principal fue identificar tres estrategias didácticas de enseñanza que permitieran fortalecer el nivel de comprensión lectora esperado en estudiantes de tercer grado de educación básica primaria. Metodológicamente, el estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, adoptó un enfoque mixto y empleó un diseño exploratorio secuencial; la muestra estuvo constituida por 42 estudiantes. Para recoger la información se emplearon observación, pruebas de caracterización de fluidez y comprensión, test de comprensión, organizadores gráficos y cuestionarios. Las estrategias implementadas fueron lectura de microcuentos, lectura de fábulas y club lector. Los resultados mostraron una mayor aceptación de las fábulas y del club lector; asimismo, se identificaron avances principalmente en el nivel literal, mientras que las dimensiones inferencial y crítica mantuvieron mayores dificultades. Las autoras concluyeron que las estrategias contextualizadas favorecieron la motivación, la fluidez y determinados procesos de comprensión. Este estudio es útil porque evidencia la necesidad de diversificar las estrategias didácticas de acuerdo con las exigencias cognitivas de cada nivel de comprensión lectora.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Ccallo y Cari (2025) desarrollaron el estudio Lectura comprensiva en el aula: un estudio diagnóstico en estudiantes del quinto ciclo de primaria,

orientado a describir los niveles de comprensión lectora alcanzados por estudiantes de la Institución Educativa N.° 71001 Almirante Miguel Grau, en Puno. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, método deductivo y diseño transeccional descriptivo simple. Se trabajó mediante muestreo censal con 151 estudiantes y se aplicó una prueba diagnóstica estructurada y validada para evaluar las dimensiones literal, inferencial y criterial; el instrumento alcanzó una confiabilidad KR-20 de 0,85. Los resultados generales indicaron que el 75,5 % alcanzó el logro esperado, el 17,2 % se ubicó en proceso y el 7,3 % permaneció en inicio. Por dimensiones, el 90,7 % alcanzó el logro esperado en comprensión literal, el 76,8 % en criterial y el 71,5 % en inferencial. Los autores concluyeron que, aunque predominó un desempeño adecuado, persistieron mayores dificultades en las habilidades inferenciales y criteriales. Este antecedente resulta pertinente porque demuestra que la comprensión lectora presenta desempeños diferenciados según su nivel, lo que sustenta la necesidad de analizar específicamente sus dimensiones en la investigación actual.

Alba (2024) desarrolló la tesis Estrategias de lectura y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de las instituciones educativas del distrito de Chimbote, 2024. El objetivo principal fue determinar la relación existente entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de educación primaria. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, nivel descriptivo-correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo constituida por 51 estudiantes y la muestra por 41 escolares; como técnica se utilizó la observación y como instrumentos se aplicaron dos listas de cotejo. Los resultados evidenciaron que el 39 % de los estudiantes alcanzó el nivel de logro destacado en estrategias de lectura y el 41 % obtuvo el mismo nivel en comprensión lectora. En la contrastación inferencial se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de 0,604, con una significancia de p = 0,000, lo que evidenció una relación positiva moderada y estadísticamente significativa. La autora concluyó que las estrategias de lectura se relacionaban significativamente con la comprensión lectora. Este antecedente presenta elevada utilidad metodológica porque coincide con el enfoque cuantitativo,

el alcance correlacional y el diseño no experimental establecidos para la investigación actual.

Chirinos (2022) desarrolló la tesis de maestría Estrategias de lectura y su relación con la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de educación primaria de las instituciones educativas privadas de la UGEL N.° 06 Ate. El objetivo principal fue determinar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del sexto grado. Metodológicamente, la investigación asumió un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, nivel correlacional y corte transeccional. Las estrategias fueron organizadas en los momentos antes, durante y después de la lectura; por su parte, la comprensión lectora consideró las dimensiones literal, inferencial y criterial. Para la medición se utilizaron un cuestionario y una prueba de lectura, y los análisis inferenciales se realizaron con 70 estudiantes. Los resultados mostraron una correlación positiva alta entre las variables, con Rho de Spearman = 0,811 y p = 0,000. Asimismo, se hallaron relaciones significativas con la comprensión literal (Rho = 0,697), inferencial (Rho = 0,726) y criterial (Rho = 0,722), todas con p = 0,000. La autora concluyó que las estrategias lectoras se relacionaban directa y significativamente con la comprensión lectora. Su aporte es especialmente relevante por su correspondencia conceptual y metodológica con el estudio actual.

2.1.3 Antecedentes regionales

Gonzales (2025) desarrolló en Callería, Ucayali, la tesis Estrategias de lectura para mejorar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Privada ADUNI School del distrito de Callería, Ucayali-2025. El objetivo principal fue determinar de qué manera la aplicación de estrategias de lectura comprensiva mejoraba el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, nivel explicativo y diseño preexperimental con pretest y postest. La población estuvo conformada por 60 estudiantes y la muestra por 30 escolares de quinto grado; se utilizó la encuesta como técnica y una prueba de lectura como instrumento, complementándose con diez sesiones de aprendizaje. En el pretest, el 53 % presentó nivel bajo y el 37 % nivel

medio; posteriormente, el 73 % alcanzó nivel alto y el 27 % se ubicó en nivel medio. La prueba t de Student evidenció diferencias estadísticamente significativas entre ambas mediciones (t = 12,44; p = 0,00). El autor concluyó que las estrategias lectoras mejoraron significativamente la comprensión lectora. Este antecedente resulta útil porque proporciona evidencia empírica reciente obtenida en Ucayali sobre la importancia de las estrategias lectoras en estudiantes de educación primaria.

Vilca e Idme (2023) desarrollaron la tesis Estrategias de lectura y comprensión lectora en estudiantes del cuarto ciclo de educación primaria Ucayali, 2023, en la Institución Educativa N.° 65343 Sol Naciente de Sepahua, provincia de Atalaya. El objetivo principal fue determinar la relación entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora en estudiantes del cuarto ciclo de primaria. La investigación fue de tipo descriptivo y utilizó un diseño descriptivo-correlacional; la población y muestra estuvieron conformadas por seis estudiantes de tercero y cuarto grado. Se empleó la encuesta como técnica y cuestionarios como instrumentos, obteniéndose coeficientes alfa de Cronbach de 0,867 para estrategias de lectura y 0,875 para comprensión lectora. Los datos fueron procesados mediante SPSS 28, utilizando Shapiro-Wilk y la correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron una relación positiva fuerte y significativa entre estrategias de lectura y comprensión lectora (r = 0,869; p = 0,025); además, se identificaron relaciones significativas con las estrategias durante y después de la lectura. Los autores concluyeron que ambas variables estaban asociadas significativamente. Este antecedente posee especial relevancia porque se desarrolló en Atalaya y comparte prácticamente las mismas variables y el mismo diseño correlacional de la investigación actual.

Salazar (2021) desarrolló la tesis Estilos de aprendizaje y comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de Educación Primaria Bilingüe en la Institución Educativa N.° 64710-B Puerto Alegre-Tahuanía-Atalaya-2019. El objetivo principal fue determinar la relación existente entre los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria bilingüe. La investigación fue no experimental y empleó un diseño correlacional; la muestra estuvo integrada por 22

estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Se emplearon la encuesta y la escala de actitud, utilizando como instrumentos un cuestionario y un inventario de estilos de aprendizaje, validados mediante juicio de expertos y análisis de confiabilidad. La contrastación mediante Rho de Spearman obtuvo una significancia de p = 0,003, permitiendo establecer una relación significativa entre ambas variables. Respecto de la comprensión lectora, el 45,4 % alcanzó el logro esperado, el 27,3 % logro destacado y otro 27,3 % permaneció en proceso. El autor concluyó también que existían relaciones significativas con los niveles literal, inferencial y crítico. Este antecedente aporta evidencia correlacional obtenida directamente en Atalaya y en un contexto de educación primaria bilingüe, cercano a la realidad sociocultural del estudio actual.

2.2 Bases teóricas científicas

2.2.1 Estrategias didácticas

2.2.1.1 Conceptualización de las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas fueron concebidas como un conjunto organizado de decisiones, procedimientos, actividades y recursos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia propósitos previamente establecidos. No corresponden a acciones aisladas ni a actividades seleccionadas de manera improvisada; requieren planificación, organización y adecuación a las características de los estudiantes, al contenido que se pretende desarrollar y al contexto en el que ocurre el aprendizaje. Su carácter didáctico se reconoce cuando las acciones del docente permiten crear condiciones que favorecen la participación del estudiante y facilitan la construcción de conocimientos. Álvarez et al. (2018) señalan que las estrategias de enseñanza y aprendizaje adquieren sentido cuando se diseñan atendiendo a las necesidades educativas de los estudiantes y a los objetivos formativos propuestos. Desde esta perspectiva, una estrategia didáctica articula la actuación del docente, las tareas realizadas por

los estudiantes y los recursos utilizados durante una experiencia educativa.

La estrategia didáctica se diferencia de una técnica porque posee un alcance mayor. Una técnica puede concretarse mediante una actividad específica, mientras que la estrategia organiza varias actuaciones relacionadas entre sí para alcanzar un aprendizaje determinado. En el ámbito de la lectura, esta distinción permite entender que subrayar, formular preguntas, resumir o elaborar predicciones pueden ser técnicas o procedimientos incorporados dentro de una estrategia más amplia. El trabajo pedagógico adquiere coherencia cuando dichas acciones responden a un propósito lector y se organizan de acuerdo con las necesidades de comprensión que presenta el estudiante. La literatura revisada destaca precisamente que las estrategias didácticas cumplen una función mediadora entre los contenidos, las capacidades cognitivas del estudiante y las experiencias educativas que se desarrollan en el aula.

En la presente investigación, las estrategias didácticas se entienden como las acciones planificadas que orientan al estudiante durante el proceso lector y favorecen el empleo consciente de procedimientos que le permitan aproximarse, interactuar y reflexionar sobre un texto. Esta definición permite establecer un vínculo entre el concepto general de estrategia didáctica y las estrategias específicas de lectura. Las acciones pedagógicas relacionadas con la activación de conocimientos previos, predicción, formulación de interrogantes, identificación de información relevante, inferencia, síntesis y valoración del contenido forman parte de una planificación didáctica cuando son promovidas de manera intencional dentro del proceso de enseñanza de la lectura (Solé, 1992).

2.2.1.2 Características de las estrategias didácticas

Una primera característica de las estrategias didácticas es su intencionalidad. Toda estrategia se orienta hacia un propósito definido, por lo que las actividades que la conforman mantienen relación con los aprendizajes que se desean alcanzar. La planificación constituye otra característica básica, ya que el docente necesita prever qué acciones se realizarán, en qué momento, con qué recursos y para qué finalidad. Esta organización no implica rigidez; la estrategia debe conservar suficiente flexibilidad para modificarse frente a las necesidades que aparecen durante la interacción pedagógica. En el proceso lector, dicha flexibilidad resulta necesaria porque no todos los estudiantes presentan los mismos conocimientos previos, ritmo de lectura, vocabulario ni capacidad para establecer inferencias (Álvarez et al., 2018).

También se reconoce su carácter mediador y participativo. El docente orienta, formula preguntas, propone tareas, presenta recursos y brinda apoyos, mientras que el estudiante interactúa activamente con el contenido. Esta relación permite superar una práctica educativa basada exclusivamente en la transmisión de información. En lectura, una estrategia didáctica adquiere valor cuando ayuda al estudiante a actuar sobre el texto: anticipa información, contrasta lo que había supuesto, reconoce dificultades, busca alternativas para resolverlas y reconstruye el significado de lo leído. Solé (1992) plantea precisamente que el trabajo estratégico implica planificación, control y evaluación de la propia actividad lectora, aspectos que distinguen una actuación consciente de una ejecución mecánica.

Las estrategias también deben ser contextualizadas. Una misma actividad puede producir respuestas diferentes cuando cambia la edad de los estudiantes, el tipo de texto, el conocimiento previo, la finalidad de lectura o las condiciones socioculturales. En educación primaria resulta importante seleccionar experiencias

lectoras vinculadas con el desarrollo cognitivo del estudiante y con textos que le permitan avanzar progresivamente desde la recuperación de información explícita hacia procesos de inferencia y reflexión. El Ministerio de Educación sostiene que el desarrollo de la competencia lectora requiere trabajar con diversidad de textos y generar experiencias que permitan obtener información, inferir, interpretar, reflexionar y evaluar lo leído (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016, 2024).

2.2.1.3 Estrategias didácticas en el proceso de lectura

La lectura escolar requiere una actuación pedagógica que no se limite a proporcionar un texto y solicitar respuestas al finalizarlo. Comprender supone construir significado durante todo el proceso de contacto con el escrito. Las estrategias didácticas permiten organizar ese proceso mediante acciones que preparan al estudiante antes de leer, lo acompañan mientras interactúa con el contenido y promueven actividades de reorganización y valoración cuando la lectura ha concluido. Esta organización convierte al estudiante en participante activo del proceso, pues le exige formular expectativas, comprobarlas, resolver dificultades y tomar posición frente a la información (Solé, 1992).

La enseñanza estratégica de la lectura se relaciona con procesos cognitivos y metacognitivos. Los primeros permiten identificar, relacionar, organizar e interpretar la información; los segundos ayudan al estudiante a reconocer si está comprendiendo, identificar el origen de una dificultad y decidir qué procedimiento utilizar para continuar. La guía elaborada por Cépeda et al. (2021) destaca la necesidad de enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan una interacción activa entre lector y texto. Esta perspectiva evita reducir la comprensión lectora a responder correctamente preguntas después de leer, pues concede importancia a las operaciones realizadas durante la construcción del significado.

En cuarto grado de primaria, las estrategias didácticas deben favorecer progresivamente la autonomía del lector. El acompañamiento del docente sigue siendo necesario, pero su función consiste en proporcionar apoyos que permitan al estudiante asumir mayores responsabilidades frente a su lectura. Preguntas anticipatorias, recuperación de conocimientos previos, identificación de información importante, establecimiento de relaciones, inferencias, recapitulaciones y opiniones fundamentadas permiten que el niño avance desde una lectura centrada en información evidente hacia formas de comprensión que demandan interpretación y reflexión. Las orientaciones del MINEDU para tercero y cuarto grado reconocen precisamente que la lectura moviliza procesos de obtención de información, inferencia, interpretación y reflexión que deben ser analizados dentro de situaciones concretas de aprendizaje (MINEDU, 2023).

2.2.1.4 Fundamentos teóricos de las estrategias didácticas aplicadas a la lectura

Enfoque constructivista

El enfoque constructivista concibe el aprendizaje como una actividad en la que el estudiante participa en la construcción del conocimiento a partir de aquello que ya conoce y de las nuevas experiencias con las que interactúa. Trasladado al ámbito lector, este planteamiento permite comprender que el significado de un texto no se encuentra simplemente depositado en las palabras para ser recuperado de manera automática. El lector interpreta la información desde sus esquemas de conocimiento, expectativas y experiencias previas, estableciendo relaciones entre aquello que encuentra en el texto y la estructura cognitiva construida durante su experiencia personal y escolar.

La lectura adquiere así un carácter activo. Los conocimientos previos influyen en la forma de interpretar situaciones, reconocer relaciones, completar información implícita

y anticipar acontecimientos. Catts (2022) sostiene que el conocimiento previo proporciona un marco para organizar la información nueva y facilita la construcción de una representación coherente de aquello que se lee. Esta afirmación resulta especialmente importante para la enseñanza, porque muestra que comprender no depende únicamente del dominio de palabras o de una técnica particular; requiere disponer de conocimientos que puedan activarse y relacionarse con el contenido del texto.

El fundamento constructivista guarda una relación directa con la dimensión antes de la lectura, debido a que en este momento se recuperan experiencias y saberes, se analizan elementos preliminares del texto y se elaboran hipótesis sobre su contenido. También se manifiesta durante y después de leer, pues las ideas iniciales son revisadas, modificadas o ampliadas a partir de la información encontrada. La lectura estratégica se convierte así en una actividad de construcción y reconstrucción permanente del significado.

Enfoque sociocultural de Vygotsky

La perspectiva sociocultural de Vygotsky permite comprender el aprendizaje como un proceso ligado a la interacción con otras personas y al uso de herramientas culturales. Las funciones psicológicas superiores se desarrollan mediante actividades socialmente mediadas, donde el lenguaje ocupa un papel central. La educación adquiere especial relevancia porque proporciona situaciones en las que el estudiante puede realizar con ayuda aquello que todavía no logra efectuar de manera completamente autónoma. El concepto de zona de desarrollo próximo explica esa distancia entre el desempeño independiente y el desempeño alcanzado mediante acompañamiento competente (Vygotsky, 1978).

