INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO SAN JUAN BOSCO

Educación Primaria

TESIS

Inteligencia Emocional Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Quinto Grado De Primaria De La I.E. 65119, Atalaya - 2026

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesor en Educación Primaria

TESIS PRESENTADA POR:

Castro Osorio, Jacinto (DNI) 76158221

Huaman Ñaupa, Caren Juliss (DNI) 77573180.

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



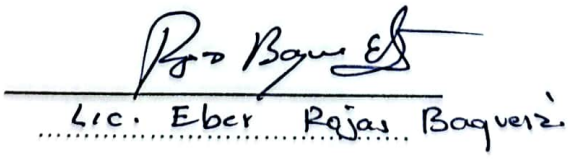
Dr. Juan Luis Garcia Huaroya

Presidente



Lic. Ronald Congahuya Hinostroza

Secretario



Lic. Eber Rojas Baquerizo

Vocal

ACTA DE SUSTENTACIÓN N°0...-2026

EJECUTORES : **Castro Osorio, Jacinto**

Huaman Ñaupa, Caren Juliss

ASESOR : **Lic. Cangalaya Hinostroza, Ronald**

Los miembros del jurado que suscriben dictaminan que la tesis denominada: Inteligencia Emocional Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Quinto Grado De Primaria De La I.E. 65119, Atalaya - 2026, presentado por los egresados: Castro Osorio Jacinto y Huaman Ñaupa Caren Juliss, para optar el título de Profesor de Educación Primaria, está en calidad de:

APROBADO				DESAPROBADO
Excelente	Sobresaliente	Muy Bueno	Bueno	
			X	

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

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

Dr. JUAN LUIS GARCÍA HUARCAYA
Presidente

Lic. Ronald Cangalaya Hinostroza
Secretario

Lic. Eber Rojas Baqueiro
Vocal

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a nuestras familias, por su apoyo constante, comprensión y confianza durante nuestra formación profesional. A nuestros seres queridos, cuya presencia, esfuerzo y palabras de aliento acompañaron cada etapa de este proceso y fortalecieron nuestra decisión de alcanzar esta meta académica.

Agradecimiento

Agradecemos a Dios, a nuestras familias, al IESPP San Juan Bosco, a nuestros docentes y asesor por la orientación recibida. Asimismo, expresamos nuestra gratitud a la I.E. 65119, a sus autoridades, docentes y estudiantes por facilitar el desarrollo de esta investigación.

Índice de contenidos

Hoja De Firma De Jurado ii
Acta de sustentación iii
Dedicatoria iv
Agradecimiento v
Índice de contenidos vi
Índice de tablas viii
Índice de gráficos ix
Resumen x
Abstract xi
Introducción xii
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 1
1.1 Realidad problemática 1
1.2 Formulación del problema 4
1.2.1 Problema general 4
1.2.2 Problemas específicos 4
1.3 Delimitación del problema de investigación 4
1.4 Formulación de Objetivos 5
1.4.1 Objetivo general 5
1.4.2 Objetivos específicos 5
1.5 Justificación de la investigación 6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 8
2.1 Antecedentes de estudios 8
2.1.1 Antecedentes internacionales 8
2.1.2 Antecedentes nacionales 10
2.2 Bases teóricas científicas 12
2.2.1 Inteligencia emocional 12
2.2.2 Comprensión lectora 27
2.2.3 Relación teórica entre inteligencia emocional y comprensión lectora 38
2.3 Definiciones operacionales 40
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 41
3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación 41

3.2 Diseño de investigación 42
3.3 Población, muestra y muestreo 43
3.3.1 Población 43
3.3.2 Muestra 43
3.3.3 Muestreo 44
3.4 Hipótesis y variables 45
3.4.1 Hipótesis 45
3.4.2 Operacionalización de las variables 46
3.5 Métodos de la investigación 47
3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados 48
3.7 Validez del instrumento 49
3.8 Confiabilidad de los instrumentos 49
3.9 Procesamiento de la información 50
CAPÍTULO IV. RESULTADOS 51
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo. 51
4.1.1 Resultados de inteligencia emocional y sus dimensiones 51
4.1.2 Resultados de comprensión lectora y sus dimensiones 53
4.2 Contrastación de hipótesis 55
4.2.1 Pruebas de normalidad 55
4.2.2 Prueba de hipótesis general 56
4.2.3 Contrastación de la segunda hipótesis específica 57
4.2.4 Contrastación de la tercera hipótesis específica 58
4.2.5 Contrastación de la cuarta hipótesis específica 59
4.3 Discusión de los resultados 60
4.3.1 Discusión en relación con la dimensión intrapersonal 61
4.3.2 Discusión en relación con la dimensión interpersonal 62
4.3.3 Discusión en relación con la adaptabilidad 64
4.3.4 Discusión en relación con el manejo del estrés 65
4.3.5 Integración crítica de los hallazgos 66
Conclusiones 68
Recomendaciones 70
Referencias bibliográficas 71
Anexos 75

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la muestra. 44

Tabla 2. Resultados de la validez de contenido por juicio de expertos 49

Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad — Inteligencia emocional 50

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad — Comprensión lectora..... 50

Tabla 5. Nivel de inteligencia emocional y sus dimensiones 51

Tabla 6. Nivel de comprensión lectora y sus dimensiones 53

Tabla 7. Pruebas de normalidad..... 55

Tabla 8. Correlación entre inteligencia emocional y comprensión lectora 56

Tabla 9. Correlación entre la dimensión intrapersonal y la comprensión lectora. 57

Tabla 10. Correlación entre la dimensión interpersonal y la comprensión lectora58

Tabla 11. Correlación entre adaptabilidad y comprensión lectora..... 58

Tabla 12. Correlación entre manejo del estrés y comprensión lectora 59

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución porcentual de inteligencia emocional y sus dimensiones 51

Gráfico 2. Distribución porcentual de comprensión lectora y sus dimensiones 53

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes de quinto grado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Para la recolección de datos se aplicó una escala de inteligencia emocional de 24 ítems, organizada en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés, así como una prueba objetiva de comprensión lectora de 21 reactivos, distribuida en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Los instrumentos alcanzaron coeficientes de confiabilidad de 0,878 y 0,750, respectivamente. La normalidad se examinó mediante Shapiro-Wilk y, al cumplirse dicho supuesto para las variables involucradas en las hipótesis, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron una relación positiva, muy alta y estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y comprensión lectora, con $r = 0,957$ y $p < 0,001$. Asimismo, las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés alcanzaron correlaciones de $r = 0,947$, $r = 0,924$, $r = 0,921$ y $r = 0,934$, respectivamente, todas con $p < 0,001$. Se concluyó que las mayores puntuaciones en competencias socioemocionales tendieron a coexistir con mejores desempeños en comprensión lectora, sin atribuir relaciones causales debido al carácter correlacional del estudio.

Palabras clave: inteligencia emocional, comprensión lectora, educación primaria, habilidades socioemocionales, correlación.

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between emotional intelligence and reading comprehension among fifth-grade primary school students at I.E. 65119, Atalaya - 2026. The research followed a quantitative approach, with a basic type, correlational level, and a non-experimental, cross-sectional, correlational design. The sample consisted of 35 fifth-grade students selected through intentional non-probability sampling. Data were collected using a 24-item emotional intelligence scale organized into the intrapersonal, interpersonal, adaptability, and stress management dimensions, together with a 21-item objective reading comprehension test covering literal, inferential, and critical comprehension. The instruments reached reliability coefficients of 0.878 and 0.750, respectively. Normality was assessed using the Shapiro-Wilk test and, because the assumption of normality was met for the variables included in the hypotheses, Pearson's correlation coefficient was applied. The findings showed a positive, very high, and statistically significant relationship between emotional intelligence and reading comprehension, with $r = 0.957$ and $p < 0.001$. Likewise, the intrapersonal, interpersonal, adaptability, and stress management dimensions reached correlations of $r = 0.947$, $r = 0.924$, $r = 0.921$, and $r = 0.934$, respectively, all with $p < 0.001$. It was concluded that higher scores in socio-emotional competencies tended to coexist with better reading comprehension performance, without implying causal relationships due to the correlational nature of the study.

Keywords: emotional intelligence, reading comprehension, primary education, socio-emotional skills, correlation.

Introducción

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el aprendizaje escolar, debido a que permite interpretar información, establecer relaciones entre ideas, elaborar inferencias y formular valoraciones a partir de distintos tipos de textos. Su relevancia aumenta durante los grados superiores de educación primaria, etapa en la que la lectura deja de utilizarse únicamente como contenido de aprendizaje y pasa a convertirse en un medio para acceder a conocimientos de diversas áreas. En este proceso intervienen recursos lingüísticos, cognitivos y autorregulatorios, por lo que el desempeño lector no puede comprenderse únicamente desde la decodificación. De manera paralela, la inteligencia emocional adquiere importancia en la experiencia escolar porque comprende capacidades relacionadas con el reconocimiento de las propias emociones, la comprensión de otras personas, la adaptación frente a nuevas exigencias y el manejo de situaciones de tensión. Desde esta perspectiva, ambas variables pueden mantener vínculos relevantes dentro de las actividades académicas, aunque su relación requiere ser comprobada empíricamente y no asumida de manera causal.

La problemática adquirió especial importancia en el contexto de Ucayali, donde los resultados disponibles evidenciaron dificultades persistentes en lectura durante distintos grados de educación primaria. En la I.E. 65119 de Atalaya también se identificó la necesidad de disponer de información específica sobre las características socioemocionales y el desempeño lector de los estudiantes de quinto grado, debido a que no se contaba con evidencia institucional que permitiera establecer con precisión la forma en que ambas variables se relacionaban. El problema de investigación se formuló, por ello, en torno a la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora, considerando las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés para la primera variable, y los componentes literal, inferencial y crítico para la segunda.

En correspondencia con este planteamiento, el objetivo general consistió en determinar la relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026. Asimismo, se establecieron cuatro objetivos específicos destinados a examinar la relación entre cada dimensión de la inteligencia emocional y la comprensión lectora. La

investigación se sustentó teóricamente en el modelo emocional-social de Bar-On para el estudio de la inteligencia emocional y en enfoques contemporáneos de comprensión lectora que conciben la lectura como un proceso activo de construcción de significado, integración de información y regulación de estrategias. Esta articulación teórica permitió mantener diferenciados ambos constructos, pero al mismo tiempo proporcionó una base conceptual para analizar su posible asociación.

Metodológicamente, el estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, de tipo básico y nivel correlacional. Se empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional, debido a que las variables fueron observadas sin manipulación y medidas en un periodo determinado del año 2026. La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes de quinto grado, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. La inteligencia emocional se evaluó a través de una escala de 24 ítems distribuidos en cuatro dimensiones, mientras que la comprensión lectora fue examinada mediante una prueba objetiva de 21 reactivos organizada en niveles literal, inferencial y crítico. Los instrumentos fueron sometidos a procedimientos de validez de contenido y confiabilidad antes de su incorporación al análisis estadístico.

Los resultados evidenciaron una asociación positiva, muy alta y estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y comprensión lectora, con un coeficiente de Pearson de $r = 0,957$ y $p < 0,001$. Las cuatro dimensiones emocionales también mostraron relaciones significativas con la comprensión lectora: intrapersonal, $r = 0,947$; interpersonal, $r = 0,924$; adaptabilidad, $r = 0,921$; y manejo del estrés, $r = 0,934$. Estos hallazgos permitieron respaldar las hipótesis de investigación y mostraron que, dentro del grupo estudiado, mayores puntuaciones socioemocionales tendieron a coexistir con mejores desempeños lectores. No obstante, la interpretación se mantuvo dentro de los límites del diseño correlacional, por lo que no se establecieron relaciones de causa y efecto.

La tesis se organizó en cuatro capítulos. El primero presentó el planteamiento de la investigación, incluyendo la realidad problemática, formulación del problema, delimitación, objetivos y justificación. El segundo desarrolló los antecedentes, las bases teóricas y las definiciones operacionales de las variables. El tercero expuso el marco metodológico, considerando enfoque, tipo, nivel, diseño,

población, muestra, muestreo, hipótesis, operacionalización, técnicas, instrumentos, validez, confiabilidad y procesamiento de la información. Finalmente, el cuarto capítulo presentó los resultados, la contrastación de hipótesis y la discusión, seguidos de las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad problemática

En Europa, la comprensión lectora en primaria muestra retrocesos recientes, pues ningún sistema educativo participante de la Unión Europea mejoró entre 2016 y 2021 (Comisión Europea, 2023). Asimismo, el promedio europeo PIRLS descendió de 547 puntos en 2016 a 524 en 2021, reducción superior a veinte puntos (Department for Education, 2023). Además, España alcanzó 521 puntos, siete menos que en 2016 y por debajo del promedio de la Unión Europea, situado en 528 puntos (MEFP, 2023). Paralelamente, una investigación con 187 386 escolares de cuarto grado en dieciocho países europeos confirmó un descenso lector asociado con cierres escolares prolongados (Ludewig et al., 2025). Igualmente, estos resultados muestran que las dificultades afectan procesos de interpretación, integración y evaluación textual, comparables con desempeños inferenciales y críticos requeridos durante la educación primaria. Por consiguiente, la tendencia europea revela un deterioro que trasciende la decodificación y alcanza competencias necesarias para comprender relaciones, construir significados y valorar información escrita. En el ámbito local, la Institución Educativa 65119 de Raimondi, Atalaya, requiere comprobar si estas dificultades también aparecen entre sus estudiantes de quinto grado. Asimismo, la ausencia de resultados institucionales publicados impide conocer actualmente la magnitud de posibles limitaciones en comprensión literal, inferencial y crítica. Finalmente, esta falta de evidencia específica configura un problema diagnóstico, porque restringe la identificación objetiva del nivel lector y su posible asociación con la inteligencia emocional.

En Latinoamérica, la comprensión lectora mantiene brechas amplias en primaria, dado que el 44,3 % de estudiantes de tercer grado se ubica en el nivel más bajo (UNESCO, 2022). Asimismo, alrededor del 40 % de tercer grado y 60 % de sexto no alcanza competencias fundamentales combinadas en lectura y matemática dentro de los países evaluados (SITEAL, 2024). Además, la región presenta estancamiento respecto de 2013, porque la mayoría de países no registra mejoras estadísticamente significativas y algunos muestran retrocesos educativos (CEPAL, UNESCO y UNICEF,

2022). Paralelamente, las evaluaciones regionales incorporan empatía, apertura a la diversidad y autorregulación académica como habilidades socioemocionales relevantes para estudiantes de sexto grado (BID, 2024). Igualmente, los desempeños lectores inferiores dificultan localizar información menos evidente, realizar inferencias globales y conectar ideas secundarias distribuidas entre diferentes partes de un texto. Por otra parte, la coexistencia de debilidades lectoras y factores socioemocionales plantea una problemática pertinente para estudiar asociaciones entre regulación emocional y procesamiento comprensivo durante la escolaridad primaria. En el ámbito local, la Institución Educativa 65119 de Raimondi, Atalaya, carece de evidencia publicada que determine cómo se distribuyen esas dificultades entre sus estudiantes de quinto grado. Asimismo, esta carencia impide precisar si las limitaciones se concentran en recuperación literal, elaboración de inferencias o valoración crítica de los textos. Finalmente, tampoco se conoce empíricamente si las habilidades emocionales de los estudiantes guardan relación estadística con sus niveles de comprensión lectora.