Esta concepción resulta pertinente para explicar el papel de las estrategias didácticas en comprensión lectora. El docente

puede modelar procedimientos, formular preguntas, orientar la identificación de pistas, ayudar a relacionar ideas y propiciar espacios de diálogo sobre lo leído. La interacción con otros estudiantes también amplía las posibilidades de interpretación porque permite confrontar puntos de vista y justificar respuestas. El objetivo de esta mediación no es sustituir la actividad del lector, sino ofrecer apoyos que puedan retirarse gradualmente a medida que aumenta su capacidad para comprender de forma independiente.

La lectura compartida, el intercambio de interpretaciones, las preguntas guiadas y las discusiones sobre un texto encuentran sustento en este enfoque. En cuarto grado, el acompañamiento resulta particularmente relevante cuando se trabaja con inferencias o valoraciones críticas, pues estas tareas exigen operaciones que pueden encontrarse todavía en proceso de consolidación. El docente orienta inicialmente el razonamiento y proporciona modelos de actuación; el estudiante incorpora progresivamente esos procedimientos a su propia actividad lectora.

Enfoque estratégico de la lectura de Isabel Solé

El planteamiento de Isabel Solé constituye el fundamento central para organizar las dimensiones de la primera variable. Solé (1992) entendió la lectura como una actividad compleja en la que intervienen objetivos, conocimientos previos, formulación de predicciones, interpretación y control de la propia comprensión. La autora sostiene que enseñar a leer exige intervenir en diferentes momentos del proceso y no únicamente comprobar al final si el estudiante recordó determinada información. Su propuesta organiza el trabajo estratégico alrededor de actuaciones que se realizan antes, durante y después de la lectura.

Antes de leer, el lector necesita encontrar una finalidad para la actividad, activar aquello que sabe sobre el tema y formular previsiones sobre el contenido. Durante la lectura verifica sus

anticipaciones, establece nuevas predicciones, formula preguntas, reconoce problemas de comprensión y busca mecanismos para resolverlos. Después de leer reorganiza la información, identifica ideas relevantes, resume, formula y responde preguntas y construye una valoración más global de lo comprendido. Los tres momentos se encuentran relacionados y no deben interpretarse como etapas rígidas o completamente separadas (Solé, 1992).

La vigencia pedagógica de este enfoque ha sido examinada en estudios posteriores. Figueroa (2023) estructuró actividades a partir de los tres momentos propuestos por Solé y registró avances en comprensión literal y en las bases necesarias para el procesamiento inferencial. Avendaño (2020) también estudió las estrategias de Solé en educación primaria y encontró mejoras significativas en los niveles evaluados después de su aplicación. Estos resultados no convierten el presente estudio en una investigación experimental; muestran que la organización propuesta por Solé ofrece un marco teórico sólido para estudiar las prácticas lectoras y su vínculo con la comprensión.

2.2.1.5 Dimensiones de las estrategias didácticas

Estrategias antes de la lectura

Las estrategias antes de la lectura cumplen una función preparatoria. Su finalidad es establecer las condiciones cognitivas y motivacionales necesarias para iniciar la interacción con el texto. El lector necesita reconocer por qué leerá, qué puede encontrar y qué información posee previamente sobre el tema. Solé (1992) concede especial importancia al establecimiento de objetivos, la activación de conocimientos previos y la elaboración de predicciones, porque estas actividades generan expectativas que orientan la posterior selección e interpretación de información.

La observación del título, imágenes, subtítulos, palabras destacadas u otros elementos paratextuales proporciona indicios que pueden utilizarse para anticipar el contenido. Las predicciones

no pretenden acertar exactamente aquello que posteriormente aparecerá; su valor radica en generar una hipótesis inicial que mantenga al lector intelectualmente comprometido con el texto. La formulación de preguntas antes de leer cumple una función semejante, pues dirige la atención hacia aspectos que pueden resultar relevantes y recupera conocimientos almacenados en la memoria.

En esta investigación, la dimensión estrategias antes de la lectura comprende principalmente la activación de conocimientos previos, reconocimiento del propósito lector, observación inicial del texto, formulación de anticipaciones y establecimiento de predicciones. Estas acciones coinciden con la operacionalización encontrada en investigaciones correlacionales revisadas, donde el momento previo se vincula con el propósito personal de lectura, exploración del texto y predicción de su contenido.

Estrategias durante la lectura

Durante la lectura se produce la interacción más intensa entre las expectativas iniciales y la información proporcionada por el texto. El lector necesita mantener activa su comprensión, relacionar ideas, seleccionar información relevante y reconocer cuándo algo no resulta claro. Solé (1992) sitúa en este momento procedimientos como la formulación de nuevas predicciones, comprobación de hipótesis, interrogación del texto y resolución de dificultades. El objetivo no es avanzar rápidamente hasta el final, sino mantener una representación coherente de aquello que se está leyendo.

La inferencia adquiere especial importancia durante este proceso. Muchos significados necesarios para comprender no aparecen escritos de forma explícita, por lo que el lector debe relacionar fragmentos, utilizar pistas y movilizar conocimientos previos. La identificación del significado de una palabra mediante el contexto, la relación entre causas y efectos, la explicación de una

acción de un personaje o la anticipación de un desenlace requieren operaciones inferenciales. Oakhill et al. (2015) explican que la comprensión de textos extensos requiere integrar información entre diferentes unidades lingüísticas y construir conexiones que permitan mantener coherencia.

Esta dimensión comprende el monitoreo de la comprensión, identificación de información relevante, formulación de preguntas, inferencia de significados, comprobación de predicciones y relectura cuando aparecen dificultades. Su carácter didáctico se manifiesta en la mediación del docente para promover estas actuaciones y ayudar al estudiante a reconocer progresivamente cuándo y por qué debe utilizarlas.

Estrategias después de la lectura

Las estrategias posteriores a la lectura permiten reorganizar, sintetizar y valorar el contenido procesado. La finalización material del texto no supone que el proceso de comprensión haya terminado. El lector necesita reconstruir globalmente aquello que ha leído, diferenciar las ideas centrales de los detalles secundarios y verificar si logró responder al propósito establecido inicialmente. El resumen constituye una actividad relevante porque obliga a seleccionar información, establecer jerarquías y expresar el contenido fundamental con una estructura más condensada (Solé, 1992).

La formulación y respuesta de preguntas permite revisar la comprensión y recuperar información de diferentes niveles. Las interrogantes pueden dirigirse a datos explícitos, relaciones implícitas o valoraciones sobre acontecimientos, personajes e ideas. La contrastación de las predicciones iniciales ayuda a reconocer cómo cambió la representación del texto durante la lectura. Las discusiones, comentarios y opiniones fundamentadas amplían el trabajo posterior al incorporar una dimensión reflexiva.

Para el estudio, esta dimensión contempla la identificación de ideas principales, organización de la información, elaboración de síntesis, contraste de anticipaciones y valoración de lo leído. Alba (2024) operacionalizó el proceso lector mediante las mismas tres dimensiones antes, durante y después, incluyendo en el momento posterior actividades de resumen, síntesis, formulación de preguntas y respuestas.

2.2.2 Comprensión lectora

2.2.2.1 Conceptualización de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso cognitivo mediante el cual el lector construye una representación significativa a partir de la información proporcionada por un texto y de los conocimientos que posee. No se reduce al reconocimiento de palabras ni a la reproducción de datos. Comprender requiere identificar información, establecer relaciones, completar significados implícitos, integrar las diferentes partes del escrito y elaborar una interpretación coherente. La actividad se encuentra condicionada por el propósito de lectura, las características del texto, los conocimientos previos y las habilidades lingüísticas y cognitivas disponibles (Oakhill et al., 2015; Catts, 2022).

El Currículo Nacional de la Educación Básica peruano aborda la lectura mediante la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, cuya movilización implica obtener información, inferir e interpretar y reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto. Esta organización muestra que la comprensión trasciende la recuperación literal y exige operaciones interpretativas y valorativas. En el ámbito escolar, el desarrollo lector requiere trabajar con propósitos y textos diversos para que el estudiante pueda utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje y participación social (MINEDU, 2016).

En la investigación se adoptó una definición de comprensión lectora que integra estos planteamientos: se considera la

capacidad del estudiante para construir significado a partir de un texto mediante la recuperación de información explícita, elaboración de inferencias y formulación de valoraciones fundamentadas. Esta conceptualización guarda correspondencia con las dimensiones literal, inferencial y crítica, utilizadas en investigaciones educativas para diferenciar el grado de procesamiento requerido por las tareas de lectura (Ramírez y Fernández, 2022).

2.2.2.2 Comprensión lectora como proceso interactivo

La comprensión se considera interactiva porque el significado surge del encuentro entre las características del texto y los recursos cognitivos del lector. El texto aporta información lingüística, organización discursiva y relaciones semánticas; el lector incorpora conocimientos previos, expectativas, objetivos y experiencias que intervienen en la interpretación. Esta relación explica por qué dos estudiantes pueden construir representaciones diferentes a partir de una misma lectura y por qué un mismo estudiante puede comprender de forma distinta textos de temas que conoce y textos pertenecientes a dominios desconocidos.

La interacción no ocurre únicamente al inicio. Los conocimientos y expectativas del lector son revisados a medida que aparecen nuevos datos. Una predicción puede confirmarse, modificarse o descartarse; una expresión inicialmente confusa puede adquirir significado después de leer una oración posterior; una idea secundaria puede cambiar de importancia cuando se descubre su vínculo con el tema central. La comprensión exige, entonces, un procesamiento continuo y flexible. Desde esta perspectiva, la comprensión se explicó como una interacción dinámica entre la información textual, los conocimientos previos, las experiencias y las habilidades cognitivas del lector.

La perspectiva interactiva resulta coherente con las estrategias didácticas consideradas en la investigación. Activar

conocimientos previos antes de leer, comprobar predicciones durante la lectura y sintetizar información al finalizarla son acciones que dependen de la participación simultánea del lector y el texto. La estrategia didáctica no aporta directamente el significado; proporciona condiciones y procedimientos para que el estudiante pueda construirlo.

2.2.2.3 Fundamentos teóricos de la comprensión lectora

Modelo interactivo de la lectura

El modelo interactivo supera la idea de que leer consiste únicamente en avanzar desde letras hacia palabras, oraciones y párrafos. También supera una explicación exclusivamente descendente, donde los conocimientos del lector determinarían por sí mismos la interpretación. La comprensión integra información proveniente del texto con procesos cognitivos del lector. La decodificación aporta datos lingüísticos, mientras que el conocimiento previo y las expectativas facilitan la interpretación y permiten completar aquello que no aparece formulado explícitamente.

Dentro del aula, esta perspectiva exige proporcionar oportunidades para trabajar tanto con los elementos del texto como con los recursos que el estudiante aporta. La lectura literal continúa siendo necesaria porque permite recuperar información disponible en el escrito; la interpretación inferencial requiere integrar dicha información con otros datos y conocimientos; la valoración crítica incorpora criterios personales, culturales y argumentativos. La teoría interactiva proporciona así un marco compatible con los tres niveles de comprensión seleccionados en el estudio.

Solé (1992) se sitúa dentro de una concepción interactiva de la lectura al reconocer la participación del texto, el lector, sus objetivos y sus conocimientos previos. Su propuesta enfatiza que la comprensión requiere una actividad estratégica antes, durante y

después de leer, lo que permite articular directamente el fundamento teórico de ambas variables de la investigación.

2.2.2.4 Modelo de construcción-integración de Kintsch

El modelo de construcción-integración propuesto por Kintsch ofrece una explicación cognitiva de la formación del significado durante la lectura. En una primera fase, el lector genera diversas unidades de significado a partir de las palabras, proposiciones e inferencias que surgen durante el procesamiento. Esta construcción inicial puede incluir información pertinente y elementos que posteriormente resulten poco relevantes. La fase de integración selecciona y fortalece aquellas relaciones que permiten formar una representación coherente del contenido, mientras disminuye la activación de elementos incompatibles con el conjunto del texto (Kintsch, 1988).

El modelo diferencia entre una representación vinculada directamente con el contenido textual y una representación más amplia de la situación descrita. Esta última incorpora información del texto con conocimientos y experiencias disponibles en la memoria del lector. Comprender profundamente supone avanzar desde la recuperación de proposiciones aisladas hacia una representación integrada que permita explicar relaciones, anticipar acontecimientos, elaborar inferencias y utilizar posteriormente lo aprendido.

Este planteamiento ofrece sustento para comprender las diferencias entre los niveles literal e inferencial. La recuperación literal se mantiene más próxima a la información expresada directamente; la inferencia exige integrar proposiciones, completar relaciones y utilizar conocimientos que no aparecen de forma explícita. La valoración crítica incorpora todavía un nivel adicional de elaboración porque el lector contrasta la representación construida con criterios y experiencias propias.

2.2.2.5 Aporte de Isabel Solé a la comprensión lectora

Solé (1992) entiende que comprender un texto requiere objetivos de lectura y un lector capaz de regular su actividad. El significado no se produce de manera automática después de decodificar las palabras. El lector necesita anticipar, interpretar, comprobar, reconocer errores y tomar decisiones cuando aquello que lee no coincide con sus expectativas o no puede integrarse adecuadamente. La autora concede especial importancia al control de la comprensión, ya que un lector estratégico debe ser capaz de advertir cuándo ha dejado de comprender y activar procedimientos que le permitan recuperar el sentido.

Este planteamiento vincula la comprensión con la autonomía. Un estudiante que depende permanentemente del docente para identificar la idea principal, formular una inferencia o saber si una interpretación es adecuada todavía no ha consolidado completamente una actuación estratégica. La enseñanza debe proporcionar apoyos y modelos que puedan ser interiorizados de manera gradual. El propósito es que el estudiante aprenda a utilizar procedimientos de comprensión sin depender continuamente de una indicación externa.

La propuesta de Solé ocupa un lugar articulador dentro de esta tesis. En la variable estrategias didácticas explica la organización antes, durante y después; en la comprensión lectora permite justificar que el significado se construye mediante una actividad intencional y regulada. Su función es teórica y no experimental: no se pretende evaluar un “programa Solé”, sino estudiar estrategias didácticas cuyo análisis se sustenta principalmente en sus aportes.

2.2.2.6 Procesos implicados en la comprensión lectora

La comprensión moviliza varios procesos que actúan de manera coordinada. El reconocimiento de palabras y estructuras lingüísticas proporciona una base inicial; la selección de

información relevante permite distinguir aquello que contribuye al sentido global; las inferencias establecen relaciones que no aparecen formuladas directamente; la integración mantiene coherencia entre diferentes segmentos del texto y el conocimiento previo permite interpretar información desde esquemas ya disponibles. El monitoreo ayuda al lector a verificar si la representación que construye mantiene sentido (Oakhill et al., 2015; Catts, 2022).

Las inferencias poseen un papel relevante porque ningún texto expresa de manera absoluta toda la información necesaria para comprenderlo. El lector necesita deducir motivos, causas, relaciones temporales, referentes, sentimientos o consecuencias utilizando indicios disponibles. Cuando estos procesos presentan dificultades, es posible reconocer palabras y recuperar datos sin alcanzar una comprensión global suficientemente elaborada.

El monitoreo de la comprensión añade una dimensión metacognitiva. El estudiante necesita valorar si entiende aquello que lee y reconocer las causas de una dificultad. Una palabra desconocida puede resolverse mediante el contexto; una relación confusa puede exigir volver a un párrafo anterior; una predicción incorrecta debe modificarse. Estas decisiones permiten mantener la coherencia de la interpretación y están estrechamente relacionadas con las estrategias desarrolladas durante la lectura.

2.2.2.7 Importancia de la comprensión lectora en educación primaria

La comprensión lectora ocupa un lugar transversal en la educación primaria porque gran parte del aprendizaje escolar depende de la posibilidad de obtener e interpretar información escrita. El estudiante utiliza la lectura para comprender consignas, resolver problemas, aprender contenidos científicos, interpretar acontecimientos sociales y acceder a producciones literarias. Una dificultad sostenida en comprensión puede limitar el

aprovechamiento de experiencias educativas que aparentemente pertenecen a áreas distintas de Comunicación.

La formación lectora en primaria debe contemplar diversidad de textos y propósitos. El MINEDU señala que la competencia lectora requiere que el estudiante se enfrente a distintos tipos y formatos textuales y movilice capacidades relacionadas con obtención de información, inferencia, interpretación y evaluación. La lectura no debe limitarse a textos narrativos ni a preguntas centradas en recordar información; también debe ofrecer oportunidades para analizar textos informativos, argumentativos, instructivos y otros que aparecen en el entorno académico y social (MINEDU, 2024).

En cuarto grado, el fortalecimiento de la comprensión adquiere especial importancia porque el estudiante comienza a enfrentarse a textos con mayor densidad informativa y con demandas de razonamiento más amplias. Las orientaciones nacionales destinadas al IV ciclo contemplan precisamente el análisis de evidencias relacionadas con la obtención, inferencia e interpretación de información. El progreso lector durante este periodo constituye una base para afrontar las exigencias de los grados posteriores (MINEDU, 2023).

2.2.2.8 Dimensiones de la comprensión lectora

Comprensión literal

La comprensión literal corresponde al reconocimiento y recuperación de información expresada directamente en el texto. El lector identifica datos, personajes, acontecimientos, lugares, secuencias, características e ideas que pueden localizarse mediante una lectura atenta. Este nivel no debe confundirse con una actividad carente de importancia, porque proporciona la información básica sobre la cual se construyen interpretaciones posteriores. Una comprensión literal deficiente dificulta establecer

inferencias coherentes, ya que el lector carecería de información textual suficiente para relacionar los acontecimientos.

Las tareas propias de este nivel pueden solicitar identificar quién realiza una acción, dónde ocurre un acontecimiento, cuál es una característica mencionada, qué sucedió primero o qué información aparece expresamente en determinado fragmento. Ramírez y Fernández (2022) distinguen este nivel por la recuperación de información presente en el texto y lo consideran parte necesaria del desarrollo progresivo de la comprensión.

Para la investigación se consideraron como manifestaciones principales de la comprensión literal la ubicación de información explícita, la identificación de personajes o elementos relevantes, el reconocimiento de hechos, secuencias e ideas expresadas directamente en el texto.

Comprensión inferencial

La comprensión inferencial se produce cuando el lector construye información que no se encuentra expresada literalmente. Para realizarla necesita relacionar datos del texto, utilizar pistas, recuperar conocimientos previos y elaborar deducciones compatibles con la información disponible. Una inferencia no constituye una opinión libre; debe encontrar sustento en el contenido y en relaciones lógicas que permitan justificar la interpretación.

Entre las operaciones inferenciales se encuentran establecer causas y efectos, deducir características de personajes, interpretar expresiones a partir del contexto, anticipar acontecimientos, determinar intenciones y elaborar conclusiones. Estas tareas demandan mayor integración que la recuperación literal porque obligan a vincular diferentes fragmentos y producir una información nueva. Ramírez y Fernández (2022) señalan que las dificultades suelen hacerse más visibles cuando el estudiante

necesita superar lo explícitamente expresado y establecer relaciones entre distintos elementos del contenido.

Los resultados de Ccallo y Cari (2025) muestran una diferencia entre el desempeño literal y el inferencial: en su estudio con 151 estudiantes, el logro esperado alcanzó 90,7 % en literal y 71,5 % en inferencial. Estos datos no pueden generalizarse directamente a los estudiantes de Atalaya, pero ilustran que ambos niveles exigen operaciones distintas y justifican su evaluación separada.

Comprensión crítica

La comprensión crítica implica valorar el contenido de un texto a partir de criterios, conocimientos y argumentos. El lector no se limita a recuperar información o completar aquello que aparece implícito; analiza la posición presentada, distingue hechos de opiniones, evalúa comportamientos, compara lo leído con otras fuentes o experiencias y formula una postura sustentada. La respuesta crítica requiere razones vinculadas con el texto y no únicamente una expresión de preferencia personal.

Ramírez y Fernández (2022) describen el nivel crítico como aquel en el que el lector puede emitir juicios sobre el texto, proceso en el que intervienen su formación y el contexto desde el cual interpreta. La valoración se apoya en los niveles anteriores: para juzgar un acontecimiento o evaluar una idea primero se necesita comprender la información presentada y las relaciones implícitas que la organizan.

En cuarto grado, este nivel puede observarse mediante tareas acordes con la edad: justificar si se está de acuerdo con una acción, valorar la decisión de un personaje, explicar la enseñanza de un texto, diferenciar una afirmación de una opinión o sustentar qué aspecto de la lectura se considera más importante. Estas actividades introducen progresivamente al estudiante en formas de lectura reflexiva y argumentada.

2.2.3 Relación teórica entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora

La relación teórica entre las variables se sustentó en la consideración de que las estrategias didácticas constituyeron formas organizadas de mediación pedagógica durante el proceso lector, mientras que la comprensión lectora representó el desempeño alcanzado por el estudiante al recuperar, interpretar y valorar la información contenida en un texto. Desde esta perspectiva, ambas variables fueron analizadas como fenómenos vinculados dentro de una misma experiencia educativa, sin asumir una relación causal.

Las estrategias desarrolladas antes de la lectura estuvieron asociadas conceptualmente con la activación de conocimientos previos, el establecimiento de propósitos y la formulación de predicciones; durante la lectura se consideraron acciones relacionadas con el monitoreo, la formulación de preguntas, la identificación de información relevante, la inferencia y la relectura; después de la lectura se incluyeron actividades orientadas a reorganizar, sintetizar y valorar la información procesada. Esta organización se sustentó principalmente en los planteamientos de Solé (1992).

A partir del marco teórico y de los antecedentes revisados, se planteó que las estrategias didácticas y la comprensión lectora podían analizarse conjuntamente mediante sus puntuaciones. Por ello, el estudio determinó estadísticamente la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora, así como su relación con los niveles literal, inferencial y crítico en los estudiantes de cuarto grado participantes.

2.3 Definiciones operacionales

Variable 1: Definición operacional de Estrategias didácticas

La variable estrategias didácticas fue medida a partir de la frecuencia con que los estudiantes percibieron las acciones pedagógicas desarrolladas durante las actividades de lectura. Su medición estuvo conformada por tres dimensiones: estrategias antes de la lectura, estrategias durante la lectura y estrategias después de la lectura. Estas dimensiones permitieron recoger

información relacionada con la activación de conocimientos previos, establecimiento del propósito lector, formulación de predicciones, planteamiento de preguntas, identificación de información relevante, elaboración de inferencias, comprobación de anticipaciones, organización de ideas, síntesis y reflexión sobre lo leído. Para la recolección de la información se empleó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, cuyos puntajes permitieron determinar el nivel alcanzado por los estudiantes en cada dimensión y en la variable de manera global.

Dimensión: Estrategias antes de la lectura

Esta dimensión fue medida mediante las acciones pedagógicas desarrolladas antes de iniciar la lectura del texto. Se consideraron la activación de conocimientos previos, identificación del propósito de lectura, observación inicial del texto, formulación de preguntas previas, anticipación del contenido y elaboración de predicciones.

Dimensión: Estrategias durante la lectura

Esta dimensión fue medida mediante las acciones pedagógicas desarrolladas durante la interacción del estudiante con el texto. Se consideraron la formulación de preguntas, identificación de información relevante, reconocimiento de ideas principales, elaboración de inferencias, deducción del significado de palabras a partir del contexto, comprobación de predicciones y relectura frente a dificultades de comprensión.

Dimensión: Estrategias después de la lectura

Esta dimensión fue medida mediante las acciones realizadas al finalizar la lectura para verificar, organizar y valorar la información comprendida. Se consideraron la identificación de ideas principales, organización de la información, elaboración de resúmenes, formulación y respuesta de preguntas, contrastación de predicciones, expresión de opiniones y reflexión sobre el contenido leído.

Variable 2: Definición operacional y Comprensión lectora

La variable comprensión lectora fue medida mediante el desempeño demostrado por los estudiantes de cuarto grado durante la resolución de una prueba elaborada a partir de textos adecuados a su nivel educativo. Su

medición estuvo organizada en tres dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. Cada dimensión estuvo constituida por preguntas orientadas a evaluar diferentes niveles de procesamiento de la información contenida en los textos. Para recoger los datos se empleó una prueba de comprensión lectora, en la que las respuestas fueron calificadas de acuerdo con criterios previamente establecidos. Los puntajes obtenidos permitieron determinar el nivel alcanzado en cada dimensión y en la variable de manera global.

Dimensión: Comprensión literal

La comprensión literal fue medida mediante la capacidad demostrada por el estudiante para localizar, reconocer y organizar información expresada directamente en el texto. Se consideraron como indicadores la identificación de información explícita, reconocimiento de personajes, identificación de hechos, reconocimiento del lugar y tiempo, ordenamiento de secuencias e identificación de ideas expresadas de manera directa.

Dimensión: Comprensión inferencial

La comprensión inferencial fue medida mediante la capacidad demostrada por el estudiante para construir información implícita a partir de indicios proporcionados por el texto y de sus conocimientos previos. Se consideraron como indicadores el establecimiento de relaciones de causa y efecto, deducción de información implícita, inferencia de características de personajes, interpretación de palabras y expresiones según el contexto, anticipación de acontecimientos y formulación de conclusiones.

Dimensión: Comprensión crítica

La comprensión crítica fue medida mediante la capacidad demostrada por el estudiante para valorar el contenido leído y formular juicios sustentados en información proveniente del texto. Se consideraron como indicadores la expresión de opiniones, sustentación de puntos de vista, valoración de las acciones de los personajes, diferenciación entre hechos y opiniones, identificación del mensaje del texto y emisión de juicios fundamentados.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, debido a que las variables estrategias didácticas y comprensión lectora fueron medidas mediante datos susceptibles de cuantificación y análisis estadístico. Este enfoque permitió organizar el proceso investigativo de manera estructurada, formular hipótesis previamente establecidas y contrastarlas a partir de las puntuaciones obtenidas mediante los instrumentos de recolección de datos. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que la ruta cuantitativa se caracterizó por seguir un proceso sistemático en el que las variables fueron definidas y medidas, las hipótesis fueron sometidas a prueba y los datos numéricos fueron analizados mediante procedimientos estadísticos. Esta orientación guardó correspondencia con el propósito del estudio, centrado en determinar la relación entre dos variables sin intervenir sobre ellas.

Respecto al tipo de investigación, el estudio fue básico, porque estuvo orientado a ampliar el conocimiento acerca de la relación entre las estrategias didácticas desarrolladas durante el proceso lector y la comprensión lectora alcanzada por los estudiantes, sin plantear la ejecución de un programa de intervención ni la modificación deliberada de las variables. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) definió la investigación básica como aquella que se realizó principalmente con la finalidad de obtener nuevos conocimientos sobre los fundamentos, propiedades o relaciones de los fenómenos estudiados, sin que existiera una aplicación práctica específica como propósito inmediato. Bajo este criterio, el estudio buscó aportar conocimiento sobre el comportamiento conjunto de las variables en el contexto educativo seleccionado.

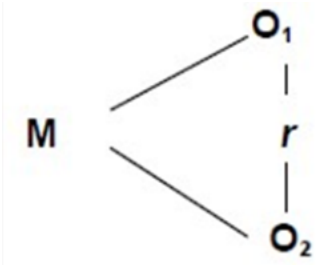
El nivel de investigación fue correlacional, puesto que se buscó establecer la existencia, dirección y magnitud de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora. También se examinó la relación de la primera variable con los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) situaron los

estudios correlacionales dentro de la ruta cuantitativa y señalaron que este alcance permitió conocer el grado de asociación existente entre dos o más variables dentro de un contexto determinado. El análisis realizado no implicó atribuir causalidad, dado que el propósito se limitó a estudiar la asociación estadística existente entre las variables.

3.2 Diseño de investigación

El estudio correspondió a un diseño no experimental, transversal y correlacional. Fue no experimental porque las estrategias didácticas y la comprensión lectora fueron observadas y medidas tal como se presentaron en el contexto educativo, sin manipulación deliberada de alguna de ellas. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) caracterizaron la investigación no experimental como aquella en la que las variables fueron estudiadas sin ser modificadas intencionalmente por el investigador.

El diseño fue transversal o transeccional porque la información correspondiente a ambas variables fue recogida en un solo periodo de medición durante el año 2026. El carácter correlacional del diseño respondió a que las mediciones obtenidas en el mismo grupo de estudiantes fueron utilizadas posteriormente para establecer el grado de relación entre las puntuaciones alcanzadas en estrategias didácticas y comprensión lectora. Los diseños transeccionales correlacionales fueron orientados al análisis de relaciones entre variables en un momento determinado, sin necesidad de establecer una relación causal entre ellas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).



M : estudiantes de cuarto grado de la I.E. N.° 64866-B de Atalaya.

O_1 : medición de la variable estrategias didácticas.

O_2 : medición de la variable comprensión lectora.

R : relación entre las variables estudiadas.

Esta representación permitió expresar que las dos variables fueron medidas en las mismas unidades de estudio y que posteriormente sus puntuaciones fueron sometidas a análisis correlacional.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

La población estuvo constituida por el conjunto de unidades que presentaron características comunes y que estuvieron vinculadas con el contexto donde se desarrolló la investigación. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que la población correspondió al conjunto de casos que concordaron con determinadas especificaciones establecidas por el investigador, cuya delimitación permitió precisar las unidades sobre las cuales se desarrolló el estudio.

En la investigación, la población estuvo conformada por 129 estudiantes matriculados en la I.E. N.° 64866-B de Atalaya durante el año 2026, pertenecientes a los diferentes grados del nivel de educación primaria. Esta población constituyó el conjunto total de estudiantes atendidos por la institución educativa durante el periodo considerado. Dentro de este grupo se identificaron los estudiantes de cuarto grado, quienes reunieron las características específicas requeridas para el desarrollo de la investigación. El propio planteamiento de la tesis consignó una población institucional de 129 escolares y delimitó posteriormente el análisis en los estudiantes matriculados en cuarto grado.

Tabla 1. Detalle de la población

Grados	Cantidad de niños
Primer grado	22
Segundo grado	18
Tercer grado	21
Cuarto grado	25
Quinto grado	27
Sexto grado	16

Nota. Datos correspondientes a los estudiantes matriculados en la I.E. N.° 64866-B de Atalaya durante el año 2026.

3.3.2 Muestra

La muestra estuvo constituida por una parte de la población seleccionada de acuerdo con las características requeridas por la investigación. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostuvieron que la muestra representó un subgrupo de la población del cual se recolectaron los datos y que debió delimitarse de acuerdo con los propósitos establecidos en el estudio.

Para la investigación, la muestra estuvo conformada por 25 estudiantes matriculados en el cuarto grado de educación primaria de la I.E. N.° 64866-B de Atalaya durante el año 2026. La selección de este grupo respondió directamente a la delimitación establecida en el título, el problema y los objetivos de investigación, debido a que el estudio buscó determinar la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora específicamente en estudiantes de cuarto grado. De los 129 estudiantes que conformaron la población institucional, se seleccionaron intencionalmente los 25 escolares matriculados en cuarto grado, debido a que reunieron las características establecidas para las unidades de análisis.

Tabla 2. Distribución de la muestra

Detalle de la muestra Grado	Cantidad de niños
Cuarto grado	25

Nota. Obtenido de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe N° 64866-B

3.3.3 Muestreo

El muestreo correspondió al procedimiento utilizado para determinar las unidades de la población que formarían parte de la muestra. Otzen y Manterola (2017) señalaron que el muestreo no probabilístico permitió seleccionar participantes de acuerdo con determinados criterios relacionados con las características y propósitos de la investigación, sin que todos los integrantes de la población tuvieran necesariamente la misma probabilidad de ser seleccionados.

En el estudio se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por criterio, debido a que la selección de los participantes no se realizó mediante procedimientos aleatorios. Se consideraron intencionalmente los 25 estudiantes de cuarto grado, dado que cumplieron

con la característica específica establecida para las unidades de análisis. El criterio principal de selección correspondió a encontrarse matriculado en cuarto grado de educación primaria de la I.E. N.° 64866-B durante el año 2026.

3.4 Hipótesis y variables

3.4.1 Hipótesis

Hipótesis general

Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

Hipótesis específicas

HE1. Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

HE2. Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

HE3. Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

3.4.2 Operacionalización de las variables

La operacionalización permitió trasladar las definiciones teóricas de las variables hacia elementos susceptibles de medición. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que la definición operacional precisó las actividades o procedimientos mediante los cuales una variable fue observada y medida dentro de una investigación cuantitativa.

Variable	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Instrumento / escala
Estrategias didácticas	Fue medida mediante la frecuencia con que los estudiantes	**Antes de la lectura**	Propósito lector; observación de título e imágenes; activación de conocimientos	Cuestionario de 18 ítems. Escala Likert: Nunca (1), Casi nunca

Variable	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Instrumento / escala
	percibieron las acciones pedagógicas desarrolladas por el docente durante las actividades de lectura.		previos; relación con experiencias; anticipación del contenido; formulación de preguntas y predicciones.	(2), A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5).
		Durante la lectura	Monitoreo de la comprensión; relectura; identificación de información relevante; comprobación de predicciones; deducción de vocabulario por contexto; inferencia de información implícita.	
		Después de la lectura	Identificación de la idea principal; organización y síntesis; contrastación de predicciones; formulación de preguntas; opinión sustentada; relación del texto con situaciones cotidianas.	
Comprensión lectora	Fue medida mediante el desempeño obtenido por los estudiantes al resolver una prueba de comprensión basada en un texto adecuado al grado escolar.	**Literal**	Identificación de información explícita; personajes; hechos; lugar y tiempo; secuencia de acontecimientos; reconocimiento de ideas expresadas directamente.	Prueba de comprensión lectora de 43 ítems. Calificación dicotómica: correcta (1) e incorrecta (0).