En Perú, los resultados disponibles muestran avances nacionales, aunque persisten brechas lectoras importantes entre estudiantes de primaria y entre regiones con características socioeducativas diferentes. Asimismo, el Banco Mundial estima una pobreza de aprendizaje cercana al 44 %, relacionada con dificultades para leer y comprender un texto simple al finalizar primaria (Banco Mundial, 2022). Además, Ucayali registra 65,1 % de estudiantes de segundo grado en proceso y solamente 17,0 % en nivel satisfactorio de lectura (MINEDU, 2023). Paralelamente, Ucayali alcanza 427 puntos en cuarto grado durante 2023; 23,6 % queda previo al inicio y únicamente 16,4 % logra nivel satisfactorio (MINEDU, 2024). Posteriormente, en sexto grado de 2024, Ucayali registra 497 puntos; 25,9 % permanece previo al inicio, 38,3 % en inicio y 14,9 % satisfactorio (MINEDU, 2025). Igualmente, la continuidad de porcentajes elevados en los niveles inferiores muestra que las dificultades lectoras permanecen durante distintos grados de primaria dentro del contexto regional ucayalino. En el ámbito institucional, la Institución Educativa 65119 de Raimondi, Atalaya, se ubica dentro de una región que mantiene proporciones elevadas de

desempeños lectores insuficientes. Asimismo, sin una medición específica del quinto grado, persiste incertidumbre sobre la magnitud de dificultades literales, inferenciales y críticas existentes en esa población escolar. Finalmente, también permanece sin determinar si la inteligencia emocional presenta una relación estadísticamente significativa con la comprensión lectora de estos estudiantes durante 2026.

En la Institución Educativa N.° 65119 del distrito de Raimondi, provincia de Atalaya, región Ucayali, la problemática se concentra en estudiantes de quinto grado de primaria, conformado por 35 escolares matriculados durante 2026. Asimismo, dentro del desarrollo cotidiano de las actividades pedagógicas se observan diferencias en la capacidad de los estudiantes para identificar sus emociones, expresar sentimientos, relacionarse con sus compañeros y adaptarse a situaciones académicas exigentes. Del mismo modo, algunos estudiantes presentan dificultades para regular sus reacciones ante tareas complejas, errores, desacuerdos o situaciones que demandan tolerancia y control emocional. Paralelamente, en comprensión lectora se manifiestan limitaciones para recuperar información explícita, establecer relaciones entre ideas, formular inferencias y emitir valoraciones fundamentadas sobre los textos trabajados en clase. Además, estas dificultades pueden expresarse con mayor intensidad cuando las actividades requieren mantener la atención, interpretar información implícita o justificar una opinión a partir del contenido leído. Igualmente, la institución no dispone actualmente de resultados estadísticos publicados que permitan establecer con precisión los niveles de inteligencia emocional y comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado. Por ello, se desconoce la magnitud concreta de las dificultades existentes en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Finalmente, tampoco se ha determinado si estas características emocionales guardan una relación estadísticamente significativa con los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en los estudiantes evaluados durante 2026.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026?

1.2.2 Problemas específicos

¿Qué relación existe entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026?

¿Qué relación existe entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026?

¿Qué relación existe entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026?

¿Qué relación existe entre la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026?

1.3 Delimitación del problema de investigación

La investigación se delimitó espacialmente en la I.E. 65119, ubicada en la provincia de Atalaya, región Ucayali. El estudio se desarrolló con estudiantes de quinto grado de educación primaria, debido a que este grupo constituyó la población directamente vinculada con las variables analizadas. La población estuvo constituida por 143 estudiantes matriculados del primero al sexto grado de educación primaria. De esta población se seleccionó intencionalmente una muestra de 35 estudiantes pertenecientes al quinto grado, quienes constituyeron las unidades de análisis efectivamente evaluadas. En consecuencia, los resultados obtenidos se circunscribieron a este grupo y no se generalizaron a los demás grados de la institución.

La delimitación temporal correspondió al año 2026, periodo en el cual se recogieron y analizaron los datos relacionados con la inteligencia

emocional y la comprensión lectora. El estudio se desarrolló dentro de un enfoque cuantitativo y adoptó un diseño no experimental de alcance correlacional. Las variables fueron observadas en su contexto natural, sin manipulación deliberada ni aplicación de tratamientos experimentales. La inteligencia emocional fue evaluada considerando las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Por su parte, la comprensión lectora fue examinada mediante las dimensiones literal, inferencial y crítica.

La delimitación temática se centró exclusivamente en determinar la relación estadística entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora. Por esta razón, no se analizaron efectos causales ni se pretendió establecer que una variable generara cambios directos en la otra. El análisis se orientó a identificar la magnitud, dirección y significancia de la asociación existente entre ambas variables y entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la comprensión lectora.

1.4 Formulación de Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar la relación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

Determinar la relación entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

Determinar la relación entre la dimensión adaptabilidad de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

Determinar la relación entre la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto

grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

1.5 Justificación de la investigación

La investigación se justificó teóricamente porque permitió analizar la inteligencia emocional y la comprensión lectora como variables vinculadas con el desempeño escolar de estudiantes de educación primaria. La inteligencia emocional fue estudiada desde las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés, mientras que la comprensión lectora fue abordada desde los niveles literal, inferencial y crítico. El estudio permitió contrastar empíricamente la posible relación entre ambas variables dentro de un contexto educativo específico de la provincia de Atalaya. De esta manera, se generó información que permitió comprender cómo se comportaron conjuntamente las habilidades emocionales y los procesos de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado.

En el ámbito práctico, la investigación se justificó porque permitió disponer de información concreta sobre los niveles de inteligencia emocional y comprensión lectora de los estudiantes participantes. Los resultados posibilitaron identificar las dimensiones emocionales y lectoras que presentaron mayores y menores puntuaciones dentro del grupo estudiado. Esta información brindó a la institución un diagnóstico cuantitativo de ambas variables durante el año 2026. Asimismo, los resultados constituyeron una referencia para la toma de decisiones pedagógicas posteriores, aunque la investigación no evaluó programas de intervención ni estableció relaciones causales entre las variables.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se justificó por la aplicación de procedimientos propios del enfoque cuantitativo y del diseño no experimental correlacional. La inteligencia emocional fue medida mediante un instrumento organizado de acuerdo con las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. La comprensión lectora fue evaluada mediante una prueba que consideró los niveles literal, inferencial y crítico. Los instrumentos fueron estructurados de acuerdo con las variables y dimensiones definidas en la investigación, lo que permitió obtener datos susceptibles de análisis estadístico. Posteriormente, la relación entre las variables se determinó mediante el coeficiente de

correlación correspondiente, según la distribución y características de los datos obtenidos.

La investigación también presentó una justificación social, debido a que se desarrolló con estudiantes de quinto grado de educación primaria de una institución ubicada en Atalaya, contexto donde resultó necesario generar información específica sobre habilidades emocionales y comprensión lectora. El estudio permitió conocer las características del grupo sin extrapolar resultados hacia poblaciones diferentes de la investigada. Los hallazgos ofrecieron información vinculada con el desarrollo emocional y lector de los estudiantes, aspectos que formaron parte de su experiencia escolar y de sus procesos de aprendizaje. En ese sentido, el aporte social del estudio se concentró en producir evidencia contextualizada sobre una población escolar concreta.

En el ámbito académico, la investigación se justificó porque generó evidencia empírica sobre la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Los resultados obtenidos pudieron ser utilizados como antecedente para investigaciones posteriores desarrolladas en contextos educativos con características semejantes. Asimismo, el estudio aportó datos sobre un grupo específico de estudiantes de la región Ucayali, donde la disponibilidad de investigaciones correlacionales que integraran ambas variables resultó limitada. El aporte académico se concentró en la producción de información cuantitativa que permitió describir y relacionar las variables dentro de los límites metodológicos establecidos.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudios

2.1.1 Antecedentes internacionales

Yu et al. (2026) desarrollaron en China una investigación orientada a determinar si la inteligencia emocional predecía el nivel inicial y la trayectoria de crecimiento de la comprensión lectora en textos narrativos y no narrativos durante la educación primaria. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, con diseño longitudinal y modelamiento de curvas de crecimiento latente, mediante tres mediciones efectuadas desde tercero hasta quinto grado. La muestra inicial estuvo conformada por 689 estudiantes procedentes de ocho escuelas primarias, de los cuales 341 fueron niñas y 348 niños; al tercer momento permanecieron 580 participantes. Para evaluar la inteligencia emocional se empleó una escala de 16 ítems distribuida en valoración de las propias emociones, valoración de emociones ajenas, uso de las emociones y regulación emocional; la comprensión lectora se midió mediante seis textos, tres narrativos y tres no narrativos, con 54 preguntas de opción múltiple. Los resultados indicaron que la inteligencia emocional predijo significativamente el nivel inicial de comprensión narrativa, con B = 0,19, IC 95 % [0,04, 0,35], p = 0,017, y no narrativa, con B = 0,22, IC 95 % [0,08, 0,36], p = 0,002. También predijo el crecimiento de la comprensión narrativa, B = 0,14, p = 0,021, aunque no el crecimiento de la comprensión no narrativa, B = 0,08, p = 0,125. Este antecedente aportó evidencia longitudinal de que las competencias emocionales mantienen asociaciones diferenciadas con la comprensión lectora según el tipo de texto, sustentando la pertinencia de estudiar ambas variables en escolares de primaria.

Yu y Tong (2024) realizaron en China un estudio cuyo objetivo fue examinar los mecanismos mediante los cuales la inteligencia emocional se relacionaba con la comprensión de textos narrativos y no narrativos, considerando como mediadores la lectura de palabras, el vocabulario y la memoria de trabajo. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño longitudinal de tres olas, siguiendo a estudiantes desde tercero hasta quinto grado. La muestra comenzó con 689 escolares hablantes nativos de chino, continuó con 643 en cuarto grado y finalizó con 580 en quinto grado.

Se utilizó la Emotional Intelligence Scale de Law et al., compuesta por 16 ítems y cuatro dimensiones; también se aplicaron matrices progresivas de Raven, tareas de memoria de trabajo, vocabulario y lectura de palabras, junto con seis pasajes y 54 preguntas para medir comprensión lectora. Los resultados mostraron que la lectura de palabras medió significativamente la relación entre inteligencia emocional y comprensión narrativa, $\beta = 0,04$, IC 95 % [0,03, 0,07], y no narrativa, $\beta = 0,04$, IC 95 % [0,02, 0,06]. El vocabulario también presentó efectos mediadores en ambos tipos de textos, mientras que la memoria de trabajo solamente medió significativamente en textos no narrativos, $\beta = 0,01$, IC 95 % [0,01, 0,03]. El aporte del estudio radicó en demostrar que la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora puede operar mediante procesos lingüísticos y cognitivos intermedios, aspecto relevante para interpretar posteriormente los resultados correlacionales de la investigación propuesta.

Wenren et al. (2024) efectuaron en China una investigación destinada a analizar las relaciones recíprocas entre comprensión lectora y capacidad cognitivo-emocional, representada por reevaluación cognitiva y empatía cognitiva. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y diseño longitudinal con modelo de panel cruzado, realizando tres mediciones desde tercero hasta quinto grado. Inicialmente participaron 920 estudiantes de tres escuelas primarias del centro de China, con una edad promedio de 8,54 años; finalmente se dispuso de tres series completas de seguimiento correspondientes a 668 estudiantes. Para medir comprensión lectora se aplicó una prueba de 20 preguntas objetivas sobre palabras, contexto, información principal e información global; la reevaluación cognitiva se evaluó con la dimensión correspondiente del Emotion Regulation Questionnaire, mientras que la empatía cognitiva se midió mediante el Interpersonal Reactive Index. Los resultados revelaron correlaciones positivas entre comprensión lectora y reevaluación cognitiva, $r = 0,08$-$0,22$, y entre comprensión lectora y empatía cognitiva, $r = 0,07$-$0,36$, con significancia estadística. Asimismo, la comprensión lectora de tercer grado predijo la reevaluación cognitiva de cuarto grado, $\beta = 0,12$, $p < 0,01$, y la empatía cognitiva, $\beta = 0,08$, $p < 0,05$; posteriormente, la empatía cognitiva

de cuarto grado predijo la comprensión lectora de quinto, $\beta = 0,11$, $p < 0,001$. Este estudio aportó evidencia de una relación dinámica entre habilidades lectoras y determinados procesos emocionales durante los grados intermedios y superiores de primaria.

Polychroni et al. (2024) investigaron en Grecia las diferencias en autoconcepto lector, inteligencia emocional rasgo y ansiedad entre escolares con dislexia y estudiantes sin diagnóstico previo, además de analizar el valor predictivo de las variables afectivas sobre la ansiedad. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, transversal y comparativo, complementado con correlaciones y modelamiento mediante ecuaciones estructurales. Participaron 794 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, con edades entre 10 y 12 años; 50 presentaban diagnóstico formal de dislexia y 744 no tenían evaluación diagnóstica. Se aplicaron la Reading Self-Concept Scale, el Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form y el State-Trait Anxiety Inventory for Children. Los escolares con dislexia obtuvieron menor inteligencia emocional rasgo, $M = 132,68$, frente a $M = 148,62$ en sus pares, con $t = -4,729$, $p < 0,001$ y g de Hedges = 0,692; también registraron menor percepción de competencia lectora, $M = 38,32$ frente a 41,58, $p = 0,001$. Aunque el estudio no midió directamente comprensión lectora como variable principal, aportó evidencia complementaria sobre la vinculación entre procesos emocionales y experiencias lectoras en estudiantes del mismo tramo de edad que la presente investigación.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Ascarruz (2025) desarrolló en San Juan de Lurigancho, Lima, una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de educación primaria. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico y adoptó un diseño no experimental; se trabajó mediante muestreo no probabilístico con una muestra de 70 estudiantes. Para obtener la información se aplicaron dos cuestionarios elaborados de acuerdo con las variables inteligencia emocional y comprensión lectora. Los resultados determinaron una relación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre las variables, alcanzándose un coeficiente Rho de Spearman de 0,810

con $p < 0,05$. Este antecedente aportó evidencia nacional reciente de que mayores puntuaciones en inteligencia emocional tienden a coexistir con mejores resultados de comprensión lectora en escolares de primaria, aunque su población perteneció a un grado inferior al considerado en la presente investigación.

Aquino (2025) efectuó en Lurigancho-Chosica, Lima, un estudio cuyo objetivo general fue determinar la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria. La investigación correspondió al enfoque cuantitativo, tipo básico y diseño no experimental; mediante muestreo probabilístico se conformó una muestra de 62 estudiantes. Para la medición se utilizaron dos cuestionarios elaborados específicamente según las variables estudiadas. Los resultados mostraron una asociación directa, positiva alta y estadísticamente significativa, con Rho de Spearman = 0,682 y $p < 0,05$. Este antecedente guardó proximidad metodológica con la presente investigación, debido a que trabajó con estudiantes de educación primaria próximos al quinto grado y utilizó un diseño correlacional compatible, proporcionando un referente para contrastar la magnitud de la relación obtenida en Atalaya.