Variable	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Instrumento / escala
		Inferencial	Relaciones causa-efecto; información implícita; características de personajes; significado contextual de expresiones; anticipaciones; conclusiones.	
		Crítica	Valoración del contenido; opinión sustentada; juicio sobre actuaciones; mensaje del texto; reflexión; argumentación a partir de lo leído.	

La primera variable se sustentó principalmente en la organización de la lectura propuesta por Solé (1992), mientras que la segunda fue estructurada en los niveles literal, inferencial y crítico definidos en las bases teóricas de la investigación. La matriz guardó correspondencia con las definiciones operacionales incorporadas en el capítulo II.

3.5 Métodos de la investigación

Se empleó como método general el hipotético-deductivo, debido a que el proceso partió de fundamentos teóricos previamente establecidos sobre las estrategias didácticas y la comprensión lectora, a partir de los cuales fueron formuladas las hipótesis de investigación. Posteriormente, las hipótesis fueron contrastadas mediante datos obtenidos de los estudiantes y procedimientos estadísticos. Esta forma de razonamiento guardó correspondencia con el enfoque cuantitativo, en el cual la teoría permitió derivar proposiciones que posteriormente fueron sometidas a comprobación empírica (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El método estadístico fue utilizado como procedimiento complementario para organizar, resumir y analizar las puntuaciones obtenidas. Su empleo permitió realizar una primera descripción de las variables y posteriormente determinar el grado de asociación entre las

puntuaciones de estrategias didácticas y comprensión lectora.

3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados

Para recoger la información se emplearon técnicas e instrumentos diferenciados de acuerdo con la naturaleza de cada variable. Esta decisión evitó medir ambas variables únicamente mediante autopercepción y permitió que la comprensión lectora fuera evaluada mediante el desempeño demostrado frente a un texto.

3.6.1 Técnica e instrumento para estrategias didácticas

Para la variable estrategias didácticas se utilizó la encuesta como técnica y un cuestionario de estrategias didácticas para la lectura como instrumento. El cuestionario estuvo dirigido a los estudiantes y recogió su percepción acerca de la frecuencia con que el docente desarrolló determinadas acciones antes, durante y después de las actividades lectoras.

El instrumento estuvo conformado por 18 ítems, distribuidos de manera equitativa: seis correspondientes a estrategias antes de la lectura, seis a estrategias durante la lectura y seis a estrategias después de la lectura. Las respuestas fueron organizadas mediante una escala tipo Likert de cinco categorías: Nunca = 1, Casi nunca = 2, A veces = 3, Casi siempre = 4 y Siempre = 5. El puntaje total posible fluctuó entre 18 y 90 puntos, mientras que cada dimensión presentó puntuaciones entre 6 y 30 puntos.

El cuestionario fue adaptado tomando como referentes los instrumentos utilizados por Vilca Quispe e Idme Luque (2023) y Chirinos Arroyo (2022). El primero resultó especialmente próximo al contexto del estudio porque fue utilizado con estudiantes de primaria de Sepahua, Atalaya; el segundo aportó ítems centrados específicamente en las acciones realizadas por el docente durante la enseñanza de la lectura. La versión utilizada por Vilca Quispe e Idme Luque había reportado un alfa de Cronbach de 0,867 para estrategias de lectura y había sido sometida a juicio de expertos.

3.6.2 Técnica e instrumento para comprensión lectora

Para la variable comprensión lectora se utilizó una evaluación escrita y como instrumento una prueba adaptada de comprensión lectora. Su

finalidad fue obtener evidencia directa del desempeño de los estudiantes en tareas de recuperación de información explícita, elaboración de inferencias y valoración crítica.

La prueba quedó conformada por 43 ítems, distribuidos en 15 preguntas para comprensión literal, 16 para comprensión inferencial y 12 para comprensión crítica. La prueba estuvo conformada por 39 preguntas de selección múltiple y cuatro preguntas de respuesta breve. Cada respuesta fue codificada de manera dicotómica: un punto cuando cumplió el criterio establecido y cero puntos cuando la respuesta fue incorrecta, estuvo ausente o no cumplió el criterio de corrección. El puntaje máximo fue de 43 puntos.

La estructura de la prueba se tomó como referencia de un instrumento atribuido a Huaylla (2012), citado y utilizado posteriormente por Duran (2019) con estudiantes de cuarto grado de educación primaria. Al no haberse consultado directamente la publicación original de Huaylla, correspondió citarla como fuente secundaria: Huaylla (2012, como se citó en Duran, 2019). Duran trabajó con estudiantes de cuarto grado y empleó una prueba de comprensión lectora que consideró los niveles literal, inferencial y criterial.

3.6.3 Validez de los instrumentos

Debido a que ambos instrumentos fueron adaptados, la evidencia de validez correspondiente a las versiones originales no fue asumida automáticamente como válida para la investigación actual. Los Standards for Educational and Psychological Testing establecieron que la validez debía sustentarse mediante evidencias relacionadas con la interpretación y el uso previsto de las puntuaciones; por esta razón, cualquier modificación sustancial en los ítems o en el contexto de aplicación requirió reunir nueva evidencia que respaldara su utilización (AERA et al., 2014).

Se estableció que las versiones adaptadas fueran sometidas a juicio de expertos, empleando la ficha institucional de validación incluida en el Anexo 7. En ella se evaluaron los criterios de claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia, coherencia, metodología y aplicabilidad.

Coeficiente de validez del cuestionario de estrategias didácticas: 0.90

Coeficiente de validez de la prueba de comprensión lectora: 0.92

3.6.4 Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad del cuestionario de estrategias didácticas quedó definida para ser estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, debido a que el instrumento utilizó una escala politómica de cinco categorías. Cronbach (1951) desarrolló este coeficiente como una medida vinculada con la consistencia interna de un conjunto de ítems.

Para la prueba de comprensión lectora se estableció el empleo del coeficiente KR-20, debido a que los ítems fueron finalmente codificados de forma dicotómica, con valores de 1 y 0. Kuder y Richardson (1937) desarrollaron procedimientos para estimar la confiabilidad de pruebas constituidas por reactivos con este tipo de puntuación.

Alfa de Cronbach de la versión adaptada: $\alpha = 0.85$

KR-20 de la prueba adaptada: KR-20 = 0.81

3.6.5 Procedimiento para la recolección de datos

La recolección de información fue organizada mediante una secuencia previamente establecida. Se consideró la autorización de la dirección de la institución educativa, la coordinación con el docente responsable del cuarto grado y las condiciones necesarias para trabajar con estudiantes menores de edad. La identificación individual fue reemplazada por códigos, con el propósito de mantener la confidencialidad de las respuestas.

El cuestionario de estrategias didácticas y la prueba de comprensión lectora fueron aplicados al mismo grupo de 25 estudiantes. Los instrumentos fueron administrados bajo instrucciones comunes y condiciones semejantes para todos los participantes. Se evitó proporcionar ayuda que pudiera orientar las respuestas de la prueba de comprensión, dado que el interés se centró en obtener una medición del desempeño lector de cada estudiante.

3.7 Procesamiento de la información

La información obtenida fue organizada inicialmente en una base de datos, asignándose un código a cada estudiante. Para la variable estrategias didácticas, las alternativas fueron codificadas entre 1 y 5 puntos, de acuerdo

con la escala Likert utilizada. El puntaje general se obtuvo mediante la suma de los 18 ítems, mientras que las puntuaciones de cada dimensión se calcularon con los seis reactivos correspondientes.

En la prueba de comprensión lectora, las respuestas fueron codificadas mediante 1 punto para las respuestas correctas y 0 puntos para las incorrectas. Los ítems abiertos 40 al 43 fueron calificados con el mismo sistema dicotómico a partir de los criterios de corrección definidos en la ficha técnica. De este modo, se obtuvieron un puntaje total de comprensión lectora y tres puntuaciones diferenciadas: literal, inferencial y crítica.

El análisis descriptivo comprendió la organización de frecuencias, porcentajes y puntuaciones correspondientes a cada variable y dimensión. Para el análisis correlacional se utilizaron principalmente los puntajes directos, dado que estos conservaron mayor información que una clasificación previa en categorías. Los niveles descriptivos solo debieron utilizarse cuando sus puntos de corte hubieran sido establecidos y justificados en la ficha técnica del instrumento.

Como análisis complementario de la distribución de las puntuaciones se consideró la prueba de Shapiro-Wilk, procedimiento originalmente desarrollado para examinar la compatibilidad de una muestra con una distribución normal (Shapiro & Wilk, 1965). Esta prueba resultó apropiada para describir el comportamiento de las puntuaciones obtenidas en un grupo reducido.

Para la contrastación de las hipótesis se estableció el uso del coeficiente Rho de Spearman (ρs). Su elección guardó correspondencia con la naturaleza ordinal de la medición de estrategias didácticas y con el interés por determinar el grado de asociación entre las puntuaciones obtenidas por los mismos estudiantes. El coeficiente de Spearman permitió expresar tanto la dirección como la intensidad de la asociación mediante rangos, sin exigir que las variables cumplieran los mismos supuestos paramétricos requeridos por el coeficiente de Pearson (Spearman, 1904).

El análisis inferencial quedó organizado de acuerdo con los objetivos del estudio:

Hipótesis general: puntuación total de estrategias didácticas ↔ puntuación total de comprensión lectora.

Hipótesis específica 1: puntuación total de estrategias didácticas ↔ comprensión literal.

Hipótesis específica 2: puntuación total de estrategias didácticas ↔ comprensión inferencial.

Hipótesis específica 3: puntuación total de estrategias didácticas ↔ comprensión crítica.

Esta forma de análisis respetó exactamente la formulación de los objetivos específicos; por ello, no se planteó correlacionar indiscriminadamente cada dimensión de estrategias didácticas con cada dimensión de comprensión lectora.

Para la contrastación estadística se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. Las hipótesis estadísticas fueron formuladas mediante:

H_0: $\rho s = 0$, no existió relación estadísticamente significativa entre las variables analizadas.

H_1: $\rho s \neq 0$, existió relación estadísticamente significativa entre las variables analizadas.

Cuando el valor de significancia obtenido fue $p < 0,05$, correspondió rechazar la hipótesis nula. Cuando se obtuvo $p \geq 0,05$, no correspondió rechazarla. Se evitó utilizar la expresión “se aceptó la hipótesis nula”, debido a que una prueba de significación permitió determinar si existió evidencia suficiente para rechazarla, pero no demostrar su verdad absoluta.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

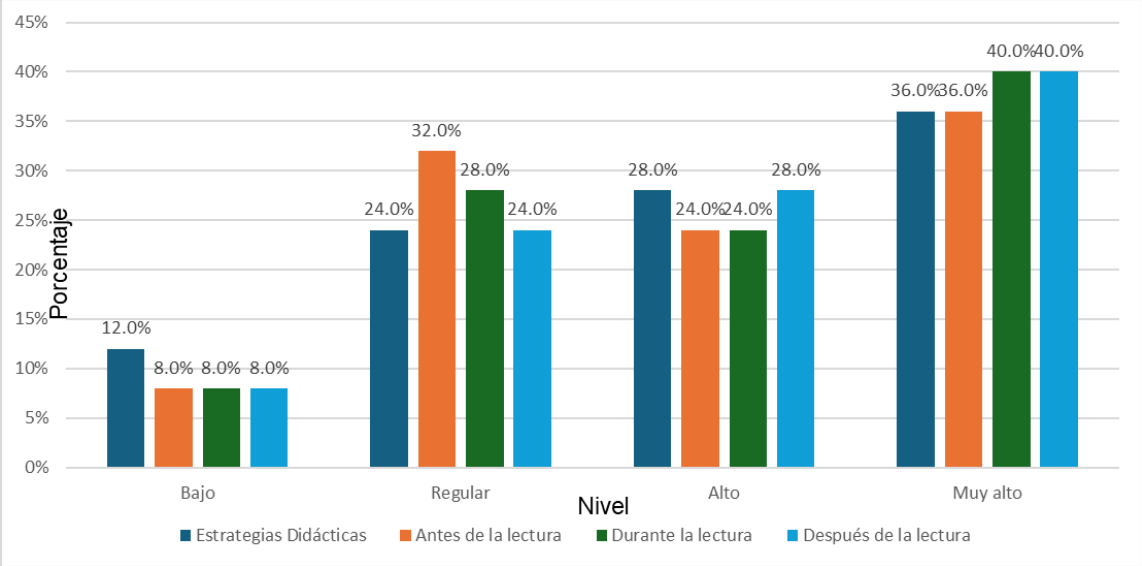
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo.

4.1.1 Resultados descriptivos de la variable estrategias didácticas

Tabla 3. Distribución de las estrategias didácticas y sus dimensiones

Nivel	Estrategias Didácticas		Antes de la lectura		Durante la lectura		Después de la lectura	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	3	12.0%	2	8.0%	2	8.0%	2	8.0%
Regular	6	24.0%	8	32.0%	7	28.0%	6	24.0%
Alto	7	28.0%	6	24.0%	6	24.0%	7	28.0%
Muy alto	9	36.0%	9	36.0%	10	40.0%	10	40.0%
Total	25	100.0%	25	100.0%	25	100.0%	25	100.0%

Gráfico 1. Estrategias didácticas y sus dimensiones



De acuerdo con la Tabla 3 y el Gráfico 1, en la variable estrategias didácticas predominó el nivel muy alto, en el cual se ubicaron 9 estudiantes, equivalentes al 36,0 % de la muestra. En segundo lugar, 7 estudiantes (28,0 %) alcanzaron el nivel alto, mientras que 6 estudiantes (24,0 %) se situaron en el nivel regular. Una minoría de 3 estudiantes (12,0 %) se ubicó en el nivel bajo. En conjunto, el 64,0 % de los participantes se concentró entre los niveles alto y muy alto. Estos resultados correspondieron a las respuestas proporcionadas en los 18 ítems del cuestionario, mediante los cuales se

evaluó la frecuencia con que los estudiantes percibieron las acciones pedagógicas desarrolladas por el docente antes, durante y después de la lectura.

En la dimensión antes de la lectura, 9 estudiantes (36,0 %) alcanzaron el nivel muy alto, 8 (32,0 %) se ubicaron en el nivel regular, 6 (24,0 %) alcanzaron el nivel alto y solo 2 (8,0 %) se situaron en el nivel bajo. Los ítems 1 al 6 valoraron acciones vinculadas con la explicación del propósito de la lectura, observación del título e imágenes, recuperación de conocimientos previos, relación del contenido con experiencias anteriores, anticipación del contenido y formulación de preguntas o predicciones.

En la dimensión durante la lectura, predominó igualmente el nivel muy alto con 10 estudiantes (40,0 %). Asimismo, 7 estudiantes (28,0 %) se ubicaron en el nivel regular, 6 (24,0 %) en el nivel alto y 2 (8,0 %) en el nivel bajo. Los ítems 7 al 12 evaluaron las preguntas formuladas para comprobar la comprensión, la relectura ante dificultades, la identificación de información relevante, la comprobación de predicciones, la deducción del significado de palabras mediante el contexto y la formulación de inferencias sobre información no expresada directamente.

Respecto de las estrategias después de la lectura, 10 estudiantes (40,0 %) alcanzaron el nivel muy alto y 7 (28,0 %) se ubicaron en el nivel alto. Por su parte, 6 estudiantes (24,0 %) se situaron en el nivel regular y 2 (8,0 %) en el nivel bajo. Los ítems 13 al 18 recogieron información relacionada con la identificación de la idea principal, organización de información mediante resúmenes u organizadores gráficos, contrastación de predicciones, formulación de preguntas sobre información explícita e implícita, expresión de opiniones sustentadas y relación del mensaje leído con situaciones de la vida cotidiana.

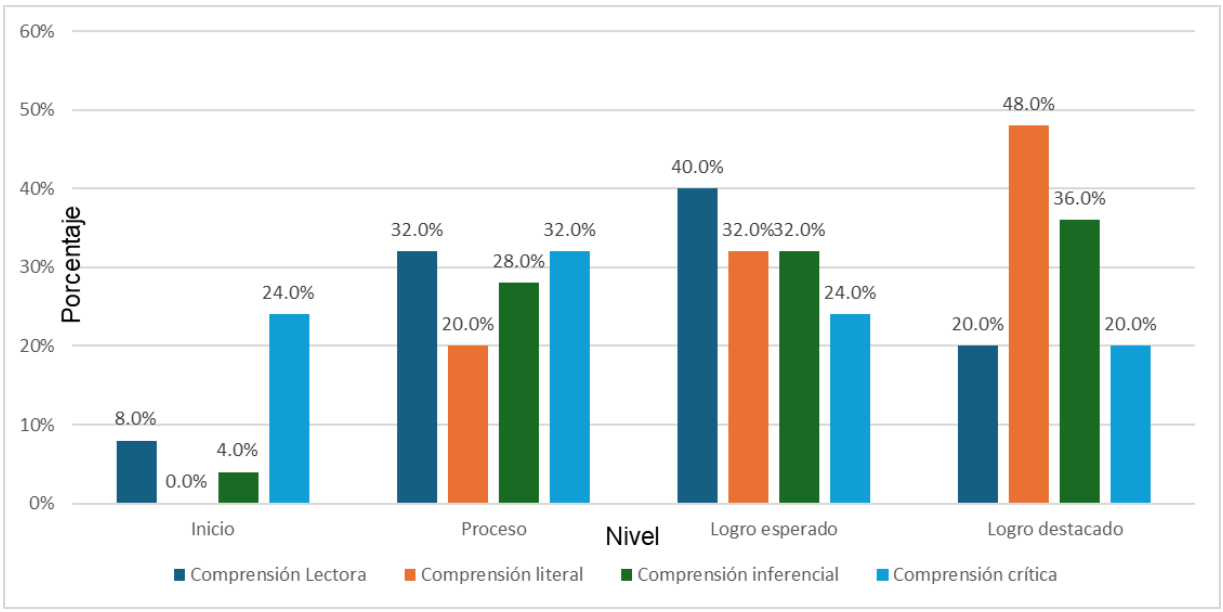
4.1.2 Resultados descriptivos de la variable comprensión lectora

Tabla 4. Distribución de la comprensión lectora y sus dimensiones

Nivel	Comprensión Lectora		Comprensión literal		Comprensión inferencial		Comprensión crítica	
	fi	%	fi	%	fi	%	Fi	%

Inicio	2	8.0%	0	0.0%	1	4.0%	6	24.0%
Proceso	8	32.0%	5	20.0%	7	28.0%	8	32.0%
Logro esperado	10	40.0%	8	32.0%	8	32.0%	6	24.0%
Logro destacado	5	20.0%	12	48.0%	9	36.0%	5	20.0%
Total	25	100.0%	25	100.0%	25	100.0%	25	100.0%

Gráfico 2. Comprensión lectora y sus dimensiones



En la variable comprensión lectora, la mayor frecuencia correspondió al nivel logro esperado, con 10 estudiantes que representaron el 40,0 %. A continuación, 8 estudiantes (32,0 %) se ubicaron en proceso, 5 (20,0 %) alcanzaron logro destacado y 2 (8,0 %) permanecieron en inicio. Se observó, por tanto, que aproximadamente seis de cada diez estudiantes se concentraron entre logro esperado y logro destacado.

En la dimensión comprensión literal, 12 estudiantes (48,0 %) alcanzaron logro destacado y 8 (32,0 %) se ubicaron en logro esperado. Los 5 estudiantes restantes (20,0 %) se situaron en proceso, mientras que ninguno se ubicó en inicio. Esta dimensión estuvo constituida por los ítems 1 al 15 de la prueba, mediante los cuales se evaluó la recuperación de información expresada directamente en el texto, incluyendo acontecimientos, lugar, personajes, acciones y otros datos explícitos.

En la comprensión inferencial, 9 estudiantes (36,0 %) alcanzaron logro destacado, 8 (32,0 %) se ubicaron en logro esperado, 7 (28,0 %) permanecieron en proceso y solo 1 estudiante (4,0 %) se situó en inicio. Los ítems 16 al 31 evaluaron la capacidad de deducir información implícita, establecer relaciones entre acontecimientos, reconocer motivos y consecuencias, interpretar acciones de los personajes, comprender expresiones dentro del contexto y establecer la idea principal del texto.

La dimensión comprensión crítica presentó una distribución diferente. La mayor proporción correspondió al nivel proceso, con 8 estudiantes (32,0 %). Le siguieron los niveles inicio y logro esperado, ambos con 6 estudiantes (24,0 %) respectivamente, mientras que 5 estudiantes (20,0 %) alcanzaron logro destacado. De esta manera, el 56,0 % se concentró entre los niveles inicio y proceso, mientras que el 44,0 % se ubicó entre logro esperado y logro destacado. Los ítems 32 al 43 evaluaron la valoración de las decisiones de los personajes, reconocimiento de valores, selección de afirmaciones sustentadas, identificación de enseñanzas, formulación de juicios y expresión de opiniones justificadas a partir del contenido leído.

4.2 Contrastación de hipótesis

4.2.1 Prueba de Normalidad

Antes de realizar la contrastación de las hipótesis, se examinó la distribución de las puntuaciones mediante la prueba de Shapiro-Wilk, debido a que la muestra estuvo constituida por 25 estudiantes. Se consideró un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. Cuando el valor de p fue igual o superior a 0,05, la distribución fue considerada compatible con la normalidad; cuando p fue inferior a 0,05, se determinó que la distribución no presentó normalidad.

Los resultados mostraron que la variable estrategias didácticas obtuvo $W = 0,906$ y $p = 0,025$, por lo que su distribución no cumplió el supuesto de normalidad. En sus dimensiones, antes de la lectura presentó una distribución normal ($W = 0,927$; $p = 0,073$), mientras que durante la lectura ($W = 0,918$; $p = 0,047$) y después de la lectura ($W = 0,901$; $p = 0,019$) no presentaron distribución normal.

La comprensión lectora total presentó $W = 0,941$ y $p = 0,159$,

mostrando compatibilidad con una distribución normal. La comprensión literal registró W = 0,918 y p = 0,045, por lo que no presentó normalidad; en cambio, la comprensión inferencial (W = 0,943; p = 0,172) y la comprensión crítica (W = 0,934; p = 0,110) mostraron valores superiores a 0,05.

Debido a que la variable estrategias didácticas presentó una distribución no normal y considerando la naturaleza ordinal de su medición, se empleó el coeficiente Rho de Spearman para la contratación de la hipótesis general y de las tres hipótesis específicas.

Tabla 5. La prueba de normalidad con SHAPIRO-WILK (N=25)

Variable / dimensión	W	p	α	Distribución	Clasificación
Estrategias didácticas – V1	0.906	0.025	0.050	No normal	No paramétrica
Antes de la lectura	0.927	0.073	0.050	Normal	Paramétrica
Durante la lectura	0.918	0.047	0.050	No normal	No paramétrica
Después de la lectura	0.901	0.019	0.050	No normal	No paramétrica
Comprensión lectora – V2	0.941	0.159	0.050	Normal	Paramétrica
Comprensión literal	0.918	0.045	0.050	No normal	No paramétrica
Comprensión inferencial	0.943	0.172	0.050	Normal	Paramétrica
Comprensión crítica	0.934	0.110	0.050	Normal	Paramétrica

4.2.2 Contrastación de la hipótesis general

Tabla 6. HG – Estrategias didácticas y Comprensión lectora total

Estadístico	**Valor**	**Significancia**	**α**	**Decisión**	**Interpretación**
Rho de Spearman	0.765286	0.000008	0.050000	Se rechazó H_0	Correlación positiva fuerte
N	25				

Para contrastarla se consideraron:

H_0: No existió relación estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora.

H_1: Existió relación estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora.

Los resultados mostraron un coeficiente Rho de Spearman de ρ = 0,765, con una significancia de p = 0,000008, valor inferior al nivel establecido de α = 0,05. Se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se aceptó la

hipótesis alterna (H_1). El coeficiente obtenido evidenció una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en los estudiantes evaluados.

Los resultados permitieron establecer que las estrategias didácticas se relacionaron significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B de Atalaya. La dirección positiva del coeficiente indicó que las puntuaciones más elevadas en estrategias didácticas tendieron a presentarse conjuntamente con mayores puntuaciones en comprensión lectora. Este resultado respaldó estadísticamente la hipótesis general formulada en la investigación, sin implicar una relación causal entre las variables.

4.2.3 Contrastación de la hipótesis Especifica 1

Tabla 7. HE1 – Estrategias didácticas y Comprensión literal

Estadístico	Valor	Significancia	α	Decisión	Interpretación
Rho de Spearman	0.724136	0.000043	0.050000	Se rechazó H_0	Correlación positiva fuerte
N	25				

Planteamiento de la hipótesis específica

H_0: No existió relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

H_1: Existió relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

El análisis mediante Rho de Spearman mostró un coeficiente de ρ = 0,724, con un valor de p = 0,000043. Al ser este resultado inferior a 0,05, se determinó la existencia de evidencia estadísticamente significativa. Por lo tanto, Se rechazó la hipótesis nula específica (H_{01}) y se aceptó la hipótesis alterna específica (H_1)**.** El coeficiente obtenido correspondió a una relación positiva fuerte y significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión literal.

Los resultados permitieron determinar que las estrategias didácticas se relacionaron significativamente con la capacidad de los estudiantes para

recuperar e identificar información explícita del texto. Este hallazgo respaldó la primera hipótesis específica y aportó evidencia al planteamiento general del estudio, debido a que la comprensión literal constituyó una de las dimensiones mediante las cuales fue evaluada la comprensión lectora.

4.2.4 Contrastación de la hipótesis específica 2

Tabla 8. HE2 – Estrategias didácticas y Comprensión inferencial

Estadístico	Valor	Significancia	α	Decisión	Interpretación
Rho de Spearman	0.737419	0.000026	0.050000	Se rechazó H_0	Correlación positiva fuerte
N	25				

Planteamiento de las hipótesis especifica

H_0: No existió relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

H_1: Existió relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

La prueba Rho de Spearman registró un coeficiente de ρ = 0,737 y un valor de significancia de p = 0,000026. El p-valor obtenido fue inferior al nivel de significancia establecido, por lo que existió evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula. Por ello Se rechazó la hipótesis nula específica (H_0) y se aceptó la hipótesis alterna específica (H_1)**.** El coeficiente evidenció una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión inferencial.

Los resultados mostraron que las estrategias didácticas se relacionaron significativamente con el desempeño alcanzado por los estudiantes en las tareas que exigieron deducir información implícita, relacionar hechos, establecer causas y consecuencias y formular inferencias a partir del contenido leído. Este resultado respaldó la segunda hipótesis específica y contribuyó al sustento estadístico de la hipótesis general, al evidenciar asociación con otra de las dimensiones que integraron la comprensión lectora.

4.2.5 Contrastación de la hipótesis específica 3

Tabla 9. HE3 – Estrategias didácticas y Comprensión crítica

Estadístico	Valor	Significancia	α	Decisión	Interpretación
Rho de Spearman	0.659247	0.000338	0.050000	Se rechazó H_0	Correlación positiva fuerte
N	25				

H_0: No existió relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

H_1: Existió relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

El coeficiente Rho de Spearman obtenido fue de ρ = 0,659, con una significancia de p = 0,000338. Debido a que el p-valor fue inferior a 0,05, los resultados mostraron evidencia estadística suficiente para rechazar H_0. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula específica (H_0) y se aceptó la hipótesis alterna específica (H_1). El coeficiente obtenido mostró una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión crítica.

4.3 Discusión de los resultados

4.3.1 Discusión de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora

Respecto del objetivo general, se halló una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora, con un coeficiente Rho de Spearman de ρ = .765, p < .001. Este resultado indicó que los estudiantes que registraron puntuaciones más elevadas en la percepción de las estrategias didácticas desarrolladas antes, durante y después de la lectura tendieron también a obtener mayores puntuaciones en la prueba de comprensión lectora. La asociación encontrada fue considerable y permitió respaldar la hipótesis general; sin embargo, por el carácter no experimental y transversal del estudio, el hallazgo expresó asociación estadística y no permitió establecer que una variable hubiera causado modificaciones en la otra.

El resultado coincidió de manera especialmente cercana con Chirinos (2022), quien encontró una correlación alta y significativa entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora de estudiantes de educación primaria, con ρ = .811 y p < .001. La similitud adquirió especial relevancia porque aquel estudio también organizó las estrategias en momentos vinculados con el antes, durante y después de la lectura y analizó la comprensión mediante niveles diferenciados. En la misma dirección, Alba (2024) obtuvo una correlación de ρ = .604, p < .001, confirmando una asociación significativa entre estrategias de lectura y comprensión lectora, aunque con una magnitud menor que la identificada en Atalaya.

La convergencia también se observó en el antecedente regional de Vilca e Idme (2023), desarrollado precisamente en Sepahua, provincia de Atalaya. Los autores obtuvieron una correlación positiva fuerte de r = .869, p = .025 entre estrategias de lectura y comprensión lectora. Aunque los coeficientes no fueron idénticos, los tres antecedentes correlacionales mostraron la misma dirección: las mayores puntuaciones relacionadas con el empleo de estrategias lectoras estuvieron acompañadas de mayores niveles de comprensión. Las diferencias en la magnitud de las asociaciones pudieron estar vinculadas con el tamaño de las muestras, el grado escolar, las características socioculturales de los participantes y los instrumentos utilizados. En particular, Vilca e Idme trabajaron únicamente con seis estudiantes, mientras que Chirinos (2022) utilizó 70 participantes y Alba evaluó a 41 estudiantes; por tanto, no resultó metodológicamente adecuado esperar coeficientes equivalentes entre los estudios.

De manera complementaria, Gonzales (2025) encontró en Callería, Ucayali, que después de desarrollar diez sesiones con estrategias de lectura, el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel alto de comprensión alcanzó el 73 %, obteniéndose una diferencia significativa entre el pretest y el postest (t = 12.44, p < .001). Este antecedente respaldó la relevancia pedagógica de las estrategias lectoras, aunque su diseño preexperimental fue distinto del empleado en la presente investigación. Por esa razón, sus resultados no constituyeron una confirmación directa del coeficiente correlacional obtenido, sino evidencia complementaria de que las estrategias vinculadas

con el proceso lector habían mostrado resultados favorables en otra población escolar de Ucayali.

Dentro del mismo contexto geográfico, Salazar (2021) encontró una asociación significativa entre los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora de estudiantes de educación primaria bilingüe de Tahuanía, Atalaya ($p = .003$). Aunque dicho estudio analizó estilos de aprendizaje y no estrategias didácticas, proporcionó un referente contextual relevante, pues evidenció que el desempeño lector de escolares de Atalaya se había relacionado significativamente con características vinculadas con sus procesos de aprendizaje.

Desde el plano teórico, los resultados fueron compatibles con la organización estratégica de la lectura que sustentó el estudio. Figueroa Galvis (2023), tomando como base la propuesta de Solé, trabajó las acciones antes, durante y después de la lectura y reportó un incremento en la comprensión literal junto con la construcción de bases para la comprensión inferencial. Contreras-Basurto et al. (2024), desde un aporte conceptual, señalaron que acciones como anticipar, formular preguntas, realizar una lectura cuidadosa, explicar lo comprendido y elaborar productos de síntesis estuvieron vinculadas con habilidades cognitivas y pensamiento crítico.

4.3.2 Discusión de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión literal

Respecto del primer objetivo específico, se encontró una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión literal, con $\rho = .724$, $p < .001$. Este resultado se complementó con el análisis descriptivo, en el cual el 48 % de los estudiantes alcanzó el logro destacado y el 32 % el logro esperado en comprensión literal; de esta manera, el 80 % se concentró en los dos niveles superiores y ningún estudiante se ubicó en inicio.

El hallazgo coincidió con Chirinos (2022), quien obtuvo una asociación significativa entre estrategias de lectura y comprensión literal de $\rho = .697$, $p < .001$. Si bien la magnitud encontrada en la presente investigación fue ligeramente superior, ambos resultados mostraron que la

dimensión literal mantuvo una relación relevante con el comportamiento estratégico frente a la lectura. Esta proximidad resultó importante porque ambos estudios trabajaron con estudiantes de primaria y consideraron estrategias vinculadas con el proceso lector.

Los resultados descriptivos también guardaron correspondencia con Ccallo y Cari (2025). En una muestra de 151 estudiantes, estos autores encontraron que el 90.7 % alcanzó el logro esperado en comprensión literal, siendo esta la dimensión con el desempeño más elevado. Aunque el porcentaje fue superior al registrado en Atalaya, en ambos estudios la comprensión literal presentó mejores resultados que los niveles que demandaron procesamiento de información implícita o valoración del texto.

Fontalvo y Rosales (2022) proporcionaron un resultado parcialmente coincidente. Luego de trabajar diferentes estrategias didácticas, encontraron un 65 % de comprensión en el nivel literal, clasificado como nivel medio; además, señalaron que la lectura de fábulas generó respuestas mayoritariamente satisfactorias y que el club lector desarrollado mediante momentos antes, durante y después presentó una aceptación favorable entre los estudiantes. Figueroa Galvis (2023) también reportó avances en la identificación de personajes, narradores y situaciones espacio-temporales después de estructurar actividades a partir de las estrategias de Solé. La coincidencia entre estos resultados pudo explicarse por las características del procesamiento literal. Este nivel se apoyó principalmente en la recuperación y organización de información expresada directamente en el texto, por lo que las actuaciones pedagógicas orientadas a establecer propósitos, dirigir la atención, formular preguntas, releer e identificar información relevante pudieron guardar una relación estrecha con el desempeño obtenido. Sin embargo, el buen comportamiento de esta dimensión no implicó que la comprensión se hubiera agotado en la recuperación de información explícita.