Oblitas y Quintana (2025) desarrollaron en Tacabamba, Cajamarca, una investigación cuyo propósito fue determinar la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes del cuarto y quinto ciclo de la I.E. N.° 10449. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo, tipo básico y diseño no experimental, transeccional y correlacional. La población estuvo integrada por 92 estudiantes y la muestra por 61 escolares seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para inteligencia emocional se empleó un test, mientras que la comprensión lectora se evaluó mediante una prueba específica de rendimiento. Los resultados mostraron una relación directa, baja y significativa entre ambas variables, con $r = 0,353$ y $p = 0,005$. Este antecedente resultó relevante porque evidenció que la asociación entre inteligencia emocional y comprensión lectora no alcanzó magnitudes elevadas en todos los contextos, circunstancia que permitió contrastar críticamente la correlación obtenida en Atalaya según las características

particulares de la población y los instrumentos empleados.

Chuquiruna y Escalante (2024) realizaron en la provincia de San Marcos, Cajamarca, una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de educación primaria. El estudio fue de tipo básico y nivel descriptivo-correlacional, con orientación cuantitativa. La población estuvo constituida por 110 estudiantes de los ciclos III al V y se seleccionó una muestra de 32 escolares del V ciclo. Se aplicaron dos pruebas: un test de inteligencia emocional compuesto por 30 ítems y una prueba de comprensión lectora integrada por 16 reactivos. El análisis produjo un coeficiente de correlación de Pearson de 0,952 con significancia bilateral inferior a 0,05, estableciéndose una asociación positiva muy alta entre inteligencia emocional y comprensión lectora. El aporte de este trabajo fue particularmente cercano a la investigación propuesta, porque examinó estudiantes del V ciclo de primaria y utilizó las mismas variables dentro de un diseño correlacional.

Bernardo (2022) desarrolló en Huancavelica un estudio destinado a establecer la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria. La investigación utilizó un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, descriptivo-correlacional, no experimental y transeccional. La población estuvo conformada por 120 escolares y la muestra no probabilística por conveniencia incluyó 92 estudiantes. Para evaluar inteligencia emocional se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, mientras que la comprensión lectora se midió mediante la prueba ACL-6. Los resultados mostraron una relación directa, estadísticamente significativa y de magnitud baja entre ambas variables, con Rho de Spearman = 0,362 y p = 0,000. El estudio resultó especialmente pertinente para la investigación de Atalaya porque empleó el modelo de Bar-On, que también fundamenta la operacionalización de la inteligencia emocional planteada para los estudiantes de quinto grado.

2.2 Bases teóricas científicas

2.2.1 Inteligencia emocional

Mayer et al. (2016) conciben la inteligencia emocional como una

capacidad relacionada con el procesamiento de información afectiva que permite identificar emociones, comprender sus relaciones y regularlas de manera razonada. Desde esta perspectiva, las emociones proporcionan información que puede incorporarse al pensamiento y orientar determinadas respuestas frente a situaciones personales o sociales. Esta conceptualización distingue la inteligencia emocional de otros atributos, como la motivación general, la personalidad o las habilidades sociales consideradas de manera aislada. En el ámbito educativo, esta distinción resulta necesaria porque permite precisar qué características corresponden propiamente al funcionamiento emocional del estudiante y cuáles pertenecen a otros dominios psicológicos. Para la presente investigación, la inteligencia emocional se comprende como una capacidad multidimensional asociada con el reconocimiento emocional propio, las relaciones con otras personas, la adaptación ante situaciones cambiantes y el manejo de respuestas frente a experiencias que generan tensión.

Bar-On (2006) amplía esta perspectiva al definir la inteligencia emocional-social como un conjunto de competencias emocionales y sociales interrelacionadas que participan en la comprensión y expresión personal, las relaciones con los demás y el afrontamiento de las exigencias cotidianas. Su modelo no reduce el funcionamiento emocional a reconocer sentimientos, sino que incorpora capacidades relacionadas con adaptación, solución de problemas, manejo de presión y establecimiento de vínculos interpersonales. En el contexto escolar, estos componentes adquieren pertinencia porque el estudiante enfrenta continuamente situaciones que exigen interpretar sus propias reacciones, comprender a sus compañeros, modificar conductas y responder ante tareas difíciles. El constructo se considera, por tanto, desde una perspectiva funcional vinculada con la manera en que la persona responde a demandas internas y ambientales. En esta tesis, dicha orientación permite organizar la variable de acuerdo con componentes susceptibles de ser evaluados mediante indicadores adaptados al desarrollo de estudiantes de quinto grado de educación primaria.

Sánchez-Camacho y Grane (2022) advierten que no existe una única

forma de conceptualizar y medir la inteligencia emocional en educación primaria. Su revisión sistemática identificó 27 cuestionarios diferentes en 62 investigaciones con población de 6 a 12 años y encontró que los modelos de Bar-On y Salovey-Mayer constituyen dos de los principales referentes utilizados para construir instrumentos infantiles. Este hallazgo muestra que seleccionar dimensiones sin especificar previamente el modelo teórico puede generar inconsistencias entre definición, operacionalización y medición. En consecuencia, la presente investigación diferencia el concepto general de inteligencia emocional del modelo específico mediante el cual se estudia. La elección del enfoque emocional-social de Bar-On responde a su correspondencia con las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés, que son las categorías consideradas en el cuestionario diseñado para evaluar a los estudiantes de quinto grado de la I.E. 65119.

2.2.1.1 Desarrollo teórico del constructo

El desarrollo teórico de la inteligencia emocional muestra una transición desde explicaciones centradas exclusivamente en capacidades intelectuales hacia modelos que reconocen la participación del procesamiento afectivo en la conducta adaptativa. Goleman (1995) contribuye a extender el concepto fuera del ámbito estrictamente psicométrico al destacar capacidades como autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y manejo de relaciones. Su propuesta facilita la incorporación de la dimensión emocional en contextos educativos y sociales, aunque integra características más amplias que las consideradas por los modelos de habilidad. Esta diferencia resulta importante para evitar que la inteligencia emocional se convierta en una categoría que reúna indiscriminadamente cualquier comportamiento positivo. Desde el punto de vista investigativo, cada enfoque define componentes distintos y conduce a formas diferentes de medición. Por ello, en esta tesis la propuesta de Goleman se considera parte del desarrollo conceptual del constructo, pero no se utiliza para determinar las dimensiones operacionales de la variable estudiada.

Mayer et al. (2016) reformulan el modelo de habilidad precisando que la inteligencia emocional pertenece al dominio de las capacidades mentales y debe diferenciarse de modelos que incorporan rasgos de personalidad, disposiciones motivacionales o competencias sociales más generales. Esta precisión permite comprender por qué la literatura distingue entre modelos de habilidad y modelos mixtos. Los primeros enfatizan operaciones de percepción, utilización, comprensión y regulación de información emocional; los segundos incorporan competencias adaptativas y sociales que describen formas habituales de funcionamiento. Esta clasificación no implica que un modelo sea necesariamente superior al otro, sino que responden a objetos de medición parcialmente diferentes. Para una investigación cuantitativa resulta indispensable explicitar cuál perspectiva se adopta, porque las dimensiones, los indicadores y el instrumento deben responder al mismo marco conceptual. En el presente estudio se opta por el enfoque mixto emocional-social debido a su compatibilidad con las características que se pretenden medir en estudiantes de educación primaria.

Sánchez-Camacho y Grane (2022) constataron que la diversidad teórica también se expresa en la evaluación infantil, pues los instrumentos disponibles para educación primaria proceden de modelos distintos y no siempre miden componentes equivalentes. En su revisión, el Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version aparece entre los cuestionarios utilizados con mayor frecuencia, junto con instrumentos basados en otros enfoques. Esta evidencia respalda la necesidad de seleccionar las dimensiones antes de redactar los ítems y no modificar la estructura conceptual durante el desarrollo de la tesis. Para la presente investigación, la secuencia se establece desde el modelo hacia la medición: primero se define la perspectiva emocional-social, luego se precisan las cuatro dimensiones adoptadas, posteriormente se determinan indicadores y finalmente se

construyen reactivos apropiados para estudiantes de quinto grado. De este modo, se evita combinar componentes provenientes de teorías diferentes dentro de una misma puntuación global.

2.2.1.2 Modelos de inteligencia emocional

Los modelos de inteligencia emocional pueden organizarse de acuerdo con el tipo de procesos que consideran parte del constructo. Mayer et al. (2016) ubican su propuesta dentro de los modelos de habilidad, puesto que entienden la inteligencia emocional como una forma de razonamiento vinculada con información afectiva. Por su parte, los modelos mixtos incorporan competencias personales y sociales que describen cómo la persona se adapta, se relaciona y afronta situaciones cotidianas. Esta diferencia tiene consecuencias directas sobre la medición: mientras los modelos de habilidad buscan aproximarse al desempeño emocional mediante tareas, los modelos mixtos utilizan con frecuencia escalas de autoinforme o valoración conductual. La tesis reconoce ambas tradiciones para delimitar conceptualmente el objeto de estudio, pero adopta un solo marco para operacionalizarlo. Esta decisión impide utilizar, por ejemplo, dimensiones propias de Mayer y Salovey junto con indicadores derivados de Bar-On dentro del mismo instrumento.

Modelo de habilidad de Mayer y Salovey

Mayer et al. (2016) estructuran la inteligencia emocional como una capacidad integrada por operaciones que permiten percibir emociones, utilizar información afectiva para facilitar determinadas formas de pensamiento, comprender transformaciones emocionales y regular sentimientos de manera reflexiva. El modelo enfatiza el razonamiento sobre emociones y no la simple presencia de conductas socialmente deseables. Desde esta orientación, una persona emocionalmente competente identifica con precisión estados afectivos, comprende relaciones entre emociones y anticipa posibles cambios en ellas antes de

decidir cómo manejarlas. Esta teoría aporta una delimitación rigurosa del constructo y permite distinguir inteligencia emocional de personalidad o bienestar. Sin embargo, no se adopta como marco operacional de la tesis porque las dimensiones definidas para la variable no corresponden a sus ramas. Su inclusión tiene una función comparativa: permite mostrar que la literatura ofrece distintas explicaciones y justificar por qué se selecciona posteriormente el modelo emocional-social de Bar-On.

El modelo de habilidad también aporta una consideración pertinente para el análisis educativo: comprender una emoción supone procesar información y no únicamente manifestar una conducta externa. Esta característica permite reconocer que estudiantes con respuestas aparentemente semejantes pueden diferir en la forma en que interpretan sus experiencias emocionales. No obstante, trasladar directamente esta teoría a un cuestionario de autoinforme exige cautela, porque una percepción personal sobre la propia capacidad no equivale necesariamente a demostrarla mediante una tarea de rendimiento. Esta distinción metodológica explica por qué la investigación no afirma que el cuestionario construido sea una prueba de habilidad emocional en el sentido estricto propuesto por Mayer et al. (2016). Se trata de una escala orientada a comportamientos y autopercepciones socioemocionales, coherente con un modelo mixto y con las dimensiones seleccionadas para niños de quinto grado.

Modelo de competencias emocionales de Goleman

Goleman (1995) organiza la inteligencia emocional alrededor de competencias relacionadas con conciencia personal, regulación de las propias respuestas, motivación, empatía y manejo de relaciones. Su propuesta contribuye a trasladar el estudio de las emociones hacia situaciones cotidianas donde las personas deben interpretar estados afectivos y utilizar esa información durante la interacción social. En educación, esta perspectiva resulta comprensible porque muchas situaciones

escolares exigen que el estudiante reconozca su malestar, regule impulsos, persista ante dificultades y se relacione de manera adecuada con otras personas. Sin embargo, la amplitud del modelo también constituye una razón para no combinar sus dimensiones con otros enfoques sin una justificación metodológica. En la presente tesis, su contribución se utiliza para explicar el desarrollo histórico y aplicado del constructo, mientras que las categorías empleadas en la matriz de operacionalización proceden de la propuesta emocional-social de Bar-On.

La diferencia entre el planteamiento de Goleman y el modelo seleccionado se encuentra principalmente en la organización de los componentes. Mientras el primero utiliza categorías como motivación, autoconciencia y habilidades sociales, Bar-On incorpora componentes intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad y manejo del estrés dentro de una estructura emocional-social más vinculada con afrontamiento y adaptación. Para esta investigación no resulta metodológicamente conveniente denominar una dimensión “motivación” y después evaluarla mediante indicadores de adaptabilidad, porque ambas categorías proceden de esquemas distintos. Se mantiene, por ello, la propuesta de Goleman como referente conceptual complementario y no como base de la operacionalización. Esta delimitación fortalece la validez teórica del estudio, dado que permite que definición conceptual, dimensiones, indicadores y reactivos correspondan al mismo modelo explicativo.

2.2.1.3 Modelo emocional-social de Bar-On

Bar-On (2006) plantea que la inteligencia emocional-social comprende competencias y habilidades relacionadas con la comprensión personal, las relaciones con otras personas y la capacidad para responder eficazmente a demandas del entorno. El modelo se estructura desde una perspectiva funcional: interesa cómo una persona comprende sus emociones, establece relaciones, se adapta a cambios y regula sus respuestas ante

situaciones difíciles. Esta característica diferencia su propuesta de los modelos centrados exclusivamente en procesamiento cognitivo de información afectiva. El autor señala que estas competencias se relacionan con el funcionamiento cotidiano y con la forma en que las personas afrontan exigencias y presiones. Para la investigación educativa, esta perspectiva ofrece una base pertinente porque permite analizar conductas que aparecen de manera frecuente en el aula, como reconocer sentimientos, comprender a compañeros, modificar estrategias ante una dificultad o mantener control frente a situaciones frustrantes.

La revisión sistemática de Sánchez-Camacho y Grane (2022) confirma que el modelo de Bar-On constituye uno de los referentes más utilizados para evaluar inteligencia emocional en niños de educación primaria. Entre los instrumentos identificados por los autores se encuentra el EQ-i:YV, diseñado para población infantil y adolescente. Este antecedente metodológico no significa que la investigación deba reproducir los reactivos del instrumento original, pero respalda la pertinencia de utilizar su organización conceptual como referente para una población escolar. En la investigación se construyó una escala propia adaptada al lenguaje de quinto grado y sustentada en cuatro dimensiones del modelo juvenil: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Por tanto, el instrumento debe considerarse elaborado para el estudio con base conceptual en Bar-On, y no como aplicación directa o reproducción del EQ-i:YV.