4.3.3 Discusión de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión inferencial

En relación con el segundo objetivo específico, se halló una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias

didácticas y la comprensión inferencial, con ρ = .737, p < .001. Este coeficiente fue el más elevado de las tres relaciones específicas evaluadas. Desde el análisis descriptivo, el 36 % alcanzó logro destacado y el 32 % logro esperado, de modo que el 68 % de los estudiantes se ubicó en los dos niveles superiores de comprensión inferencial.

La correspondencia con Chirinos (2022) fue particularmente estrecha. Esta autora encontró ρ = .726, p < .001 entre estrategias de lectura y comprensión inferencial, valor muy próximo al ρ = .737 obtenido en la presente investigación. La semejanza sugirió estabilidad en la dirección de la asociación pese a que las investigaciones fueron desarrolladas con estudiantes de grados y contextos diferentes.

Los datos también pudieron contrastarse con Ccallo y Cari (2025), quienes encontraron que el 71.5 % de los escolares alcanzó el logro esperado en comprensión inferencial. La proporción fue cercana al 68 % que en el presente estudio se concentró entre logro esperado y destacado. En ambas investigaciones, el desempeño inferencial fue menor que el literal, lo cual mostró que construir información no expresada directamente presentó mayores exigencias que localizar datos explícitos.

Figueroa (2023) encontró que la aplicación de actividades organizadas según los momentos de Solé permitió construir bases para avanzar hacia la comprensión inferencial. Sin embargo, Fontalvo y Rosales (2022) registraron un escenario más limitado: en su evaluación, la comprensión inferencial alcanzó aproximadamente 33 % de respuestas acertadas y fue clasificada en nivel bajo. Esta diferencia no necesariamente contradijo la relación identificada en Atalaya. Los estudios utilizaron poblaciones, textos, procedimientos e instrumentos diferentes, y el trabajo de Fontalvo Martínez y Rosales Conrado se desarrolló con estudiantes de tercer grado dentro de una intervención didáctica específica.

Desde una perspectiva cognitiva, el resultado tuvo especial relevancia porque la comprensión inferencial demandó vincular diferentes partes del texto, recuperar conocimientos previos, establecer causas y consecuencias, interpretar indicios y producir significados que no aparecieron de manera explícita. En ese marco, las preguntas orientadoras, la formulación y

comprobación de predicciones, la deducción contextual de vocabulario y la relectura frente a dificultades constituyeron acciones didácticas relacionadas conceptualmente con las operaciones evaluadas.

4.3.4 Discusión de la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión crítica

Para el tercer objetivo específico, se encontró una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión crítica, con $\rho = .659$, $p < .001$. Aunque el coeficiente mantuvo una magnitud considerable, fue menor que los obtenidos para la comprensión literal ($\rho = .724$) e inferencial ($\rho = .737$). Esta diferencia coincidió con el comportamiento descriptivo de la dimensión crítica: el 24 % se ubicó en inicio y el 32 % en proceso, por lo que el 56 % de los estudiantes se concentró en los dos niveles inferiores; solo el 44 % alcanzó logro esperado o destacado.

El resultado inferencial coincidió con Chirinos (2022), quien encontró una relación significativa entre estrategias de lectura y comprensión criterial —denominación utilizada en su investigación— de $\rho = .722$, $p < .001$. Ambas investigaciones evidenciaron una asociación estadística relevante con el componente valorativo de la comprensión, aunque el coeficiente registrado en Atalaya fue menor.

En el plano descriptivo surgieron diferencias con Ccallo y Cari (2025), quienes encontraron que el 76.8 % de los estudiantes alcanzó el logro esperado en comprensión criterial, frente al 44 % de los participantes de la presente investigación que se ubicó entre logro esperado y destacado en comprensión crítica. Esta diferencia pudo relacionarse con las características de las muestras, el ciclo educativo, los criterios de baremación y, especialmente, con la forma en que fue evaluada la dimensión. En la investigación de Atalaya, la comprensión crítica incluyó tareas de valoración de las acciones de los personajes, identificación del mensaje, formulación de juicios y cuatro preguntas abiertas en las que el estudiante debió expresar una posición y justificarla a partir del texto. Estas demandas requirieron una elaboración mayor que la selección de información explícita.

El resultado encontró otro punto de contraste en Fontalvo y Rosales (2022). Las autoras ubicaron a su grupo en un nivel crítico medio, pero señalaron que aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes no respondió una pregunta que requería expresar un punto de vista personal. Esta evidencia resultó compatible con la mayor dificultad observada en Atalaya para las tareas de valoración y justificación. A diferencia de responder quién realizó una acción o dónde ocurrió un hecho, la comprensión crítica exigió adoptar una posición, evaluarla y sustentarla con información procedente del texto.

Contreras et al. (2024) aportaron un respaldo conceptual a esta interpretación al señalar que las estrategias lectoras podían involucrar cuestionamiento, explicación, síntesis y elaboración de productos posteriores a la lectura, actividades vinculadas con el desarrollo de capacidades cognitivas y pensamiento crítico. De manera complementaria, Salazar (2021), aunque estudió estilos de aprendizaje y no estrategias didácticas, también encontró una asociación significativa con el nivel crítico de comprensión en estudiantes de educación primaria bilingüe de Atalaya. Este último antecedente fue relevante por el contexto, pero no constituyó una comparación directa entre las mismas variables.

Conclusiones

Respecto del objetivo general, se determinó que existió una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B de Atalaya. El coeficiente Rho de Spearman alcanzó un valor de $\rho = .765$, con $p < .001$, por lo que se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la hipótesis general de investigación. Este resultado permitió establecer que las puntuaciones más elevadas en la percepción de las estrategias didácticas desarrolladas antes, durante y después de la lectura tendieron a presentarse conjuntamente con mayores puntuaciones en comprensión lectora. Debido al diseño no experimental y correlacional empleado, la asociación encontrada no permitió atribuir relaciones de causa y efecto entre las variables.

En relación con el primer objetivo específico, se determinó que existió una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión literal, al obtenerse $\rho = .724$, $p < .001$. De manera descriptiva, el 48 % de los estudiantes alcanzó el nivel de logro destacado y el 32 % se ubicó en logro esperado, lo que representó conjuntamente al 80 % de la muestra, mientras que ningún estudiante se situó en el nivel de inicio. Estos resultados evidenciaron que las estrategias didácticas mantuvieron una asociación significativa con las capacidades relacionadas con la identificación y recuperación de información explícita, personajes, acontecimientos, lugares y acciones expresadas directamente en el texto. Por tanto, se respaldó la primera hipótesis específica formulada en la investigación.

Respecto del segundo objetivo específico, se estableció una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión inferencial, con un coeficiente de $\rho = .737$ y $p < .001$. Esta asociación fue la más elevada entre las tres dimensiones específicas evaluadas. En el análisis descriptivo, el 36 % de los estudiantes alcanzó logro destacado y el 32 % logro esperado, de modo que el 68 % se concentró en los dos niveles superiores. Los resultados permitieron establecer que las puntuaciones relacionadas con las estrategias didácticas estuvieron significativamente asociadas con tareas que demandaron deducir información implícita, establecer relaciones entre acontecimientos, reconocer causas y consecuencias e interpretar información

mediante indicios proporcionados por el texto. De esta manera, se respaldó la segunda hipótesis específica.

En cuanto al tercer objetivo específico, se determinó que existió una relación positiva fuerte y estadísticamente significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión crítica, al obtenerse $\rho = .659$, $p < .001$. Aunque la relación fue significativa, presentó la menor magnitud entre las tres dimensiones de comprensión evaluadas. Asimismo, el análisis descriptivo mostró que el 56 % de los estudiantes se ubicó entre los niveles inicio y proceso, mientras que el 44 % alcanzó logro esperado o destacado. Este comportamiento permitió reconocer que la comprensión crítica constituyó la dimensión con mayores dificultades dentro del grupo evaluado, particularmente en las actividades que requirieron valorar situaciones, formular juicios, expresar opiniones y justificar posiciones mediante información procedente del texto. Con ello, quedó respaldada la tercera hipótesis específica de investigación.

Recomendaciones

A la dirección y al personal docente de la I.E. 64866-B, se recomendó incorporar de manera sistemática en la planificación pedagógica acciones diferenciadas antes, durante y después de la lectura, considerando que la investigación evidenció una relación positiva fuerte entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora.

Al docente responsable del cuarto grado, se recomienda mantener las actividades orientadas a la comprensión literal, pero evitar que el trabajo lector se concentre exclusivamente en la recuperación de información explícita. Debido a que el 80 % de los estudiantes se ubicó entre logro esperado y destacado en esta dimensión, las tareas de identificación de personajes, hechos, lugares, secuencias e ideas explícitas podrían utilizarse como punto de partida para avanzar progresivamente hacia preguntas que demanden mayor elaboración cognitiva.

Para el desarrollo de la comprensión inferencial, se recomendó fortalecer actividades pedagógicas que exigieran establecer relaciones de causa y efecto, anticipar acontecimientos, deducir características de los personajes, interpretar vocabulario mediante el contexto y formular conclusiones a partir de información implícita.

Se recomendó otorgar especial prioridad pedagógica a la comprensión crítica, debido a que esta dimensión presentó el menor coeficiente específico y concentró al 56 % de los estudiantes entre inicio y proceso. Las actividades deberían ofrecer mayores oportunidades para valorar las decisiones de los personajes, distinguir hechos de opiniones, identificar intenciones y mensajes, contrastar diferentes puntos de vista y emitir juicios sustentados mediante evidencias extraídas del texto.

Referencias bibliográficas

Alba Granados, L. K. (2024). *Estrategias de lectura y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de las instituciones educativas del distrito de Chimbote, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/38386

Álvarez Oquendo, R., Chamorro Benavides, D., & Giraldo, J. C. (2018). *Estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje en un modelo hacia la educación inclusiva. Assensus,* 3(4), 9–22. https://doi.org/10.21897/assensus.1503

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing. American Educational Research Association.* https://www.testingstandards.net/open-access-files.html

Avendaño Vidal, Y. M. (2020*). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* (12), 95–105. https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06

Catts, H. W. (2022*). Rethinking how to promote reading comprehension. American Educator*, 45(4), 26–33, 40. https://eric.ed.gov/?id=EJ1322088

Ccallo Luna, R. Y., & Cari Sucasaca, A. C. (2025*). Lectura comprensiva en el aula: Un estudio diagnóstico en estudiantes del quinto ciclo de primaria.* Revista Latinoamericana de Educación, 3(3). https://doi.org/10.53595/rle.v3.i3.016

Cépeda, N., Albino, N., & Ariza, E. (2021). *Enseñar y aprender estrategias de comprensión lectora en Educación Básica Alternativa. TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.* https://tarea.org.pe/old/wp-content/uploads/2021/11/Guia-para-Docentes-comprension-lectora.pdf

Chirinos Arroyo, R. R. (2022). *Estrategias de lectura y su relación con la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de educación primaria de las instituciones educativas privadas de la UGEL N.° 06 Ate* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/13b69702-8017-402b-863b-5b88b3da769d

Contreras-Basurto, A., Valenzuela-Ramírez, S. G., & Rivera-Landero, E. A. (2024). *Estrategias de la lectura para mejorar la comprensión lectora. Ingenio y Conciencia,* 11(21), 112–115. https://doi.org/10.29057/escs.v11i21.11736

Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika,* 16(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Duran Cocha, C. M. (2019). *Relación entre el déficit de atención y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Manuel Seoane Corrales de Mi Perú-Callao* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/3a563607-9455-4ebf-81d2-6e91c74aee91

Figueroa Galvis, L. M. (2023). *Teoría de la comprensión de lectura de Isabel Solé (1992): Implementación desde el manga. Espiral, Revista de Docencia e Investigación,* 13(2), 25–40. https://doi.org/10.15332/erdi.v13i2.3090

Fontalvo Martínez, M. I., & Rosales Conrado, Y. del C. (2022). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado del Colegio Sagrado Corazón La Paz de Barranquilla* [Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda]. https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1957

Gonzales Mesia, J. C. (2025). *Estrategias de lectura para mejorar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Privada ADUNI School del distrito de Callería, Ucayali-2025* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/41390

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. https://books.google.com/books?id=5A2QDwAAQBAJ

Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. Psychological Review,* 95(2), 163–182. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163

Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). *The theory of the estimation of test reliability. Psychometrika,* 2(3), 151–160. https://doi.org/10.1007/BF02288391

Ministerio de Educación del Perú, *Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.* (2026). ENLA 2025: Resumen ejecutivo. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024). *Guía para fortalecer la competencia lectora usando la diversidad textual en el aula: A partir de las evidencias de las evaluaciones de logros de aprendizaje.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10765

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Evaluación diagnóstica, análisis de evidencias: Orientaciones para docentes. Competencias: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. IV ciclo, 3.er y 4.° grado*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9220

Oakhill, J., Cain, K., & 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

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). PISA 2022 results (Volume I): *The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. doi:10.1787/53f23881-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental.* OECD Publishing/FECYT. https://doi.org/10.1787/9789264310681-es

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). *Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. International Journal of Morphology, 35(1),* 227–232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Ramírez Sierra, C. C., & Fernández-Reina, M. (2022). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27(2),* 484–503. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12

Salazar Diego, A. (2021). *Estilos de aprendizaje y comprensión lectora en niños y niñas del tercer grado de Educación Primaria Bilingüe en la Institución Educativa N.° 64710-B Puerto Alegre-Tahuanía-Atalaya-2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía]. https://repositorio.unia.edu.pe/items/df9374ca-947a-4561-b67c-1e43018a375b

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). *An analysis of variance test for normality (complete samples). Biometrika*, 52(3–4), 591–611. https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591

Solé, I. (1992). E*strategias de lectura. Graó.* https://books.google.com.pe/books?id=8cp7am1yjDoC

Spearman, C. (1904). *The proof and measurement of association between two things. The American Journal of Psychology,* 15(1), 72–101. https://doi.org/10.2307/1412159

Vilca Quispe, G., & Idme Luque, L. (2023). *Estrategias de lectura y comprensión lectora en estudiantes del cuarto ciclo de educación primaria Ucayali, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNSA_2617f2db87232415ad4b36ae2035be24/Description

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.* https://books.google.com/books?id=RxjjUefze_oC

World Bank, UNESCO, UNICEF, *Foreign, Commonwealth & Development Office, United States Agency for International Development, & Bill & Melinda Gates Foundation*. (2022). The state of global learning poverty: 2022 update. World Bank.

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. _____ identificado (a) con DNI N° _____, como asesor(a) del trabajo de investigación titulado:

_____

_____

_____

desarrollada por el/los investigador (es):

Nombres y Apellidos: _____ DNI: _____

Nombres y Apellidos: _____ DNI: _____, egresado (a) de la especialidad: _____ 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, _____, de _____ del 20__.

_____

Apellidos y nombres completos de asesor(a)

DNI. N°: _____

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, _____

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

_____

_____ y

egresado de la especialidad de: _____;

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 _____, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, _____ de _____ del 20__

_____

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° _____

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : ……..……..…

DNI :…… Correo electrónico:…….……

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

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación ……

……..……

…

Especialidad de Educación ……..……...

Asesor……..……..

ID ORCID Asesor.....

DNI N°.....

3.- TIPO DE ACCESO

( ) 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 :.....

Eje Temático :.....

Fecha de Firma de Autorización: …/……. /….

Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° _____

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título: Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026

Problema de investigación	Objetivos	Hipótesis	Variables y dimensiones	Metodología de investigación
Problema general: ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026? **PE1:** ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026? **PE2:** ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el nivel inferencial de la comprensión lectora en	**Objetivo general:** Determinar la relación entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026. **OE1:** Determinar la relación entre las estrategias didácticas y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026. **OE2:** Determinar la relación entre las estrategias didácticas y el nivel inferencial de la comprensión lectora en	**Hipótesis general:** Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026. **HE1:** Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026. **HE2:** Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel inferencial de la comprensión lectora en	**Variable 1:** Estrategias didácticas. **Dimensiones:** 1. Estrategias antes de la lectura. 2. Estrategias durante la lectura. 3. Estrategias después de la lectura. **Variable 2:** Comprensión lectora. **Dimensiones:** 1. Comprensión literal. 2. Comprensión inferencial. 3. Comprensión crítica.	**Enfoque:** cuantitativo. **Tipo:** básico. **Nivel:** correlacional. **Diseño:** no experimental, transversal y correlacional. **Método:** hipotético-deductivo y estadístico. **Población:** 129 estudiantes de la I.E. N.° 64866-B. **Muestra:** 25 estudiantes de cuarto grado.

estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026? **PE3:** ¿Qué relación existe entre las estrategias didácticas y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026?	estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026. **OE3:** Determinar la relación entre las estrategias didácticas y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.	estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026. **HE3:** Existe relación significativa entre las estrategias didácticas y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.		**Muestreo:** no probabilístico intencional o por criterio. **Técnicas:** encuesta y evaluación escrita. **Instrumentos:** cuestionario de estrategias didácticas de 18 ítems y prueba de comprensión lectora de 43 ítems. Análisis inferencial: Rho de Spearman, α = .05.

Anexo 5: Matriz de operacionalización

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala de evaluación
Estrategias didácticas.	Fueron concebidas como acciones organizadas y planificadas que orientaron el proceso de enseñanza y promovieron la participación del estudiante durante la construcción del aprendizaje. En el proceso lector, dichas acciones se organizaron antes, durante y después de la lectura (Álvarez et al., 2018; Solé, 1992).	Fue medida mediante la frecuencia con que los estudiantes percibieron las acciones pedagógicas desarrolladas por el docente durante las actividades de lectura. La variable comprendió 18 ítems distribuidos en tres dimensiones.	Antes de la lectura	Propósito lector; observación del título e imágenes; activación de conocimientos previos; relación con experiencias anteriores; anticipación del contenido; formulación de preguntas y predicciones.	Cuestionario de estrategias didácticas para la lectura. 18 ítems. Escala Likert: Nunca = 1; Casi nunca = 2; A veces = 3; Casi siempre = 4; Siempre = 5.
			Durante la lectura	Monitoreo de la comprensión; relectura; identificación de información relevante; comprobación de predicciones; deducción del significado de vocabulario mediante el contexto; inferencia de información implícita.	
			Después de la lectura	Identificación de la idea principal; organización y síntesis de información; contrastación de	

				predicciones; formulación de preguntas; opinión sustentada; relación del contenido con situaciones cotidianas.	
Comprensión lectora.	La comprensión lectora fue concebida como un proceso cognitivo mediante el cual el estudiante construyó una representación significativa del contenido de un texto, integrando la información escrita con sus conocimientos y recursos cognitivos. Esta comprensión comprendió la recuperación de información explícita, la elaboración de inferencias y la formulación de valoraciones fundamentadas (Oakhill et al., 2015; Catts, 2022).	Fue medida mediante el desempeño obtenido por los estudiantes al resolver una prueba de comprensión lectora de 43 ítems. Las respuestas fueron calificadas dicotómicamente: correcta = 1; incorrecta = 0.	Comprensión literal	Identificación de información explícita; personajes; hechos y acontecimientos; lugar y tiempo; secuencia; reconocimiento de ideas expresadas directamente.	Prueba adaptada de comprensión lectora. Ítems 1–43. Puntaje: 0–43.
			Comprensión inferencial	Relaciones de causa y efecto; deducción de información implícita; características de personajes; significado contextual; anticipación; formulación de conclusiones.	
			Comprensión crítica	Valoración del contenido; opinión sustentada; juicio sobre actuaciones; identificación del mensaje; reflexión; argumentación a partir del texto.	

Anexo 6. Ficha técnica del instrumento:

variable	Dimensiones	Indicadores	Peso %	N° de item	Ítems/índice	Escala de valoración
Estrategias didácticas.	Antes de la lectura	Propósito lector; observación del título e imágenes; activación de conocimientos previos; relación con experiencias anteriores; anticipación del contenido; formulación de preguntas y predicciones.	**33.3%**	**1 - 6**	1. Explicación del propósito lector. 2. Observación del título e imágenes. 3. Recuperación de conocimientos previos. 4. Relación con experiencias 5. Anticipación del contenido. 6. Preguntas o predicciones previas.	Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3); Casi siempre (4); Siempre (5).
	Durante la lectura	Monitoreo de la comprensión; relectura; identificación de información relevante; comprobación de predicciones; deducción del significado de vocabulario mediante el contexto; inferencia de información implícita.	**33.3%**	**7 - 12**	7. Preguntas para comprobar comprensión. 8. Relectura ante dificultades. 9. Reconocimiento de información importante. 10. Comprobación de predicciones. 11. Deducción del significado de palabras. 12. Inferencia de información implícita.	
	Después de la lectura	Identificación de la idea principal; organización y síntesis de información; contrastación de	**33.3%**	**13 - 18**	13. Identificación de idea principal. 14. Organización mediante resúmenes u organizadores.	

		predicciones; formulación de preguntas; opinión sustentada; relación del contenido con situaciones cotidianas.			15. Comparación de predicciones. 16. Preguntas sobre información explícita e implícita. 17. Opinión sustentada. 18. Relación del mensaje con la vida cotidiana.	
Comprensión lectora.	Comprensión literal	Identificación de información explícita; personajes; hechos y acontecimientos; lugar y tiempo; secuencia; reconocimiento de ideas expresadas directamente.	**34.88%**	**1-15**	Los reactivos evaluaron la recuperación de información expresada directamente en el texto: acontecimientos, personajes, lugar, acciones, objetos y secuencia de hechos.	Correcta/cumple criterio = 1; Incorrecta/no cumple = 0
	Comprensión inferencial	Relaciones de causa y efecto; deducción de información implícita; características de personajes; significado contextual; anticipación; formulación de conclusiones.	**37.21%**	**16-31**	Los reactivos exigieron deducir información no explícita, relacionar hechos, establecer motivos y consecuencias, interpretar actuaciones y construir el significado global del texto.	
	Comprensión crítica	Valoración del contenido; opinión sustentada; juicio sobre actuaciones; identificación del mensaje; reflexión; argumentación a partir del texto.	**27.91 %**	**32-43**	Los ítems 32–39 fueron de selección múltiple y los ítems 40–43 exigieron una respuesta breve con opinión o decisión sustentada en información del texto.	

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:……

1.2 Cargo e institución donde labora :……

1.3 Nombre del instrumento evaluado:……

1.4 Autor del instrumento : ……

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.					
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					
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 = _____

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

……

……

LUGAR: Satipo… de… ….del 20...

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA LECTURA

Código del estudiante:	_____	Grado:	4.°
Sección:	_____	Fecha:	____ / ____ / 2026

Propósito. Recoger información sobre las acciones que el docente realizó antes, durante y después de las actividades de lectura.

Instrucciones para el estudiante. Se leyó cada afirmación y se marcó con una X la opción que mejor representó lo que ocurrió habitualmente en las clases de lectura. No existieron respuestas buenas o malas. Se solicitó responder todos los ítems.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

N.°	Afirmación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Estrategias antes de la lectura						
1	Antes de iniciar una lectura, el docente explicó para qué se leería el texto.	☐	☐	☐	☐	☐
2	El docente orientó a observar el título, las imágenes u otras pistas antes de comenzar a leer.	☐	☐	☐	☐	☐
3	El docente realizó preguntas para recordar lo que los estudiantes conocían sobre el tema.	☐	☐	☐	☐	☐
4	El docente relacionó el contenido del texto con experiencias o conocimientos que los estudiantes ya poseían.	☐	☐	☐	☐	☐
5	El docente pidió anticipar de qué trataría el texto antes de leerlo.	☐	☐	☐	☐	☐
6	El docente promovió que los estudiantes formularan preguntas o predicciones sobre la lectura.	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias durante la lectura						
7	Durante la lectura, el docente realizó preguntas para comprobar si se estaba comprendiendo el texto.	☐	☐	☐	☐	☐

N.°	Afirmación	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
8	El docente pidió volver a leer una parte del texto cuando se presentaron dificultades para comprenderla.	☐	☐	☐	☐	☐
9	El docente orientó a reconocer la información más importante de cada parte del texto.	☐	☐	☐	☐	☐
10	El docente ayudó a comprobar si las predicciones realizadas al inicio coincidieron con el contenido leído.	☐	☐	☐	☐	☐
11	El docente orientó a deducir el significado de palabras desconocidas mediante las pistas del texto.	☐	☐	☐	☐	☐
12	El docente formuló preguntas que ayudaron a deducir información que no aparecía escrita directamente.	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias después de la lectura						
13	Después de leer, el docente pidió identificar la idea principal del texto.	☐	☐	☐	☐	☐
14	El docente solicitó organizar la información mediante resúmenes, esquemas u organizadores gráficos.	☐	☐	☐	☐	☐
15	El docente pidió comparar las predicciones iniciales con lo que realmente ocurrió en el texto.	☐	☐	☐	☐	☐
16	El docente formuló preguntas sobre información explícita e implícita de la lectura.	☐	☐	☐	☐	☐
17	El docente promovió que los estudiantes expresaran y sustentaran su opinión sobre lo leído.	☐	☐	☐	☐	☐
18	El docente orientó a relacionar el mensaje de la lectura con situaciones de la vida cotidiana.	☐	☐	☐	☐	☐

Gracias por responder con sinceridad.

PRUEBA ADAPTADA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Código del estudiante:	_____	Grado:	4.°
Sección:	_____	Fecha:	____ / ____ / 2026

Propósito. Evaluar el desempeño del estudiante en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora.

Instrucciones para el estudiante. Se leyó con atención el texto y luego se respondió cada pregunta. En las preguntas de alternativa se marcó una sola respuesta. En las preguntas abiertas se escribió una respuesta breve y clara basada en la lectura.

LECTURA: LA CAJA DE LIBROS DEL RÍO

Durante una semana de lluvias, el río había crecido cerca de la comunidad. Las familias observaban con cuidado el nivel del agua y los docentes de la escuela organizaron las actividades para evitar riesgos. Una mañana, la profesora Elena llegó al aula con una noticia: la pequeña biblioteca escolar recibiría una caja de libros nuevos que había sido enviada desde Atalaya.

Los estudiantes de cuarto grado esperaron con entusiasmo. Sin embargo, la embarcación que transportaba la caja no pudo acercarse al pequeño puerto porque una rama grande había quedado atrapada cerca de la orilla. El motorista decidió detenerse a una distancia segura.

—No debemos acercarnos al borde mientras el río esté fuerte —dijo la profesora Elena—. Primero debemos pensar cómo recibir los libros sin ponernos en peligro.

María propuso avisar a don Julián, un vecino que conocía muy bien el río. José sugirió utilizar una cuerda larga desde una zona firme. La profesora escuchó las ideas y pidió que nadie actuara hasta que llegara un adulto con experiencia.

Don Julián llegó poco después. Observó la corriente y explicó que la cuerda podía servir, pero solo si se colocaba desde un lugar alto y seguro. Con ayuda del motorista, amarró la caja dentro de una bolsa impermeable. Luego sujetaron la cuerda y acercaron lentamente los libros hasta la zona segura. Los estudiantes miraron desde el patio, detrás de la línea que la profesora había marcado.

Cuando la caja llegó, todos aplaudieron. Antes de abrirla, secaron la bolsa y revisaron que ningún libro estuviera mojado. Había cuentos, textos sobre animales amazónicos, historias de otras regiones y pequeños libros de ciencia.

Durante los días siguientes, el aula organizó un rincón de lectura. Cada estudiante eligió un libro y escribió en una tarjeta qué esperaba encontrar antes de leerlo. Mientras avanzaban, anotaron palabras nuevas y preguntas. Al terminar, compartieron la idea principal, una enseñanza y una opinión personal.

María comentó que la llegada de los libros le había dejado dos aprendizajes: la lectura permitía descubrir cosas nuevas y, frente a una dificultad, era mejor analizar la situación y pedir ayuda antes de actuar. La profesora sonrió. Para ella, aquella caja había traído mucho más que libros.

A. Comprensión literal

1. ¿Qué había ocurrido con el río durante la semana?

a) Había disminuido mucho.

b) Había crecido por las lluvias.

c) Se había secado.

d) Había cambiado de dirección.

2. ¿Qué recibiría la biblioteca escolar?

a) Una caja de libros nuevos.

b) Una computadora.

c) Un bote nuevo.

d) Una caja de alimentos.

3. ¿Desde dónde había sido enviada la caja?

a) Lima.

b) Pucallpa.

c) Atalaya.

d) Satipo.

4. ¿Por qué la embarcación no pudo acercarse al pequeño puerto?

a) Porque no llevaba combustible.

b) Porque una rama grande estaba atrapada cerca de la orilla.

c) Porque los estudiantes no habían llegado.

d) Porque comenzó la noche.

5. ¿Quién propuso avisar a don Julián?

a) José.

b) María.

c) La profesora Elena.

d) El motorista.

6. ¿Qué sugirió José?

a) Esperar una semana.

b) Usar una cuerda larga desde una zona firme.

c) Entrar al río.

d) Abrir la caja en la embarcación.

7. ¿Qué pidió la profesora antes de realizar cualquier acción?

a) Que los niños fueran al puerto.

b) Que nadie actuara hasta que llegara un adulto con experiencia.

c) Que todos llevaran los libros.

d) Que la embarcación regresara.

8. ¿Cómo protegieron la caja de libros?

a) La cubrieron con hojas.

b) La pusieron dentro de una bolsa impermeable.

c) La dejaron en el bote.

d) La envolvieron con una manta.

9. ¿Dónde permanecieron los estudiantes mientras acercaban la caja?

a) En la embarcación.

b) En la orilla.

c) En el patio, detrás de una línea marcada.

d) En sus casas.

10. ¿Qué hicieron antes de abrir la caja?

a) Contaron los libros.

b) Secaron la bolsa y revisaron los libros.

c) Leyeron todos los títulos.

d) Llamaron a las familias.

11. ¿Cuál de estos materiales había dentro de la caja?

a) Solo diccionarios.

b) Cuentos y textos sobre animales amazónicos.

c) Únicamente libros de matemática.

d) Revistas deportivas.

12. ¿Qué organizaron en el aula después de recibir los libros?

a) Un laboratorio.

b) Un rincón de lectura.

c) Una tienda escolar.

d) Un campeonato.

13. ¿Qué escribió cada estudiante antes de leer su libro?

a) El final de la historia.

b) Lo que esperaba encontrar.

c) La biografía del autor.

d) Una lista de compañeros.

14. ¿Qué anotaron mientras leían?

a) Palabras nuevas y preguntas.

b) Solo números de página.

c) Las respuestas de otros estudiantes.

d) Los nombres de sus familias.

15. ¿Qué compartieron al terminar la lectura?

a) Solo el título.

b) La idea principal, una enseñanza y una opinión personal.

c) El precio del libro.

d) La cantidad de páginas.

B. Comprensión inferencial

16. ¿Por qué la profesora pidió que nadie actuara de inmediato?

a) Porque no quería recibir los libros.

b) Porque priorizó la seguridad frente al río crecido.

c) Porque no conocía a los estudiantes.

d) Porque quería regresar a casa.

17. ¿Qué se pudo inferir sobre don Julián?

a) Conocía cómo actuar cerca del río.

b) Era el director de la escuela.

c) No sabía usar una cuerda.

d) Había enviado los libros.

18. ¿Por qué el motorista se detuvo a una distancia segura?

a) Porque quería leer un libro.

b) Porque evaluó que acercarse más podía ser peligroso.

c) Porque no conocía el puerto.

d) Porque esperaba a los estudiantes.

19. ¿Qué demostró la decisión de colocar la caja en una bolsa impermeable?

a) Que querían proteger los libros del agua.

b) Que deseaban ocultar los libros.

c) Que la caja estaba vacía.

d) Que la cuerda era muy corta.

20. ¿Para qué marcó la profesora una línea en el patio?

a) Para iniciar un juego.

b) Para mantener a los estudiantes alejados de una zona de riesgo.

c) Para dividir los grupos de lectura.

d) Para medir la distancia del río.

21. ¿Qué relación existió entre las ideas de María y José?

a) Ambas buscaban resolver el problema sin actuar de manera impulsiva.

b) Las dos proponían entrar al río.

c) Ambas querían devolver la caja.

d) No tenían relación con el problema.

22. ¿Qué habría podido ocurrir si los estudiantes hubieran ido solos hasta la orilla?

a) Podrían haberse expuesto a un riesgo innecesario.

b) Los libros habrían llegado más rápido sin dificultad.

c) El río habría bajado inmediatamente.

d) La embarcación habría desaparecido.

23. ¿Por qué se pudo afirmar que la profesora escuchó a sus estudiantes?

a) Porque aceptó que ellos fueran al río.

b) Porque consideró sus propuestas antes de decidir.

c) Porque les entregó todos los libros.

d) Porque dejó la clase sin indicaciones.

24. ¿Qué propósito tuvo la tarjeta escrita antes de leer?

a) Activar expectativas sobre el contenido.

b) Calcular el peso del libro.

c) Registrar la asistencia.

d) Copiar la portada.

25. ¿Qué propósito tuvo anotar palabras nuevas durante la lectura?

a) Dificultar la lectura.

b) Identificar vocabulario que necesitaba ser comprendido.

c) Contar cuántas palabras tenía el texto.

d) Cambiar el final del libro.