La selección de cuatro dimensiones requiere una precisión conceptual para evitar inconsistencias. Bar-On (2006) desarrolla un modelo amplio que incorpora diversos componentes y subcomponentes emocionales y sociales, mientras que las versiones juveniles y sus aplicaciones psicométricas pueden organizar la evaluación mediante escalas específicas. En esta tesis no se afirma que el modelo completo se reduzca exclusivamente a cuatro componentes; se adopta una estructura operacional

delimitada para la población estudiada. La decisión responde a que intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés representan áreas diferenciables y coherentes con los indicadores incluidos en el cuestionario. Esta delimitación mantiene correspondencia entre teoría y medición y evita incorporar posteriormente una quinta dimensión que no se encuentre representada en el instrumento. En consecuencia, los resultados se interpretaron respecto de las cuatro dimensiones adoptadas y no como una evaluación exhaustiva de todos los componentes posibles del modelo emocional-social.

2.2.1.4 Inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria

Sánchez-Camacho y Grane (2022) señalan que la evaluación de inteligencia emocional en educación primaria comprende generalmente edades entre 6 y 12 años, periodo en el que continúan desarrollándose capacidades relacionadas con identificación, regulación e interacción emocional. La niñez escolar representa una etapa en la cual aumentan las demandas de convivencia, autonomía y responsabilidad académica, por lo que las experiencias emocionales se producen dentro de situaciones más variadas que en años anteriores. En quinto grado, el estudiante necesita interpretar sus reacciones, responder a desacuerdos, tolerar errores y participar en actividades que requieren coordinación con compañeros. Estas manifestaciones justifican estudiar la inteligencia emocional mediante situaciones próximas a su experiencia cotidiana. Sin embargo, los reactivos deben formularse con un nivel de abstracción adecuado a la edad y evitar expresiones diseñadas para adultos, porque la comprensión lingüística del instrumento influye directamente en la calidad de las respuestas obtenidas.

La investigación sobre inteligencia emocional infantil también muestra que no todas las herramientas disponibles responden al mismo modelo ni poseen idénticas propiedades de medición. La revisión de Sánchez-Camacho y Grane (2022)

encontró una amplia diversidad de cuestionarios, lo que obliga a justificar la elección conceptual en cada estudio. Para esta tesis, la adaptación del lenguaje no consiste únicamente en simplificar palabras, sino en representar situaciones comprensibles para un estudiante de primaria sin alterar el significado de la dimensión evaluada. Un ítem intrapersonal debe referirse a reconocimiento o expresión de emociones propias; uno interpersonal debe situarse en la comprensión y relación con otros; la adaptabilidad debe involucrar cambios o resolución de dificultades; y el manejo del estrés debe recoger respuestas frente a presión o frustración. Esta correspondencia permite que cada reactivo tenga una función claramente vinculada con su dimensión teórica.

2.2.1.5 Inteligencia emocional en el contexto del aprendizaje

Duke y Cartwright (2021) sostienen que el desempeño lector y académico no puede explicarse exclusivamente mediante reconocimiento de palabras y comprensión lingüística, porque también intervienen procesos activos de autorregulación, funciones ejecutivas, motivación y compromiso con la tarea. Esta perspectiva no convierte esos procesos en inteligencia emocional, pero muestra que el aprendizaje se desarrolla mediante sistemas donde los recursos cognitivos y autorregulatorios interactúan. Desde esta base, resulta teóricamente razonable examinar si determinadas competencias emocionales presentan asociaciones con el desempeño académico. Un estudiante que afronta una tarea difícil debe mantener el objetivo, controlar respuestas impulsivas y modificar estrategias cuando una solución inicial no funciona. Sin embargo, la investigación correlacional no permite afirmar que la inteligencia emocional cause un determinado nivel de comprensión lectora. Su propósito consiste en verificar si ambas variables presentan una relación sistemática dentro de la población estudiada.

El modelo emocional-social permite interpretar el aprendizaje como una situación que también plantea demandas

adaptativas. Bar-On (2006) incluye en su propuesta competencias vinculadas con afrontamiento, flexibilidad y regulación frente a presiones ambientales. En la escuela, estas capacidades pueden manifestarse cuando un estudiante enfrenta una lectura compleja, recibe una corrección, debe reorganizar una respuesta o experimenta frustración por no comprender inmediatamente una actividad. Tales situaciones no constituyen en sí mismas indicadores de comprensión lectora, pero forman parte del contexto personal en el que la lectura se desarrolla. Por ello, la tesis mantiene conceptualmente separadas las variables: la inteligencia emocional se evalúa mediante una escala de comportamientos socioemocionales y la comprensión lectora mediante una prueba de desempeño. Posteriormente, el análisis estadístico permite establecer si los puntajes guardan asociación sin atribuir una relación causal entre ellos.

2.2.1.6 Dimensiones de la inteligencia emocional adoptadas

La estructura dimensional seleccionada se organiza en cuatro áreas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Sánchez-Camacho y Grane (2022) muestran que el modelo de Bar-On y sus instrumentos asociados ocupan un lugar relevante en la evaluación de inteligencia emocional infantil, lo cual respalda el uso de componentes diferenciados para estudiar el constructo. En la presente investigación, estas dimensiones no se tratan como capacidades independientes sin relación entre sí, sino como expresiones complementarias del funcionamiento emocional-social. La dimensión intrapersonal se concentra en emociones propias; la interpersonal aborda comprensión y relación con otras personas; la adaptabilidad considera flexibilidad y afrontamiento de problemas; y el manejo del estrés se vincula con regulación ante situaciones demandantes. Esta distribución se mantiene en el cuestionario, de manera que cada dimensión dispone de indicadores y reactivos específicos. La coherencia entre estas

partes constituye un requisito para posteriormente interpretar puntajes dimensionales y globales.

Dimensión intrapersonal

Bar-On (2006) sitúa el componente intrapersonal dentro de las competencias relacionadas con comprensión y expresión del propio mundo emocional. Esta dimensión implica reconocer estados afectivos, identificar necesidades y expresar sentimientos de manera que puedan ser comprendidos por otras personas. En un estudiante de quinto grado, la dimensión puede manifestarse cuando identifica que una situación le produce preocupación, alegría o molestia y logra comunicar aquello que experimenta sin depender exclusivamente de reacciones impulsivas. El autoconocimiento emocional también permite diferenciar entre lo que se siente y la forma en que se decide actuar frente a esa experiencia. Para la investigación, esta dimensión se representa mediante indicadores de reconocimiento de las propias emociones, comprensión de sentimientos y expresión emocional. Los reactivos se formulan a partir de situaciones cotidianas del estudiante, evitando conceptos clínicos o abstractos que no correspondan con el propósito educativo del instrumento.

La dimensión intrapersonal no debe confundirse con autoestima, personalidad o rendimiento escolar. Aunque estos constructos pueden relacionarse, representan objetos conceptualmente diferentes y requieren procedimientos de medición propios. La inteligencia emocional intrapersonal se concentra en la manera en que el estudiante interpreta y expresa su experiencia afectiva. Esta precisión evita que el instrumento incluya afirmaciones que evalúen, por ejemplo, si el niño considera que es buen estudiante, porque dicha respuesta podría reflejar autoconcepto académico y no reconocimiento emocional. El cuestionario debe mantener la correspondencia entre indicadores y contenido del reactivo para que la puntuación obtenida posea una interpretación clara. Bajo esta delimitación, un puntaje elevado

indica mayor presencia de conductas asociadas con reconocimiento y expresión emocional según los ítems evaluados, sin constituir un diagnóstico psicológico de la personalidad del estudiante (Sánchez-Camacho y Grane, 2022).

2.2.1.7 Dimensión interpersonal

Bar-On (2006) vincula la dimensión interpersonal con la capacidad para comprender a otras personas y establecer relaciones sociales funcionales. En el contexto escolar, esta competencia incluye reconocer señales emocionales de los compañeros, considerar perspectivas diferentes, escuchar y responder de forma apropiada durante una interacción. La empatía ocupa una posición importante, porque permite interpretar estados afectivos ajenos sin asumir que las propias emociones son idénticas a las de otra persona. En quinto grado, estas capacidades aparecen durante trabajos grupales, juegos, desacuerdos, solicitudes de ayuda y situaciones de convivencia cotidiana. La dimensión se operacionaliza mediante indicadores relacionados con comprensión de emociones ajenas, empatía, cooperación y relaciones interpersonales respetuosas. No se evalúa la cantidad de amistades ni la popularidad del estudiante, dado que estos aspectos pueden depender de factores distintos del funcionamiento emocional que la investigación pretende analizar.

El componente interpersonal también debe distinguirse de una valoración general de conducta social. Sánchez-Camacho y Grane (2022) muestran que los instrumentos de inteligencia emocional infantil difieren según el modelo adoptado, por lo que resulta necesario identificar con precisión qué comportamiento representa cada dimensión. En este estudio, ayudar a un compañero, escuchar cuando otra persona expresa un problema o tratar de comprender cómo se siente alguien constituyen manifestaciones coherentes con la dimensión interpersonal. En cambio, cumplir una tarea académica o recordar una norma del aula no son por sí mismos indicadores suficientes de inteligencia

emocional interpersonal. Esta delimitación mejora la validez de contenido porque reduce la inclusión de conductas que podrían pertenecer a responsabilidad académica, disciplina o rendimiento. La dimensión se interpreta exclusivamente dentro de las competencias socioemocionales definidas para el instrumento.

Dimensión adaptabilidad

Bar-On (2006) incorpora la adaptación como una competencia vinculada con la capacidad para responder de manera flexible a las demandas del entorno y afrontar problemas con criterios ajustados a la realidad. La adaptabilidad supone reconocer que una estrategia puede resultar insuficiente, considerar alternativas y modificar la respuesta cuando cambian las circunstancias. En estudiantes de primaria, esta dimensión puede observarse cuando se reorganiza una actividad después de cometer un error, se acepta un cambio en las instrucciones o se busca otra manera de resolver una dificultad. Su significado no equivale a obedecer siempre ni a aceptar pasivamente cualquier situación, sino a ajustar el comportamiento de manera funcional. Para la presente investigación, los indicadores comprenden solución de problemas, flexibilidad y ajuste ante situaciones nuevas. Estos componentes se traducen en reactivos contextualizados dentro de experiencias escolares comprensibles para niños de quinto grado.

La adaptabilidad resulta especialmente relevante para diferenciar una respuesta emocional rígida de una conducta flexible ante desafíos. En una tarea académica, un estudiante puede experimentar frustración cuando una primera estrategia no funciona y, posteriormente, intentar otra forma de resolverla. Esa conducta contiene elementos adaptativos, aunque el éxito final de la tarea depende también de conocimientos y habilidades cognitivas. Por esta razón, en la tesis no se interpreta la adaptabilidad como equivalente a rendimiento ni se presupone que determine la comprensión lectora. Se estudia como una dimensión

emocional-social cuya posible asociación con el desempeño lector debe verificarse mediante datos. Esta distinción evita introducir relaciones causales en un diseño no experimental correlacional y permite preservar la independencia conceptual de ambas variables (Mayer et al., 2016).

2.2.1.8 Dimensión manejo del estrés

Bar-On (2006) comprende el manejo del estrés como parte de las competencias relacionadas con regulación de respuestas frente a presión, frustración o experiencias emocionalmente exigentes. Esta dimensión incluye la capacidad para mantener cierto control sobre impulsos y afrontar situaciones adversas sin reaccionar de manera desproporcionada. En estudiantes de quinto grado puede manifestarse cuando se logra esperar un turno, mantener la actividad pese a una dificultad o recuperar la calma después de un error. La dimensión no pretende evaluar trastornos de ansiedad ni realizar un diagnóstico clínico, porque su finalidad se limita al funcionamiento emocional cotidiano en contexto escolar. En el instrumento, los indicadores se concentran en control de impulsos, tolerancia a la frustración, autorregulación y manejo de situaciones de presión. Estos indicadores conservan correspondencia con el contenido de los reactivos y permiten obtener una puntuación diferenciada respecto de las otras dimensiones.

El manejo del estrés debe interpretarse dentro de los límites de una medida educativa de autopercepción. Sánchez-Camacho y Grane (2022) muestran que los instrumentos utilizados en educación primaria evalúan la inteligencia emocional mediante procedimientos diversos, por lo cual los resultados dependen tanto del modelo como del formato empleado. En esta investigación, las respuestas de los estudiantes indican con qué frecuencia reconocen determinados comportamientos en sí mismos y no garantizan que actúen del mismo modo en todas las circunstancias. Por ello, la puntuación debe utilizarse para análisis descriptivos y

correlacionales dentro de la población investigada, evitando convertirla en una categoría clínica. Esta precisión resulta necesaria para interpretar posteriormente las relaciones estadísticas entre manejo del estrés y comprensión lectora sin exceder el alcance real del instrumento.

2.2.2 Comprensión lectora

Snow (2002) conceptualiza la comprensión lectora como un proceso de construcción de significado que surge de la interacción entre lector, texto y actividad dentro de un contexto determinado. Esta perspectiva supera una concepción centrada únicamente en descifrar palabras, porque reconoce que comprender requiere integrar información escrita con conocimientos, capacidades lingüísticas, objetivos y experiencias del lector. El significado no depende exclusivamente del texto ni se encuentra completamente determinado antes de la lectura, pues se construye mediante operaciones cognitivas que permiten seleccionar, relacionar e interpretar información. En quinto grado, esta concepción resulta pertinente porque los estudiantes ya enfrentan textos utilizados para aprender contenidos y responder preguntas que exigen distintos niveles de procesamiento. La presente investigación entiende la comprensión lectora como la capacidad para recuperar información explícita, construir inferencias y emitir valoraciones fundamentadas a partir de textos adecuados al nivel educativo de los participantes.

Perfetti y Stafura (2014) explican que la comprensión depende de un sistema donde el conocimiento de palabras mantiene una posición central, pero interactúa con procesos lingüísticos y conocimientos previos necesarios para representar el significado global. Reconocer correctamente las palabras facilita el acceso al contenido, aunque no garantiza que el lector establezca relaciones, construya inferencias o identifique la organización de las ideas. Esta distinción permite comprender por qué un estudiante puede leer oralmente con aparente fluidez y, al mismo tiempo, mostrar dificultades para responder preguntas sobre información implícita. Desde esta perspectiva, la evaluación de comprensión debe incluir tareas que trasciendan la reproducción textual. En la tesis se utiliza una prueba objetiva

basada en textos y preguntas de desempeño, porque este formato permite observar lo que el estudiante logra comprender frente a información concreta, en lugar de medir solamente su percepción subjetiva sobre si considera que comprende lo que lee.

Duke y Cartwright (2021) proponen una visión activa de la lectura que incorpora, además del reconocimiento de palabras y la comprensión lingüística, procesos como autorregulación, estrategias, funciones ejecutivas, motivación y participación activa. Su propuesta responde a evidencia acumulada que muestra que las dificultades lectoras pueden originarse en múltiples componentes y no exclusivamente en decodificación o comprensión oral. Para esta tesis, esta perspectiva contribuye a comprender la lectura como una actividad compleja donde el estudiante necesita mantener objetivos, monitorear su comprensión y ajustar su actuación cuando encuentra obstáculos. Esto no significa que todos esos componentes sean dimensiones de la variable investigada, sino que forman parte del sistema funcional en el que ocurre la comprensión. La medición se concentra específicamente en los niveles literal, inferencial y crítico, mientras que los demás procesos sirven como fundamento explicativo del desempeño lector.

2.2.2.1 Desarrollo de los enfoques sobre comprensión lectora

La comprensión lectora ha pasado de enfoques centrados en decodificación hacia modelos que reconocen interacción entre información textual, conocimiento lingüístico, memoria, inferencias y estrategias. Perfetti y Stafura (2014) plantean que el conocimiento léxico constituye un punto de conexión entre identificación de palabras y procesos de comprensión de nivel superior. Esta formulación permite superar la idea de que comprender consiste simplemente en sumar significados de palabras individuales. El lector necesita construir relaciones entre proposiciones, mantener información relevante y vincularla con conocimientos disponibles para alcanzar una interpretación coherente. En educación primaria, esta evolución teórica explica por qué las evaluaciones deben incluir preguntas de diversa complejidad. Una pregunta que solicita

identificar el lugar donde ocurre una historia no demanda las mismas operaciones que otra orientada a inferir la intención de un personaje o valorar una decisión.

Duke y Cartwright (2021) amplían esta evolución al indicar que los modelos actuales deben considerar procesos activos que permiten coordinar los recursos del lector durante la comprensión. La lectura se interpreta como una actividad en la que existen relaciones entre conocimientos lingüísticos, reconocimiento de palabras, estrategias y autorregulación. Desde esta perspectiva, comprender requiere que el estudiante participe activamente en la construcción del significado y detecte cuándo una interpretación necesita ser revisada. Esta visión resulta compatible con una evaluación que incorpora dimensiones literal, inferencial y crítica, porque cada una exige un nivel diferente de interacción con el contenido textual. Sin embargo, las dimensiones no deben interpretarse como etapas rígidas que se producen siempre en un orden fijo. Representan categorías analíticas para organizar tareas y describir diferentes demandas de procesamiento lector presentes dentro de una misma actividad.

2.2.2.2 Fundamentos teóricos de la comprensión lectora

Modelo de construcción-integración

Kintsch (1998) explica la comprensión mediante un modelo de construcción-integración en el que el lector genera inicialmente múltiples conexiones a partir de la información textual y posteriormente integra aquellas relaciones que contribuyen a formar una representación coherente. El proceso permite pasar de unidades locales de significado hacia una representación más amplia de aquello que el texto comunica. La comprensión no consiste únicamente en almacenar oraciones, sino en establecer relaciones y construir un modelo mental que incorpore información explícita e inferida. Esta teoría ofrece un fundamento especialmente pertinente para distinguir las demandas de las preguntas literales e inferenciales. Mientras las primeras pueden

resolverse recuperando información expresada de manera directa, las segundas exigen integrar indicios y conocimientos para completar relaciones que el texto no formula totalmente. En la investigación, este modelo sustenta la inclusión de preguntas que evalúan ambos tipos de procesamiento.

El modelo de construcción-integración también permite comprender que las inferencias dependen de la coherencia que el lector logra establecer durante la lectura. Kintsch (1998) sostiene que la representación final se forma mediante la interacción entre información del texto y conocimientos activados durante el procesamiento. Una inferencia adecuada no constituye una invención independiente de la lectura, sino una conclusión respaldada por elementos disponibles dentro del texto y por relaciones plausibles entre ellos. Esta distinción resulta fundamental al diseñar preguntas para niños de quinto grado, porque una alternativa inferencial debe poder justificarse a partir de evidencias textuales. La prueba utilizada en esta tesis sigue ese criterio: las preguntas inferenciales requieren establecer causas, consecuencias, motivaciones o significados implícitos, pero mantienen una respuesta sustentable mediante información contenida en el material leído.

Enfoque interactivo de la lectura

Snow (2002) organiza la comprensión desde la interacción entre lector, texto y actividad. El lector aporta conocimientos, capacidades y motivaciones; el texto presenta una estructura y un contenido que generan determinadas exigencias; y la actividad establece el propósito de lectura y las tareas que deben resolverse. Esta estructura permite entender que la dificultad de una pregunta no depende solamente del estudiante, sino también de características del texto y de lo que se le solicita realizar con la información. En una prueba escolar, identificar un dato explícito, inferir una causa y valorar la actuación de un personaje constituyen actividades diferentes aunque procedan del mismo texto. Esta

perspectiva respalda el diseño multidimensional de la prueba de comprensión lectora, porque permite distribuir preguntas de acuerdo con diferentes demandas sin asumir que una sola clase de reactivos representa completamente la capacidad de comprender.

El enfoque interactivo también reconoce que los conocimientos previos participan en la interpretación del contenido, pero su intervención debe mantener relación con las evidencias textuales. Snow (2002) señala que la comprensión se desarrolla dentro de un contexto sociocultural y responde a propósitos específicos de lectura. Para estudiantes de quinto grado, esto implica que la familiaridad con el tema, el vocabulario y la experiencia previa pueden facilitar la construcción de significado. Sin embargo, una prueba debe procurar que las respuestas correctas puedan obtenerse mediante la lectura y no dependan de conocimientos especializados externos. En la presente investigación, los textos se diseñan con contenidos comprensibles para la edad y las preguntas se vinculan directamente con información que puede recuperarse, inferirse o evaluarse desde el propio material. De esta manera, se reduce el riesgo de medir conocimientos ajenos a la variable principal.

Perspectiva socioconstructivista

La perspectiva socioconstructivista considera que el desarrollo de habilidades lectoras ocurre dentro de prácticas sociales donde el lenguaje y la mediación desempeñan funciones relevantes. Desde este enfoque, la construcción de significado puede enriquecerse mediante interacción con docentes y compañeros, intercambio de interpretaciones y uso de herramientas culturales relacionadas con la lectura. Esta perspectiva complementa los modelos cognitivos porque sitúa la comprensión dentro del contexto donde se aprende a utilizar textos con propósitos académicos y comunicativos. Para esta investigación, su aporte no consiste en evaluar la influencia de una intervención pedagógica, sino en reconocer que el desempeño

lector de los estudiantes se desarrolla dentro de experiencias escolares específicas. En consecuencia, los resultados de la I.E. 65119 deben interpretarse dentro de las características de la población y no generalizarse automáticamente hacia estudiantes de contextos educativos distintos (Snow, 2002).

Duke y Cartwright (2021) resaltan que las prácticas de lectura requieren una participación activa del estudiante y que la enseñanza puede favorecer procesos estratégicos y autorregulatorios vinculados con la comprensión. Esta consideración conecta la perspectiva social del aprendizaje con la actividad cognitiva individual: las estrategias pueden enseñarse mediante interacción y posteriormente utilizarse con mayor autonomía. En quinto grado, preguntas como justificar una respuesta, comparar información o identificar una inferencia exigen aplicar procedimientos que se desarrollan progresivamente mediante experiencias lectoras. La presente tesis no mide directamente las prácticas docentes ni pretende establecer su efecto sobre los resultados; sin embargo, reconoce que el desempeño observado representa el producto actual de una trayectoria educativa. Esta delimitación permite contextualizar los hallazgos sin incorporar variables que no forman parte del diseño correlacional planteado.

2.2.2.3 Comprensión lectora en educación primaria

Duke y Cartwright (2021) indican que el desarrollo lector continúa después de adquirir capacidades básicas de reconocimiento de palabras, debido a que la comprensión requiere coordinar múltiples conocimientos y procesos. Durante los grados superiores de primaria, la lectura adquiere una función progresivamente más vinculada con el aprendizaje de contenidos, por lo que los textos presentan mayores demandas de integración, vocabulario y razonamiento. En quinto grado, el estudiante necesita recuperar información, identificar relaciones, interpretar significados implícitos y responder a preguntas que exigen

evaluación. Esta característica justifica utilizar una prueba con diferentes tipos de reactivos en lugar de medir únicamente velocidad o pronunciación. El instrumento diseñado para la investigación incluye textos y preguntas que permiten observar desempeños específicos en los niveles literal, inferencial y crítico, manteniendo un grado de dificultad adecuado para estudiantes de educación primaria.

La comprensión en primaria tampoco debe evaluarse únicamente mediante cuestionarios de autopercepción. Perfetti y Stafura (2014) muestran que comprender implica procesos específicos vinculados con acceso al significado, integración y construcción de representaciones textuales. Preguntar a un estudiante si considera que comprende bien aquello que lee proporciona información sobre su percepción, pero no permite establecer directamente si identifica información, construye inferencias o evalúa un texto. Por esta razón, la variable fue medida mediante desempeño frente a materiales concretos. Cada respuesta correcta representa la solución de una tarea vinculada con el texto y puede asignarse a una dimensión previamente establecida. Esta decisión metodológica facilita posteriormente calcular puntajes generales y específicos, manteniendo coherencia entre definición conceptual, dimensión, indicador y reactivo.

2.2.2.4 Procesos cognitivos y autorregulatorios implicados en la lectura

Perfetti y Stafura (2014) explican que la comprensión depende de la coordinación entre identificación de palabras, conocimiento léxico y procesos que permiten construir significado a nivel textual. El vocabulario facilita acceder con rapidez a representaciones semánticas, mientras que la integración permite establecer relaciones entre ideas y mantener coherencia. Cuando estos procesos presentan dificultades, el lector puede comprender partes aisladas sin construir una interpretación global. En quinto grado, esta situación puede observarse cuando el estudiante

localiza datos, pero no logra determinar una causa implícita o reconocer la relación entre dos acontecimientos. Esta diferencia sustenta la organización de la prueba por dimensiones. Los reactivos literales evalúan recuperación explícita; los inferenciales requieren integración; y los críticos añaden una demanda evaluativa que supone comprender previamente la información sobre la cual se emitirá un juicio.

Duke y Cartwright (2021) incorporan la autorregulación entre los procesos que contribuyen a la lectura competente. El lector necesita mantener el propósito, detectar cuando una interpretación resulta incoherente y utilizar estrategias para resolver dificultades. Estos procesos pueden incluir releer, buscar una relación causal, comparar información o modificar una interpretación inicial. La autorregulación lectora no equivale al manejo del estrés del modelo de Bar-On, aunque ambos constructos pueden compartir funciones relacionadas con control y ajuste de la conducta. Mantener esta distinción resulta importante para la tesis: la primera pertenece al procesamiento específico de lectura, mientras que la segunda forma parte de la inteligencia emocional-social. La posible asociación entre ambas áreas se analiza estadísticamente sin tratarlas como dimensiones de una misma variable.

2.2.2.5 Dimensiones de la comprensión lectora

La organización de la comprensión en dimensiones literal, inferencial y crítica permite clasificar tareas según el tipo de procesamiento requerido. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) diferencia procesos lectores vinculados con localizar información, comprender e integrar significados, y evaluar o reflexionar sobre contenido y forma. Aunque esta clasificación corresponde a un marco internacional y no constituye exactamente la misma taxonomía utilizada en la presente tesis, respalda la existencia de demandas lectoras diferenciadas. Una actividad puede requerir recuperar un dato manifiesto, construir una relación implícita o valorar la información

utilizando criterios razonados. Por ello, las tres dimensiones seleccionadas se utilizan como categorías analíticas y no como etapas obligatorias que ocurren siempre de manera secuencial. Cada dimensión dispone de indicadores específicos y preguntas diseñadas para estudiantes de quinto grado.

Comprensión literal

La comprensión literal se refiere a la identificación y recuperación de información expresada directamente en el texto. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) considera que localizar información y construir una representación del significado explícito forman parte de los procesos necesarios para comprender. En quinto grado, esta dimensión incluye reconocer personajes, lugares, acontecimientos, secuencias y datos que aparecen manifiestamente en la lectura. La respuesta puede comprobarse mediante evidencia textual y no requiere añadir información externa. Aunque se considera una forma básica de comprensión, posee relevancia porque una representación incorrecta de hechos explícitos dificulta procesos posteriores de inferencia o evaluación. En la presente investigación, los reactivos literales permiten determinar si el estudiante identifica información esencial de los textos antes de analizar tareas que demandan integración o valoración. El puntaje obtenido se interpreta como desempeño en esta dimensión y no como medida completa de comprensión lectora.

La comprensión literal tampoco se reduce a memorizar oraciones de forma mecánica. Perfetti y Stafura (2014) muestran que acceder al significado requiere procesos léxicos y lingüísticos que permiten representar adecuadamente aquello que el texto comunica. Una pregunta literal puede demandar reconocer una información expresada mediante palabras diferentes de las utilizadas en la alternativa correcta, lo que exige comprender la equivalencia semántica. Por esta razón, las preguntas del instrumento no deben construirse únicamente copiando fragmentos

textuales, porque ello podría favorecer respuestas basadas en coincidencia superficial. En quinto grado resulta pertinente combinar recuperación directa con reconocimiento de ideas explícitas formuladas mediante paráfrasis sencilla. Así, la dimensión conserva su naturaleza literal y, al mismo tiempo, evalúa comprensión del contenido en lugar de búsqueda visual de palabras idénticas.

Comprensión inferencial

La comprensión inferencial implica construir información que el texto no expresa de manera completa, utilizando indicios presentes en la lectura y conocimientos necesarios para establecer relaciones coherentes. Kintsch (1998) proporciona un fundamento para este proceso al explicar que el lector integra proposiciones y conocimientos hasta formar una representación mental que supera la reproducción literal. En quinto grado, las inferencias pueden referirse a causas, consecuencias, intenciones, características de personajes, significados contextuales o acontecimientos probables. Una respuesta inferencial válida debe poder justificarse mediante información textual, aunque no aparezca escrita exactamente de la misma forma. Esta característica diferencia inferencia de imaginación libre. El instrumento de la investigación incorpora preguntas donde el estudiante necesita relacionar dos o más elementos para obtener una conclusión, permitiendo identificar diferencias respecto del desempeño en preguntas que solo requieren recuperación explícita.

Las dificultades inferenciales suelen aparecer cuando el lector identifica datos aislados pero no establece conexiones suficientes para construir una interpretación global. Duke y Cartwright (2021) sostienen que la comprensión incluye procesos activos que permiten coordinar conocimientos y estrategias durante la lectura. Desde esta perspectiva, inferir requiere mantener información relevante, relacionarla con otros elementos y revisar si la conclusión conserva coherencia con el texto. En la presente

tesis, esta dimensión se evalúa mediante preguntas de selección múltiple cuyos distractores representan interpretaciones incompatibles, demasiado generales o carentes de evidencia textual. Este diseño busca reducir respuestas obtenidas por azar y diferenciar el razonamiento inferencial de la simple recuperación. Esta organización permitió diferenciar el razonamiento inferencial de la recuperación literal de información y mantuvo correspondencia con los indicadores definidos para la dimensión.

Comprensión crítica

La comprensión crítica supone evaluar información, valorar acciones o argumentos y adoptar una posición sustentada en el contenido del texto. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023) incorpora procesos relacionados con evaluación de calidad, credibilidad, contenido y forma, lo que muestra que comprender puede exigir operaciones que superan la integración de significados. En estudiantes de quinto grado, esta dimensión debe adaptarse a su desarrollo y evitar tareas excesivamente abstractas. Resulta pertinente solicitar que se valore una decisión de un personaje, se identifique una finalidad comunicativa, se seleccione una opinión mejor sustentada o se determine qué argumento corresponde con la información leída. La respuesta crítica no consiste simplemente en expresar una preferencia personal, pues necesita conservar relación con evidencias del texto. Por ello, los reactivos diseñados para esta dimensión exigen elegir alternativas justificables a partir de la lectura.