26. ¿Qué práctica realizada al terminar de leer ayudó a comprobar la comprensión?

a) Guardar el libro inmediatamente.

b) Compartir la idea principal, la enseñanza y una opinión.

c) Contar las hojas.

d) Copiar el título varias veces.

27. ¿Cuál fue el problema principal del relato?

a) Los estudiantes no querían leer.

b) La caja de libros no podía llegar con seguridad a la orilla.

c) La escuela no tenía docentes.

d) Los libros estaban perdidos.

28. ¿Cuál fue la solución principal al problema?

a) Los estudiantes entraron al río.

b) Se utilizó una cuerda con ayuda de adultos desde una zona segura.

c) La embarcación volvió otro mes.

d) La caja fue abandonada.

29. La expresión “la caja había traído mucho más que libros” permitió entender que:

a) La caja contenía objetos secretos.

b) La experiencia también dejó aprendizajes sobre seguridad, cooperación y lectura.

c) La caja era demasiado pesada.

d) Había más cajas escondidas.

30. ¿Qué característica describió mejor a María?

a) Desinteresada.

b) Reflexiva y participativa.

c) Impulsiva y descuidada.

d) Temerosa de los libros.

31. ¿Cuál fue la idea principal del texto?

a) Una comunidad recibió libros y resolvió de manera segura una dificultad, aprendiendo también a leer de forma activa.

b) Los ríos siempre impidieron estudiar.

c) Los estudiantes prefirieron no participar en decisiones.

d) Las bibliotecas debieron permanecer cerradas durante la lluvia.

C. Comprensión crítica

32. ¿Cuál fue la decisión más responsable de la profesora?

a) Permitir que todos se acercaran al río.

b) Esperar ayuda de una persona con experiencia y mantener a los estudiantes en una zona segura.

c) Abrir la caja dentro del bote.

d) Cancelar para siempre la llegada de libros.

33. ¿Qué valor se observó con mayor claridad cuando los personajes resolvieron el problema juntos?

a) Competencia.

b) Cooperación.

c) Envidia.

d) Desobediencia.

34. ¿Cuál de estas afirmaciones estuvo mejor sustentada por el texto?

a) Los estudiantes nunca debieron proponer soluciones.

b) Escuchar ideas y evaluar los riesgos ayudó a tomar una mejor decisión.

c) La lectura solo sirvió para responder preguntas.

d) Los adultos siempre debieron actuar sin escuchar a los niños.

35. ¿Qué enseñanza resultó más adecuada al relato?

a) Ante una dificultad, convenía analizar la situación y buscar una solución segura.

b) Los problemas debieron resolverse rápidamente sin pedir ayuda.

c) Los libros fueron más importantes que la seguridad.

d) Solo una persona pudo aportar ideas útiles.

36. Si la profesora hubiera permitido que los estudiantes fueran a la orilla, esa decisión habría sido:

a) Prudente, porque el río estaba fuerte.

b) Poco responsable, porque habría aumentado el riesgo.

c) Necesaria, porque los adultos no podían ayudar.

d) Correcta, porque los libros debían llegar de inmediato.

37. ¿Qué opinión estuvo mejor sustentada sobre el comportamiento de don Julián?

a) Actuó con prudencia porque observó la corriente antes de usar la cuerda.

b) Actuó mal porque tardó en llegar.

c) No ayudó a resolver el problema.

d) Debió pedir a los niños que nadaran.

38. ¿Qué actividad de lectura mostró mayor reflexión después de leer?

a) Mirar únicamente la portada.

b) Expresar una enseñanza y una opinión basada en el texto.

c) Contar el número de páginas.

d) Copiar el nombre del autor.

39. ¿Cuál de estos títulos alternativos representó mejor el mensaje global?

a) Una caja cualquiera.

b) Libros, cuidado y trabajo en equipo.

c) El río que desapareció.

d) La escuela sin lectura.

D. Comprensión crítica - Respuesta breve

40. ¿Se consideró adecuada la forma en que la profesora manejó la situación? Se escribió una razón basada en el texto.

_____

_____

_____

41. ¿Qué aprendizaje del relato pudo aplicarse a una situación de la vida escolar? Se explicó brevemente.

_____

_____

_____

42. ¿Qué acción de uno de los personajes se consideró más valiosa? Se indicó el personaje y se justificó la respuesta.

_____

_____

_____

43. Si se cambiara una parte del relato para mejorar la seguridad o la organización, ¿qué se habría cambiado y por qué?

_____

_____

_____

Fin de la prueba. Se revisa las respuestas antes de entregar.

ANEXO TÉCNICO PARA EL INVESTIGADOR

Nota metodológica. Los siguientes criterios sirvieron para la codificación, el pilotaje y la posterior validación de la versión adaptada.

Ficha técnica - Instrumento 1

Nombre	Cuestionario de estrategias didácticas para la lectura
Variable	Estrategias didácticas
Dimensiones	Antes de la lectura; durante la lectura; después de la lectura
Número de ítems	18 (6 por dimensión)
Escala	Nunca=1; Casi nunca=2; A veces=3; Casi siempre=4; Siempre=5
Puntaje total	18 a 90 puntos
Puntaje por dimensión	6 a 30 puntos
Base de adaptación	Vilca e Idme (2023) y Chirinos (2022)
Observación	La versión adaptada fue sometida a validación de contenido mediante juicio de expertos y posteriormente se realizó una prueba piloto para estimar su consistencia interna.

Ficha técnica - Instrumento 2

Nombre	Prueba adaptada de comprensión lectora
Variable	Comprensión lectora
Dimensiones	Literal; inferencial; crítica
Número de ítems	43
Distribución	Literal: 15 ítems; Inferencial: 16 ítems; Crítica: 12 ítems
Aplicación	Colectiva, papel y lápiz
Tiempo sugerido	45 a 50 minutos
Calificación	1 punto por respuesta correcta; 0 por respuesta incorrecta. Ítems 40-43: 1 punto si la respuesta presentó una opinión o decisión y una justificación coherente con el texto; 0 si no cumplió el criterio.
Puntaje total	0 a 43 puntos
Base de adaptación	Estructura de la Prueba de comprensión lectora de Aurelia Huaylla Ontón (2012), utilizada con estudiantes de cuarto grado por Duran Cocha (2019).
Observación	La adaptación modificó el texto y la redacción de los ítems; por ello debía ser sometida a juicio de expertos y pilotaje antes de su aplicación definitiva.

Clave de respuestas - Instrumento 2

1: b	2: a	3: c	4: b	5: b	6: b	7: b	8: b	9: c	10: b
11: b	12: b	13: b	14: a	15: b	16: b	17: a	18: b	19: a	20: b
21: a	22: a	23: b	24: a	25: b	26: b	27: b	28: b	29: b	30: b
31: a	32: b	33: b	34: b	35: a	36: b	37: a	38: b	39: b	

Criterio para ítems 40-43: se asignó 1 punto cuando la respuesta expresó una decisión u opinión coherente y la justificó con una idea relacionada con el texto; se asignó 0 puntos cuando no respondió, respondió sin relación con la lectura o no presentó justificación.

Distribución para análisis

Dimensión	Ítems	Puntaje máximo
Literal	1-15	15
Inferencial	16-31	16
Crítica	32-43	12

Referencias de adaptación.

Chirinos Arroyo, R. R. (2022). Estrategias de lectura y su relación con la comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de educación primaria de las instituciones educativas privadas de la UGEL N.° 06 Ate [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/13b69702-8017-402b-863b-5b88b3da769d

Vilca Quispe, G., & Idme Luque, L. (2023). Estrategias de lectura y comprensión lectora en estudiantes del cuarto ciclo de educación primaria Ucayali, 2023 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNSA_2617f2db87232415ad4b36ae2035be24/Description

Duran Cocha, C. M. (2019). Relación entre el déficit de atención y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Manuel Seoane Corrales de Mi Perú-Callao [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/3a563607-9455-4ebf-81d2-6e91c74aee91

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

INSTRUMENTO 1 – ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS																									
Escala Likert: 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Casi siempre, 5=Siempre.																									
	Antes de la lectura						Durante la lectura						Después de la lectura						Puntajes				Baremación			
Estudiante	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	Antes	Durante	Después	Total V1	Nivel Antes	Nivel Durante	Nivel Después	Nivel V1
E01	4	3	3	3	3	3	4	4	5	4	3	3	4	4	2	3	3	3	19	23	19	61	Alto	Alto	Alto	Alto
E02	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	28	29	28	85	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
E03	4	3	4	4	4	3	3	3	5	3	3	4	3	3	5	3	3	3	22	21	20	63	Alto	Alto	Alto	Alto
E04	3	1	4	4	3	2	2	2	3	4	2	3	2	2	3	3	3	3	17	16	16	49	Regular	Regular	Regular	Regular
E05	5	2	4	4	3	3	5	3	5	4	3	3	5	4	5	3	4	4	21	23	25	69	Alto	Alto	Muy alto	Alto
E06	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	29	30	29	88	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
E07	3	1	2	1	3	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	3	1	2	12	9	12	33	Regular	Bajo	Regular	Bajo
E08	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	30	29	30	89	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
E09	2	2	3	1	2	1	3	2	4	2	2	3	2	1	2	3	2	1	11	16	11	38	Bajo	Regular	Bajo	Regular
E10	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	29	29	30	88	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
E11	5	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	2	2	5	2	3	23	19	17	59	Alto	Alto	Regular	Alto
E12	3	3	3	4	4	3	2	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	20	18	18	56	Alto	Alto	Alto	Alto
E13	5	5	4	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	27	27	28	82	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
E14	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	28	28	29	85	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
E15	5	4	4	4	5	3	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	25	28	28	81	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
E16	1	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	1	1	3	1	2	3	2	9	12	12	33	Bajo	Regular	Regular	Bajo
E17	3	3	4	5	3	3	4	3	5	4	3	5	4	4	3	5	3	3	21	24	22	67	Alto	Muy alto	Alto	Alto
E18	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	15	12	18	45	Regular	Regular	Alto	Regular
E19	3	1	4	3	4	2	3	3	5	3	2	4	3	2	2	4	4	3	17	20	18	55	Regular	Alto	Alto	Alto
E20	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	29	28	30	87	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
E21	3	2	3	3	2	2	2	2	4	2	2	2	2	3	3	2	2	2	15	14	14	43	Regular	Regular	Regular	Regular
E22	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	1	4	2	3	3	3	2	2	15	16	15	46	Regular	Regular	Regular	Regular
E23	3	2	3	3	2	1	3	2	3	3	3	3	4	3	3	4	3	2	14	17	19	50	Regular	Regular	Alto	Regular
E24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	30	30	90	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto
E25	3	1	3	3	2	1	1	1	3	2	1	2	2	1	1	2	2	1	13	10	9	32	Regular	Bajo	Bajo	Bajo

Estrategias didácticas	Nivel	Dimensión (6-30)	Total (18-90)
	Bajo	6-11	18-35
	Regular	12-17	36-53
	Alto	18-23	54-71
	Muy alto	24-30	72-90

INSTRUMENTO 2 – COMPRENSIÓN LECTORA

Codificación: 1=respuesta correcta / cumple criterio; 0=respuesta incorrecta / no cumple criterio.

	Comprensión literal															Comprensión inferencial																Comprensión crítica												Puntajes				Baremación			
Estudiante	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	Literal	Inferencial	Crítica	Total V2	Nivel Literal	Nivel Inferencial	Nivel Crítica	Nivel V2
E01	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	6	1	13	Proceso	Proceso	Inicio	Proceso
E02	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	14	13	9	36	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado
E03	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	9	8	4	21	Logro esperado	Logro esperado	Proceso	Proceso
E04	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	8	5	2	15	Logro esperado	Proceso	Inicio	Proceso
E05	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	12	10	7	29	Logro destacado	Logro esperado	Logro esperado	Logro esperado
E06	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	13	12	7	32	Logro destacado	Logro destacado	Logro esperado	Logro esperado
E07	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	12	9	4	25	Logro destacado	Logro esperado	Proceso	Logro esperado
E08	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	15	11	40	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado
E09	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	4	1	10	Proceso	Proceso	Inicio	Inicio
E10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	15	13	8	36	Logro destacado	Logro destacado	Logro esperado	Logro destacado
E11	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	8	6	1	15	Logro esperado	Proceso	Inicio	Proceso
E12	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	8	6	4	18	Logro esperado	Proceso	Proceso	Proceso
E13	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11	12	10	33	Logro esperado	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado
E14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	14	12	6	32	Logro destacado	Logro destacado	Logro esperado	Logro esperado
E15	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	14	11	4	29	Logro destacado	Logro esperado	Proceso	Logro esperado
E16	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	7	5	5	17	Proceso	Proceso	Proceso	Proceso
E17	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	11	8	10	29	Logro esperado	Logro esperado	Logro destacado	Logro esperado
E18	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	9	8	4	21	Logro esperado	Logro esperado	Proceso	Proceso
E19	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	4	2	13	Proceso	Proceso	Inicio	Proceso
E20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	14	13	11	38	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado	Logro destacado
E21	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	9	8	5	22	Logro esperado	Logro esperado	Proceso	Logro esperado
E22	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	12	11	7	30	Logro destacado	Logro esperado	Logro esperado	Logro esperado
E23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	13	13	5	31	Logro destacado	Logro destacado	Proceso	Logro esperado
E24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	13	12	7	32	Logro destacado	Logro destacado	Logro esperado	Logro esperado
E25	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	1	9	Proceso	Inicio	Inicio	Inicio

Comprensión lectora	Nivel	Literal (0-15)	Inferencial (0-16)	Crítica (0-12)	Total (0-43)
	Inicio	0-3	0-3	0-2	0-10
	Proceso	4-7	4-7	3-5	11-21
	Logro esperado	8-11	8-11	6-8	22-32
	Logro destacado	12-15	12-16	9-12	33-43

Anexo 10: Parte documentaria

Recibo digital

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

Autor de la entrega
Rojas Mozombite, Veronica Margot

Título de la tarea
001

Título de la entrega
Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026

Nombre del archivo
T0022_082026.docx

Tamaño del archivo
4796073

Total de páginas
109

Total de palabras
25876

Total de caracteres
158342

Fecha de la entrega
14 sept 2026, 4:02:02 a.m. UTC

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151655635

Copyright 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Tesis:
Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. 64866-B, Atalaya, 2026.

001

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151655635

Fecha de entrega
13 sept 2026, 23:02 GMT-5

Fecha de descarga
13 sept 2026, 23:51 GMT-5

Nombre del archivo
T0022_082026.docx

Tamaño del archivo
4.6 MB

109 páginas

25.876 palabras

158.342 caracteres

10% 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
1% Publicaciones
7% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

7% Fuentes de Internet
1% Publicaciones
7% 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-api.sanjuanboscosatipo.edu.pe 2%

2 Internet
repositorio.une.edu.pe 1%

3 Internet
hdl.handle.net <1%

4 Internet
repositorio.uct.edu.pe <1%

5 Trabajos del estudiante
Facultad de Educación on 2025-10-23 <1%

6 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco on 2026-07-15 <1%

7 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Cajamarca on 2026-08-16 <1%

8 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-07-07 <1%

9 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-06-17 <1%

10 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco on 2026-09-09 <1%

11 Internet
api-repositorio.unapiquitos.edu.pe <1%

12 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Huancavelica on 2026-06-05 <1%

13 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco on 2026-05-02 <1%

14 Trabajos del estudiante
Foundation University, Islmabad on 2025-11-05 <1%

15 Internet
repositorio.unsch.edu.pe <1%

16 Internet
repository.usergioarboleda.edu.co <1%

17 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco on 2026-08-01 <1%

18 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2026-08-12 <1%

19 Trabajos del estudiante
Universidad Ricardo Palma on 2023-11-07 <1%

20 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Educacion Enrique Guzman y Valle on 2025-09-05 <1%

21 Trabajos del estudiante
BIBLIOTECA PAMPLONA on 2025-11-07 <1%

22 Trabajos del estudiante
Universidad Femenina del Sagrado Corazón on 2026-05-26 <1%

23 Internet
apirepositorio.unh.edu.pe <1%

24 Publicación
Blanca Fanny Lugmaña Achig, Iván Guillermo Argotty Córdova, Alexandra Salinas... <1%

25 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Cajamarca on 2026-09-07 <1%

26 Internet

repositorio.pedagogicochimbote.edu.pe <1%

27 Publicación

Elvio Tintaya Zegarra, Yony Farfan Robles, Antonio Coronel Molina, Rosa Evangeli... <1%

28 Trabajos del estudiante

D.A. de Humanidades y Educación on 2026-08-30 <1%

29 Trabajos del estudiante

Universidad San Ignacio de Loyola on 2020-02-29 <1%

30 Internet

repositorio.uladech.edu.pe <1%

31 Internet

repositorio.upla.edu.pe <1%

32 Trabajos del estudiante

Integración ABbL on 2026-03-12 <1%