La comprensión crítica requiere previamente una representación suficiente del contenido sobre el cual se emite la valoración. Duke y Cartwright (2021) señalan que los procesos de comprensión avanzada incluyen participación activa y control de la actividad lectora, características necesarias para comparar información o revisar una interpretación. En quinto grado, la evaluación crítica puede plantearse mediante situaciones

concretas y cercanas a la experiencia infantil, sin recurrir a conceptos especializados como análisis ideológico complejo. Esta adecuación protege la validez del instrumento, dado que una pregunta demasiado abstracta podría medir desarrollo verbal general en lugar de comprensión del texto.

2.2.3 Relación teórica entre inteligencia emocional y comprensión lectora

2.2.3.1 Procesamiento emocional durante la lectura

La relación teórica entre inteligencia emocional y comprensión lectora se comprende mejor cuando se reconoce que leer determinados textos también implica interpretar estados afectivos, intenciones y perspectivas. Bar-On (2006) plantea que la comprensión de emociones propias y ajenas forma parte del funcionamiento emocional-social, mientras que la lectura de narraciones puede exigir inferir por qué un personaje actúa de determinada manera o qué sentimiento explica una respuesta. Esta coincidencia funcional no convierte la inteligencia emocional en una habilidad lectora, pero ofrece una razón conceptual para esperar asociaciones entre ambos constructos. Un estudiante puede utilizar información emocional al interpretar una narración, del mismo modo que necesita recursos lingüísticos y conocimientos previos. La presente investigación examina si las diferencias registradas en competencias emocionales se relacionan estadísticamente con el desempeño general en comprensión lectora, sin afirmar previamente que una variable sea causa de la otra.

El procesamiento de textos no narrativos puede depender en menor medida de información emocional explícita, pero continúa demandando regulación, atención y mantenimiento de objetivos. Duke y Cartwright (2021) destacan que la comprensión lectora incluye procesos activos y autorregulatorios que ayudan al lector a sostener su actividad y responder ante dificultades. Esta perspectiva permite comprender que una posible relación con inteligencia emocional puede operar de maneras distintas según la tarea. Algunas actividades lectoras requieren interpretar

emociones y perspectivas; otras demandan mantener la participación frente a información compleja. Sin embargo, la teoría no permitió anticipar la magnitud que alcanzaría dicha asociación en los estudiantes de la I.E. 65119. Esta cuestión fue resuelta mediante el análisis empírico, en el cual las puntuaciones obtenidas con ambos instrumentos fueron relacionadas mediante el coeficiente estadístico correspondiente.

2.2.3.2 Regulación emocional y demandas lectoras

La regulación emocional puede relacionarse teóricamente con actividades lectoras cuando el estudiante debe responder ante frustración, dificultad o presión académica. Bar-On (2006) incluye manejo del estrés y adaptabilidad entre los componentes asociados con afrontamiento de demandas ambientales. Una tarea de comprensión puede provocar malestar cuando el texto resulta difícil, una respuesta no se encuentra inmediatamente o es necesario revisar una interpretación. En esas circunstancias, las habilidades emocionales pueden acompañar la persistencia y el ajuste conductual, aunque no sustituyen los conocimientos lingüísticos necesarios para comprender. Esta distinción evita atribuir a la inteligencia emocional una función explicativa excesiva. La comprensión sigue dependiendo de procesos específicos de lectura, mientras que la regulación representa un recurso personal potencialmente asociado con la manera en que el estudiante enfrenta la tarea.

Duke y Cartwright (2021) incorporan la autorregulación activa dentro de su modelo de lectura, pero esta no debe confundirse con la regulación emocional considerada en modelos de inteligencia emocional. La autorregulación lectora se orienta específicamente a supervisar metas y estrategias durante la comprensión, mientras que el manejo emocional se refiere a respuestas afectivas más generales. Ambas pueden coexistir en una misma actividad y mostrar relaciones funcionales sin ser constructos equivalentes. Esta precisión resulta necesaria para

evitar circularidad metodológica: Si la comprensión lectora se definiera mediante regulación emocional y posteriormente se correlacionara con la inteligencia emocional, parte de la asociación podría derivarse de un solapamiento conceptual.

2.3 Definiciones operacionales

La inteligencia emocional fue operacionalizada como el conjunto de competencias socioemocionales manifestadas por los estudiantes de quinto grado para reconocer y expresar sus propias emociones, comprender las emociones de otras personas, adaptarse ante situaciones cambiantes y regular sus respuestas frente a experiencias de presión o frustración. La variable fue medida mediante una escala elaborada para la investigación con base conceptual en el modelo emocional-social de Bar-On, conformada por 24 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Cada ítem presenta cuatro alternativas de respuesta: nunca = 1, a veces = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4. El puntaje total puede variar entre 24 y 96 puntos; una puntuación mayor representa una mayor presencia de las competencias emocionales evaluadas. Los niveles interpretativos definitivos se determinan después del proceso de validez, pilotaje y análisis de las puntuaciones obtenidas.

La comprensión lectora se operacionaliza como el desempeño demostrado por los estudiantes de quinto grado al recuperar información explícita, construir significados implícitos y valorar críticamente el contenido de textos escritos. La variable fue medida mediante una prueba objetiva de 21 preguntas de opción múltiple, elaborada a partir de tres textos adecuados al nivel educativo de los participantes. Cada respuesta correcta recibe 1 punto y cada respuesta incorrecta o no contestada recibe 0 puntos, obteniéndose un puntaje global entre 0 y 21 puntos. La prueba se organizó en tres dimensiones: comprensión literal, inferencial y crítica. Los niveles de desempeño definitivos se determinan después de la validación del instrumento, el pilotaje y el análisis de dificultad y discriminación de los reactivos.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación

La investigación se desarrolló mediante el enfoque cuantitativo, debido a que las variables inteligencia emocional y comprensión lectora se transformaron en puntuaciones numéricas obtenidas mediante instrumentos estructurados y posteriormente fueron sometidas a procedimientos estadísticos. Creswell y Creswell (2023) señalaron que el enfoque cuantitativo permitió examinar relaciones entre variables mediante mediciones susceptibles de análisis estadístico, siguiendo procedimientos previamente establecidos que redujeron la intervención subjetiva del investigador. Esta orientación resultó coherente con el propósito del estudio, puesto que se buscó determinar la magnitud, dirección y significancia estadística de la relación entre las puntuaciones de inteligencia emocional y comprensión lectora. En consecuencia, no se recurrió a procedimientos interpretativos propios de investigaciones cualitativas, debido a que el análisis se concentró en datos cuantificables obtenidos de los 35 estudiantes de quinto grado participantes.

Respecto al tipo, la investigación fue básica, porque se orientó a generar conocimiento empírico acerca de la relación existente entre inteligencia emocional y comprensión lectora dentro de una realidad educativa específica, sin aplicar un programa destinado a modificar alguna de las variables. Arias y Covinos (2021) indicaron que la investigación básica se orientó a ampliar el conocimiento disponible sobre un fenómeno y comprender sus características o relaciones sin que necesariamente implicara una intervención inmediata. En este estudio se examinó el comportamiento de ambas variables en estudiantes de quinto grado de la I.E. 65119 de Atalaya y se produjo evidencia cuantitativa que permitió contrastar las hipótesis formuladas. Por consiguiente, los resultados se circunscribieron al análisis de las variables estudiadas y no correspondieron a la evaluación del efecto de una estrategia, tratamiento o programa educativo.

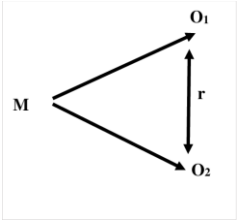
El nivel de investigación fue correlacional, dado que se pretendió establecer el grado de asociación entre dos variables observadas en una

misma población. Arias y Covinos (2021) precisaron que los estudios correlacionales examinaron el comportamiento conjunto de dos o más variables sin manipularlas, permitiendo determinar la intensidad y dirección de su asociación. En concordancia con este nivel, se analizó la relación general entre inteligencia emocional y comprensión lectora y, posteriormente, la relación entre cada dimensión de la inteligencia emocional —intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés— y la comprensión lectora. El alcance correlacional implicó que los coeficientes obtenidos no fueron interpretados como evidencia causal; una asociación estadísticamente significativa únicamente indicó que las puntuaciones de ambas variables variaron de manera relacionada dentro del grupo investigado.

3.2 Diseño de investigación

El estudio adoptó un diseño no experimental, transversal y correlacional. Creswell y Creswell (2023) señalaron que, dentro de los estudios cuantitativos, los diseños observacionales permitieron examinar variables tal como se presentaron en los participantes, sin introducir tratamientos experimentales. En la investigación no se modificaron deliberadamente los niveles de inteligencia emocional ni de comprensión lectora y tampoco se distribuyó a los participantes en grupos experimentales o de control. Los estudiantes fueron evaluados en sus condiciones educativas habituales mediante los instrumentos establecidos previamente. El carácter transversal correspondió a que la información de las variables se recogió durante un periodo delimitado del año 2026, sin efectuar seguimiento longitudinal de los participantes. Esta elección respondió directamente al objetivo de determinar la relación existente entre ambas variables en un momento determinado del contexto educativo estudiado.

El diseño se representó mediante el siguiente esquema:



Donde:

M = estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119.

O_1 = medición de la inteligencia emocional.

O_2 = medición de la comprensión lectora.

r = relación estadística entre las variables.

La representación indicó que ambas variables fueron medidas en los mismos participantes y posteriormente sus puntuaciones se relacionaron estadísticamente. Esta configuración mantuvo correspondencia con los problemas y objetivos formulados, los cuales se orientaron a determinar asociaciones y no efectos causales. La investigación se delimitó desde su formulación al análisis de asociaciones estadísticas, sin pretender demostrar que una variable generara cambios causales sobre la otra.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

La población estuvo conformada por 143 estudiantes matriculados del primero al sexto grado de educación primaria de la I.E. 65119, Atalaya, durante el año 2026. Arias y Covinos (2021) señalaron que la población estuvo constituida por el conjunto total de unidades que compartieron características vinculadas con el fenómeno investigado y sobre las cuales se estableció el marco general del estudio. En la investigación, los 143 estudiantes representaron la población accesible del nivel primario de la institución educativa, debido a que pertenecieron al mismo contexto escolar y formaron parte del universo institucional relacionado con las variables inteligencia emocional y comprensión lectora. Sin embargo, la aplicación de los instrumentos se delimitó a los estudiantes de quinto grado, de acuerdo con el título, los objetivos y los criterios establecidos para conformar la muestra.

3.3.2 Muestra

La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E. 65119, Atalaya, quienes representaron el grupo en el que se aplicaron los instrumentos de inteligencia emocional y comprensión lectora. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indicaron que

una muestra correspondió a un subconjunto de la población seleccionado de acuerdo con las características y propósitos definidos por la investigación. En este caso, la selección de los estudiantes de quinto grado respondió directamente al objeto de estudio establecido en el título y a los problemas y objetivos formulados. Por esta razón, los datos utilizados para contrastar las hipótesis procedieron exclusivamente de estos 35 escolares, aunque la población institucional de referencia estuvo compuesta por 143 estudiantes de primero a sexto grado.

Tabla 1. Distribución de la muestra.

Grado	Número de estudiantes	Porcentaje
Quinto grado de primaria	35	100 %
Total	35	100 %

3.3.3 Muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional o por criterio, debido a que los participantes no fueron seleccionados mediante procedimientos aleatorios entre los 143 estudiantes que conformaron la población. Arias y Covinos (2021) señalaron que el muestreo intencional permitió seleccionar unidades que cumplían características previamente establecidas y directamente relacionadas con el propósito de la investigación. En este estudio se eligieron los 35 estudiantes de quinto grado porque constituyeron específicamente el grupo indicado en el título y en los objetivos, mientras que los estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto y sexto grado permanecieron dentro de la población general, pero no formaron parte de la muestra evaluada.

La elección de este tipo de muestreo respondió a una decisión metodológica vinculada con la delimitación temática del estudio y no con la facilidad de acceso a los participantes. El interés investigativo se concentró en estudiantes de quinto grado, debido a que en ellos se pretendió determinar la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora. Por esta razón, la muestra no se consideró probabilísticamente representativa de los 143 estudiantes de primaria y los resultados inferenciales se interpretaron específicamente respecto del grupo estudiado.

Esta precisión evitó generalizar los hallazgos a todos los grados de educación primaria de la institución, puesto que la muestra fue seleccionada intencionalmente según el grado escolar definido.

3.4 Hipótesis y variables

3.4.1 Hipótesis

Hipótesis general

H_1: Existió relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

H_0: No existió relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

Hipótesis específicas 1

H_{11}: Existió relación estadísticamente significativa entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

H_{01}: No existió relación estadísticamente significativa entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

Hipótesis específicas 2

H_{12}: Existió relación estadísticamente significativa entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

H_{02}: No existió relación estadísticamente significativa entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

Hipótesis específicas 3

H_{13}: Existió relación estadísticamente significativa entre la

adaptabilidad y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

H_{03}: No existió relación estadísticamente significativa entre la adaptabilidad y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

Hipótesis específicas 4

H_{14}: Existió relación estadísticamente significativa entre el manejo del estrés y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

H_{04}: No existió relación estadísticamente significativa entre el manejo del estrés y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.

3.4.2 Operacionalización de las variables

La investigación consideró dos variables cuantitativamente operacionalizadas: inteligencia emocional y comprensión lectora. La primera fue evaluada mediante una escala elaborada para el estudio con fundamento conceptual en el modelo emocional-social de Bar-On. La segunda fue medida mediante una prueba objetiva de desempeño lector. En el Capítulo II ya se había establecido que la escala de inteligencia emocional comprendía 24 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones y que la prueba de comprensión lectora contenía 21 preguntas organizadas en tres dimensiones.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Medición
Inteligencia emocional	Intrapersonal	Reconocimiento emocional; comprensión de sentimientos; expresión emocional	1–6	Nunca=1; A veces=2; Casi siempre=3; Siempre=4
	Interpersonal	Empatía; comprensión de emociones ajenas; cooperación;	7–12	

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Medición
		relaciones interpersonales		
	Adaptabilidad	Flexibilidad; solución de problemas; ajuste ante cambios	13–18	
	Manejo del estrés	Autorregulación; tolerancia a la frustración; control de impulsos; persistencia	19–24	
Comprensión lectora	Literal	Identificación y recuperación de información explícita	1, 2, 3, 8, 9, 10, 15, 16 y 17	
	Inferencial	Deducción de información implícita y establecimiento de relaciones	4, 5, 11, 12, 18 y 19	Correcta=1; incorrecta/blanco=0
	Crítica	Valoración, juicio fundamentado e interpretación de intención	6, 7, 13, 14, 20 y 21	

El puntaje global de inteligencia emocional osciló entre 24 y 96 puntos, mientras que cada dimensión alcanzó entre 6 y 24 puntos. La comprensión lectora presentó un rango total de 0 a 21 puntos; la dimensión literal alcanzó entre 0 y 9 puntos, mientras que las dimensiones inferencial y crítica variaron entre 0 y 6 puntos cada una. Los niveles categóricos utilizados para la presentación descriptiva debieron establecerse después de la validación, pilotaje y revisión empírica de las puntuaciones, evitando crear puntos de corte arbitrarios antes de conocer el comportamiento de los instrumentos.

3.5 Métodos de la investigación

Se utilizó el método hipotético-deductivo, debido a que la investigación partió de proposiciones teóricas acerca de una posible relación

entre inteligencia emocional y comprensión lectora, formuló hipótesis susceptibles de contrastación y posteriormente recurrió a datos empíricos para decidir si existía evidencia estadística compatible con dichas proposiciones. Arias y Covinos (2021) explicaron que el proceso deductivo permitió derivar enunciados específicos desde planteamientos teóricos y someterlos a comprobación mediante procedimientos sistemáticos de investigación. En este estudio, las hipótesis se contrastaron utilizando las puntuaciones generadas por ambos instrumentos, manteniendo el criterio de significancia previamente establecido. El método fue congruente con el enfoque cuantitativo porque permitió organizar de manera secuencial la formulación teórica, medición de variables, análisis estadístico e interpretación de resultados.

3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados

Para medir la inteligencia emocional se empleó como técnica la encuesta estructurada, porque permitió recoger respuestas estandarizadas de los participantes mediante categorías previamente establecidas. Arias y Covinos (2021) señalaron que las técnicas de recolección debieron seleccionarse en función de la naturaleza de la variable y del tipo de información requerida. El instrumento fue una escala de inteligencia emocional elaborada para la investigación, sustentada conceptualmente en cuatro dimensiones del modelo emocional-social de Bar-On. Estuvo constituida por 24 ítems con cuatro alternativas: nunca, a veces, casi siempre y siempre, puntuadas del 1 al 4. El instrumento no correspondió a una reproducción del BarOn EQ-i:YV original, sino a una escala propia adaptada lingüísticamente a estudiantes de quinto grado y sometida posteriormente a procedimientos de validez y confiabilidad.

Para evaluar comprensión lectora se utilizó la técnica de evaluación de desempeño, puesto que la variable requirió comprobar lo que el estudiante lograba comprender al enfrentarse a textos concretos. El instrumento consistió en una prueba objetiva de comprensión lectora de 21 reactivos, construida a partir de tres textos y organizada en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Cada pregunta presentó cuatro alternativas y una única respuesta correcta. La calificación asignó un punto a las respuestas

correctas y cero puntos a las respuestas incorrectas o no contestadas. Esta decisión evitó utilizar una escala de autopercepción para una competencia que debía observarse mediante ejecución, garantizando mayor correspondencia entre la definición operacional y la forma de medición establecida previamente.

3.7 Validez del instrumento

La validez de contenido de los instrumentos se estableció mediante juicio de tres expertos, quienes evaluaron criterios de claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia, coherencia, metodología y aplicabilidad. Los coeficientes obtenidos fueron 0,92 para el primer juez, 0,90 para el segundo y 0,93 para el tercero. Estos valores superaron el criterio mínimo de aprobación establecido en la ficha institucional, cuyo intervalo de aceptación correspondió a valores superiores a 0,70. En consecuencia, ambos instrumentos fueron considerados pertinentes para medir las variables inteligencia emocional y comprensión lectora, dado que los especialistas reconocieron correspondencia entre dimensiones, indicadores, reactivos y propósitos de investigación. Las observaciones formuladas durante este procedimiento fueron consideradas antes de la aplicación definitiva.

Tabla 2. Resultados de la validez de contenido por juicio de expertos

Experto	Coeficiente de validez	Decisión
Juez 1	0,92	Aprobado
Juez 2	0,90	Aprobado
Juez 3	0,93	Aprobado

3.8 Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad de los instrumentos se examinó mediante consistencia interna. Para la escala de inteligencia emocional, conformada por 24 ítems con cuatro alternativas de respuesta, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,878. Para la prueba de comprensión lectora, constituida por 21 reactivos dicotómicos, el coeficiente alcanzó 0,750. Debido a que los 21 reactivos de comprensión lectora fueron puntuados dicotómicamente, el coeficiente alfa calculado resultó algebraicamente

equivalente al KR-20. Estos valores evidenciaron consistencia interna suficiente para utilizar ambas mediciones en el análisis estadístico. La inteligencia emocional mostró una confiabilidad alta, mientras que la prueba de comprensión lectora presentó una confiabilidad aceptable para fines de investigación educativa.

Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad — Inteligencia emocional

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.878	24

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad — Comprensión lectora

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.750	21

3.9 Procesamiento de la información

Los datos obtenidos se revisaron inicialmente para verificar la integridad de los protocolos y posteriormente fueron codificados en una matriz. En inteligencia emocional se asignaron valores de 1 a 4 según las categorías nunca, a veces, casi siempre y siempre; posteriormente se calcularon los puntajes de cada dimensión y el total de la variable. Para comprensión lectora, las respuestas correctas recibieron un punto y las incorrectas o no respondidas recibieron cero. El análisis descriptivo se efectuó mediante frecuencias y porcentajes. Después se examinó la distribución de las puntuaciones mediante Shapiro-Wilk, considerando que la muestra estuvo conformada por 35 estudiantes. Finalmente, las hipótesis se contrastaron con el coeficiente r de Pearson cuando las variables involucradas presentaron distribución aproximadamente normal, empleándose un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

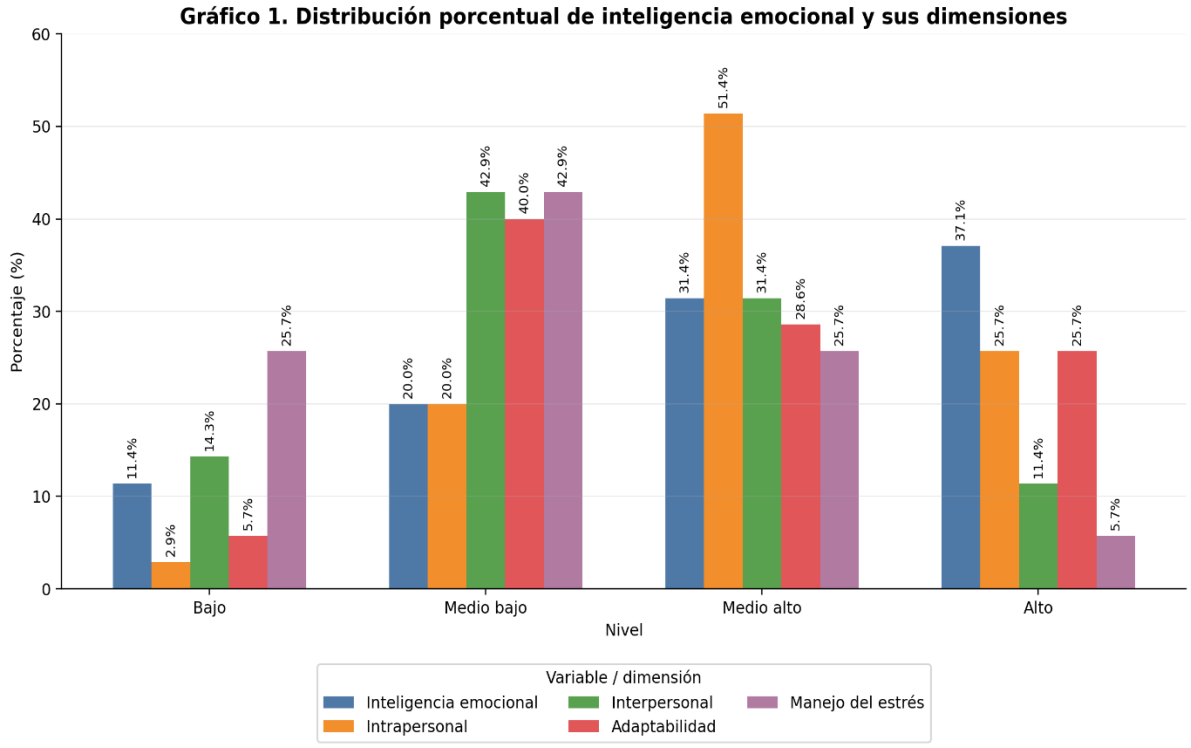
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo.

4.1.1 Resultados de inteligencia emocional y sus dimensiones

Tabla 5. Nivel de inteligencia emocional y sus dimensiones

Nivel	Inteligencia emocional		Intrapersonal		Interpersonal		Adaptabilidad		Manejo del estrés	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	4	11.4%	1	2.9%	5	14.3%	2	5.7%	9	25.7%
Medio bajo	7	20.0%	7	20.0%	15	42.9%	14	40.0%	15	42.9%
Medio alto	11	31.4%	18	51.4%	11	31.4%	10	28.6%	9	25.7%
Alto	13	37.1%	9	25.7%	4	11.4%	9	25.7%	2	5.7%

Gráfico 1. Distribución porcentual de inteligencia emocional y sus dimensiones



En la inteligencia emocional predominó el nivel alto, representado por 13 estudiantes, equivalente al 37,1 % del total. A este grupo le siguieron 11 participantes ubicados en nivel medio alto, que correspondieron al 31,4 %. Por otra parte, siete estudiantes, equivalentes al 20,0 %, se encontraron en nivel medio bajo, mientras que cuatro participantes, que representaron el 11,4 %, se ubicaron en nivel bajo. En conjunto, el 68,5 % se concentró entre

los niveles medio alto y alto. Este comportamiento indicó una tendencia favorable en la capacidad general de los estudiantes para reconocer emociones, relacionarse con otras personas, adaptarse a situaciones cambiantes y controlar respuestas frente a experiencias de tensión.

La dimensión intrapersonal mostró mayor concentración en el nivel medio alto, donde se ubicaron 18 estudiantes, equivalentes al 51,4 % de la muestra. Nueve participantes, que representaron el 25,7 %, alcanzaron el nivel alto, mientras que siete estudiantes se situaron en medio bajo, correspondientes al 20,0 %. Solo un estudiante, equivalente al 2,9 %, presentó nivel bajo. En conjunto, el 77,1 % se ubicó entre medio alto y alto. Estos resultados indicaron que una proporción considerable del grupo manifestó capacidades favorables para reconocer, comprender y expresar sus propias emociones. Sin embargo, aproximadamente uno de cada cinco estudiantes todavía mostró un desarrollo menor en este componente emocional.

Por otro lado, en la dimensión interpersonal predominó el nivel medio bajo, con 15 estudiantes que representaron el 42,9 % de la muestra. Once participantes, equivalentes al 31,4 %, se ubicaron en nivel medio alto; cinco escolares, correspondientes al 14,3 %, alcanzaron un nivel bajo; y solamente cuatro estudiantes, que representaron el 11,4 %, se encontraron en nivel alto. En conjunto, el 57,2 % se concentró en los dos niveles inferiores. Este patrón evidenció mayor heterogeneidad respecto de la dimensión intrapersonal y sugirió que una parte considerable del grupo presentó menores puntuaciones en empatía, comprensión de emociones ajenas, cooperación y relaciones interpersonales, aunque otro segmento mostró desempeños favorables.

De manera similar la adaptabilidad presentó mayor frecuencia en el nivel medio bajo, donde se encontraron 14 estudiantes, equivalentes al 40,0 % de la muestra. Diez participantes, que representaron el 28,6 %, alcanzaron un nivel medio alto, mientras que nueve estudiantes, equivalentes al 25,7 %, se ubicaron en nivel alto. Solo dos participantes, correspondientes al 5,7 %, permanecieron en nivel bajo. Aunque el mayor porcentaje individual se encontró en medio bajo, la suma de los niveles medio alto y alto alcanzó 54,3

%. Este resultado mostró una distribución relativamente equilibrada y sugirió diferencias importantes entre estudiantes en cuanto a flexibilidad, solución de problemas y ajuste ante cambios o situaciones académicas nuevas.

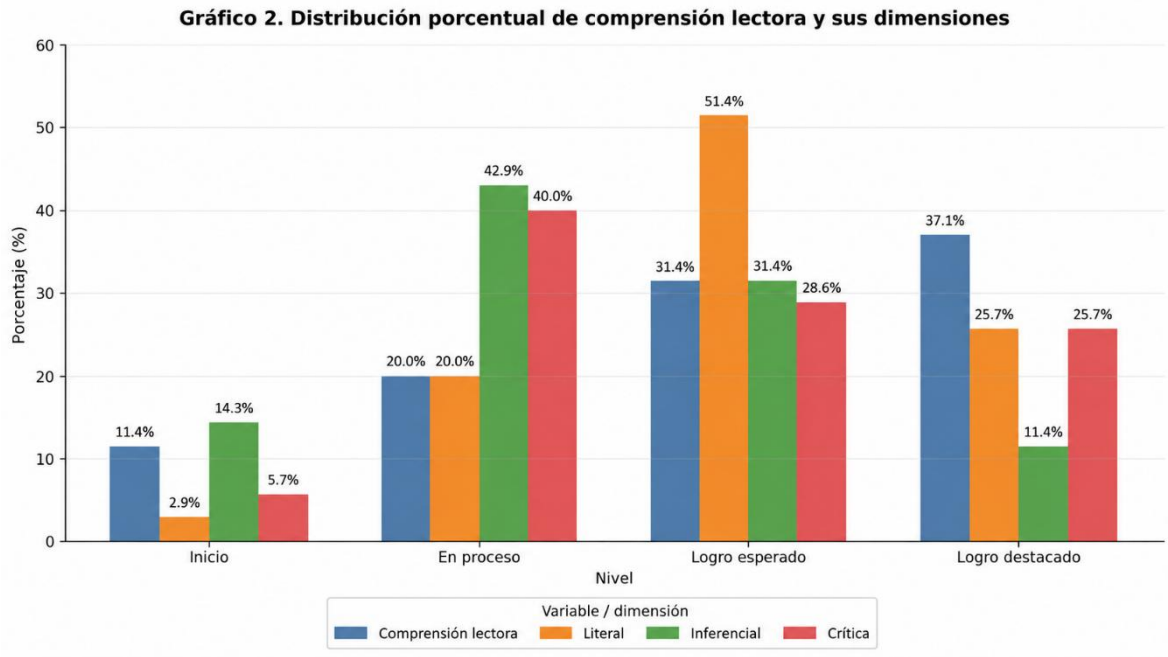
Finalmente, El manejo del estrés constituyó la dimensión emocional con mayor concentración en niveles inferiores. Quince estudiantes, equivalentes al 42,9 %, se ubicaron en nivel medio bajo y nueve participantes, que representaron el 25,7 %, permanecieron en nivel bajo. Otros nueve estudiantes alcanzaron el nivel medio alto, también con 25,7 %, mientras que únicamente dos, equivalentes al 5,7 %, se situaron en nivel alto. En conjunto, el 68,6 % se concentró en bajo y medio bajo. Este comportamiento indicó que el control de impulsos, tolerancia a la frustración, regulación frente a situaciones difíciles y persistencia constituían los aspectos emocionalmente menos desarrollados dentro del grupo evaluado, en comparación con las restantes dimensiones.

4.1.2 Resultados de comprensión lectora y sus dimensiones

Tabla 6. Nivel de comprensión lectora y sus dimensiones

Nivel	Comprensión lectora		Literal		Inferencial		Critica	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	4	11.4%	1	2.9%	5	14.3%	2	5.7%
En proceso	7	20.0%	7	20.0%	15	42.9%	14	40.0%
Logro esperado	11	31.4%	18	51.4%	11	31.4%	10	28.6%
Logro destacado	13	37.1%	9	25.7%	4	11.4%	9	25.7%

Gráfico 2. Distribución porcentual de comprensión lectora y sus dimensiones



En la comprensión lectora predominó el logro destacado, alcanzado por 13 estudiantes, equivalentes al 37,1 % de la muestra. Asimismo, 11 participantes, que representaron el 31,4 %, se ubicaron en logro esperado, mientras que siete estudiantes, correspondientes al 20,0 %, permanecieron en proceso y cuatro escolares, equivalentes al 11,4 %, se situaron en inicio. En conjunto, el 68,5 % alcanzó los niveles de logro esperado y destacado, lo que evidenció un desempeño global favorable en la comprensión de los textos evaluados. Sin embargo, el 31,4 % permaneció entre inicio y proceso, mostrando que todavía existió un grupo que presentó dificultades para recuperar, relacionar e interpretar información textual.

En la dimensión literal predominó el logro esperado, con 18 estudiantes que representaron el 51,4 % de la muestra. Nueve participantes, equivalentes al 25,7 %, alcanzaron logro destacado, mientras que siete, correspondientes al 20,0 %, se ubicaron en proceso. Solo un estudiante, que representó el 2,9 %, permaneció en inicio. En conjunto, el 77,1 % se situó entre logro esperado y destacado, evidenciándose que la mayoría de los estudiantes logró identificar información explícita, reconocer hechos, ubicar datos y reconstruir secuencias presentadas directamente en los textos. Por tanto, la comprensión literal constituyó la dimensión con mayor concentración de estudiantes en niveles satisfactorios.

En la dimensión inferencial predominó el nivel en proceso, donde se

ubicaron 15 estudiantes, equivalentes al 42,9 % de la muestra. Once participantes, que representaron el 31,4 %, alcanzaron el logro esperado, mientras que cinco estudiantes, correspondientes al 14,3 %, permanecieron en inicio y cuatro, equivalentes al 11,4 %, lograron el logro destacado. En conjunto, el 57,2 % se concentró entre inicio y proceso, lo que mostró que una parte importante del grupo presentó dificultades para establecer relaciones implícitas, inferir causas y consecuencias, interpretar intenciones y construir conclusiones a partir de información no expresada directamente. Esta dimensión presentó un desempeño menor en comparación con la comprensión literal.

La dimensión crítica presentó mayor concentración en el nivel en proceso, con 14 estudiantes, equivalentes al 40,0 % de la muestra. Diez participantes, que representaron el 28,6 %, alcanzaron logro esperado; nueve estudiantes, correspondientes al 25,7 %, se situaron en logro destacado; y dos, equivalentes al 5,7 %, permanecieron en inicio. La suma de logro esperado y destacado alcanzó el 54,3 %, mientras que inicio y proceso concentraron el 45,7 %. Estos resultados evidenciaron que más de la mitad de los estudiantes logró valorar información, reconocer intenciones y seleccionar argumentos sustentados en los textos; no obstante, una proporción relevante aún presentó dificultades para emitir juicios críticos basados en evidencias textuales.

4.2 Contrastación de hipótesis

4.2.1 Pruebas de normalidad

Tabla 7. Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia emocional	0.111	35	0.346	0.977	35	0.662
Intrapersonal	0.098	35	0.535	0.977	35	0.654
Interpersonal	0.122	35	0.219	0.975	35	0.594
Adaptabilidad	0.140	35	0.081	0.962	35	0.261
Manejo del estrés	0.117	35	0.263	0.973	35	0.541
Comprensión lectora	0.087	35	0.728	0.969	35	0.424
Literal	0.147	35	0.057	0.951	35	0.119
Inferencial	0.210	35	0.001	0.918	35	0.013
Crítica	0.194	35	0.002	0.934	35	0.037

a. Corrección de significación de Lilliefors. Para n=35 se priorizó Shapiro-Wilk.

Debido a que la muestra estuvo conformada por 35 estudiantes, la decisión principal se sustentó en Shapiro-Wilk. La inteligencia emocional presentó p = 0,662; intrapersonal, p = 0,654; interpersonal, p = 0,594; adaptabilidad, p = 0,261; manejo del estrés, p = 0,541; y comprensión lectora, p = 0,424. En todos estos casos p fue superior a 0,05, por lo que no se rechazó el supuesto de normalidad. La dimensión literal también presentó distribución compatible con normalidad, p = 0,119. En contraste, inferencial, p = 0,013, y crítica, p = 0,037, no cumplieron dicho supuesto. Como las hipótesis relacionaron inteligencia emocional y sus dimensiones con la puntuación global de comprensión lectora, correspondió emplear r de Pearson.

4.2.2 Prueba de hipótesis general

En correspondencia con el objetivo general, orientado a determinar la relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026, se planteó como hipótesis de investigación la existencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. De manera complementaria, se consideró como hipótesis nula la ausencia de una relación estadísticamente significativa. Esta formulación permitió someter a contraste la asociación entre las puntuaciones globales de inteligencia emocional y comprensión lectora obtenidas en los 35 estudiantes evaluados.

Tabla 8. Correlación entre inteligencia emocional y comprensión lectora

	N	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson
Inteligencia emocional - Comprensión lectora	35	0.000	0.957

La correlación de Pearson entre inteligencia emocional y comprensión lectora alcanzó r = 0,957, con significancia bilateral de p < 0,001 y 35 observaciones. El coeficiente presentó signo positivo y una magnitud muy alta, lo que indicó que las puntuaciones más elevadas de inteligencia emocional tendieron a asociarse con mayores puntuaciones de comprensión lectora. Dado que el valor de significancia fue inferior a 0,05, se rechazó la

hipótesis nula y se aceptó la hipótesis de investigación. Por consiguiente, se estableció una relación estadísticamente significativa entre ambas variables en los estudiantes evaluados. El resultado describió una asociación y no permitió afirmar una relación causal debido al diseño no experimental del estudio.

4.2.3 Contrastación de la primera hipótesis específica

En relación con el primer objetivo específico, dirigido a determinar la relación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora, se formuló como hipótesis de investigación la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas mediciones. La hipótesis nula sostuvo que dicha relación no se presentaba de manera significativa. La contrastación se efectuó utilizando las puntuaciones de la dimensión intrapersonal y la puntuación global de comprensión lectora de los mismos 35 estudiantes.

Tabla 9. Correlación entre la dimensión intrapersonal y la comprensión lectora

	N	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson
Intrapersonal - Comprensión lectora	35	0.000	0.947

La correlación entre la dimensión intrapersonal y la comprensión lectora alcanzó un valor de r = 0,947, con una significancia bilateral de p < 0,001. El coeficiente obtenido indicó una relación positiva y de magnitud muy alta entre ambas variables. En términos sustantivos, los estudiantes con mayores puntuaciones en reconocimiento, comprensión y expresión de sus propias emociones tendieron a presentar mejores resultados en las tareas de comprensión lectora. Al encontrarse el valor de p por debajo del nivel de significancia establecido, se rechazó la hipótesis nula. Por tanto, se concluyó que la dimensión intrapersonal se relacionó de manera estadísticamente significativa con la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado evaluados.

4.2.4 Contrastación de la segunda hipótesis específica

Para responder al segundo objetivo específico, centrado en

determinar la relación entre la dimensión interpersonal y la comprensión lectora, se estableció como hipótesis de investigación que ambas mediciones se asociaban significativamente. En contraste, la hipótesis nula planteó que no existía una relación estadísticamente significativa entre ellas. El análisis se efectuó a partir de las puntuaciones de la dimensión interpersonal y del puntaje global alcanzado en comprensión lectora.

Tabla 10. Correlación entre la dimensión interpersonal y la comprensión lectora

	N	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson
Interpersonal - Comprensión lectora	35	0.000	0.924

La dimensión interpersonal presentó una correlación de Pearson de r = 0,924 con la comprensión lectora, mientras que la significancia bilateral fue de p < 0,001. Este resultado mostró una asociación positiva y muy alta entre ambas mediciones. Los estudiantes que alcanzaron mayores puntuaciones en empatía, comprensión de emociones ajenas, cooperación y relaciones interpersonales tendieron también a obtener mejores resultados en comprensión lectora. Como la significancia obtenida fue inferior a 0,05, se rechazó la hipótesis nula. En consecuencia, se determinó que la dimensión interpersonal estuvo relacionada de manera estadísticamente significativa con la comprensión lectora, permitiendo dar respuesta favorable al segundo objetivo específico de la investigación.

4.2.5 Contrastación de la tercera hipótesis específica

En función del tercer objetivo específico, orientado a determinar la relación entre la adaptabilidad y la comprensión lectora, se consideró como hipótesis de investigación la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. De manera opuesta, la hipótesis nula estableció que tal relación no se presentaba significativamente. El análisis se desarrolló mediante el coeficiente de Pearson, utilizando las puntuaciones de adaptabilidad y la puntuación total de comprensión lectora obtenidas por los estudiantes participantes.

Tabla 11. Correlación entre adaptabilidad y comprensión lectora

	N	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson
adaptabilidad - Comprensión lectora	35	0.000	0.921

La relación entre adaptabilidad y comprensión lectora presentó un coeficiente de Pearson de r = 0,921, con una significancia bilateral de p < 0,001. La dirección positiva del coeficiente indicó que los estudiantes con mayores puntuaciones en flexibilidad, solución de problemas y ajuste ante cambios tendieron a alcanzar mejores resultados en comprensión lectora. La magnitud de la correlación fue muy alta. Dado que el valor de significancia fue inferior al criterio de 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la hipótesis de investigación. En consecuencia, se determinó que la adaptabilidad mantuvo una relación estadísticamente significativa con la comprensión lectora en los estudiantes evaluados.

4.2.6 Contrastación de la cuarta hipótesis específica

En correspondencia con el cuarto objetivo específico, que buscó determinar la relación entre el manejo del estrés y la comprensión lectora, se planteó como hipótesis de investigación que ambas mediciones presentaban una asociación estadísticamente significativa. La hipótesis nula sostuvo la ausencia de dicha relación. Para realizar la contrastación se utilizaron las puntuaciones correspondientes al manejo del estrés y al rendimiento global en comprensión lectora de los 35 estudiantes que integraron la muestra.

Tabla 12. Correlación entre manejo del estrés y comprensión lectora

	N	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson
manejo del estrés - Comprensión lectora	35	0.000	0.934

El manejo del estrés y la comprensión lectora alcanzaron una correlación de Pearson de r = 0,934, con una significancia bilateral de p < 0,001. Este resultado evidenció una asociación positiva y muy alta entre ambas mediciones. Los estudiantes con mejores puntuaciones en autorregulación, control de impulsos, tolerancia a la frustración y persistencia tendieron a registrar mejores resultados en comprensión lectora. Como el valor de significancia fue inferior a 0,05, se rechazó la hipótesis nula y se

respaldó la hipótesis de investigación. En consecuencia, se determinó que el manejo del estrés presentó una relación estadísticamente significativa con la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado considerados en el estudio.

4.3 Discusión de los resultados

Respecto al objetivo general, orientado a determinar la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora, se obtuvo una correlación de Pearson de $r = 0,957$ con $p < 0,001$, lo que evidenció una asociación positiva muy alta entre ambas variables. Este hallazgo coincidió ampliamente con Chuquiruna y Escalante (2024), quienes reportaron una correlación de $r = 0,952$ en estudiantes del V ciclo de primaria. La proximidad entre ambos coeficientes resulta relevante, porque los dos estudios examinaron poblaciones escolares de niveles educativos semejantes y analizaron directamente las mismas variables. También guardó concordancia con Ascarruz (2025), quien encontró una asociación positiva muy alta de Rho = 0,810, y con Aquino (2025), cuyo resultado alcanzó Rho = 0,682, aunque con magnitudes menores.

Sin embargo, la magnitud obtenida en la presente investigación fue considerablemente superior a la reportada por Oblitas y Quintana (2025), quienes hallaron una relación baja de $r = 0,353$, y por Bernardo (2022), quien obtuvo Rho = 0,362. Esta diferencia sugiere que la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora no se presenta con la misma intensidad en todos los contextos educativos. Es probable que influyan características de la población, edad, grado escolar, instrumentos empleados y formas de operacionalización. Por ello, aunque la dirección de la asociación fue consistente entre los estudios nacionales revisados, la intensidad varió de manera importante. La coincidencia en el signo positivo fortalece la plausibilidad del vínculo entre ambas variables, pero la heterogeneidad de los coeficientes obliga a interpretar el valor de 0,957 dentro de las particularidades de la muestra estudiada y no como una magnitud generalizable a cualquier población escolar.

En el plano internacional, el resultado también se aproximó a la tendencia descrita por Yu et al. (2026), quienes comprobaron que la

inteligencia emocional predijo significativamente el nivel inicial de comprensión lectora narrativa y no narrativa en estudiantes de primaria. Aunque dicho estudio empleó un diseño longitudinal y modelos predictivos distintos del análisis correlacional utilizado en Atalaya, ambos trabajos convergieron en reconocer que el funcionamiento emocional mantiene vínculos relevantes con el desempeño lector. De manera complementaria, Yu y Tong (2024) mostraron que esta relación podía estar mediada por procesos como lectura de palabras, vocabulario y memoria de trabajo, lo que introduce una interpretación más compleja del hallazgo: la inteligencia emocional no explicaría por sí sola el desempeño lector, sino que podría relacionarse con él mediante procesos cognitivos y lingüísticos intermedios.

Desde el marco teórico, los resultados fueron compatibles con el planteamiento de Bar-On (2006), para quien la inteligencia emocional-social integra competencias vinculadas con comprensión personal, relaciones interpersonales, adaptación y manejo de demandas ambientales. La asociación encontrada también encontró sustento en Duke y Cartwright (2021), quienes destacaron que la comprensión lectora no depende exclusivamente de procesos lingüísticos, sino que involucra autorregulación, estrategias, motivación y participación activa. En consecuencia, los hallazgos permitieron sostener que el funcionamiento emocional y el desempeño lector pueden articularse dentro de un sistema más amplio de recursos personales y cognitivos. No obstante, esta convergencia teórica no debe interpretarse como demostración de que la inteligencia emocional produzca comprensión lectora, sino como respaldo conceptual de una relación estadística que, en esta investigación, presentó una magnitud particularmente elevada.

4.3.1 Discusión en relación con la dimensión intrapersonal

En relación con el primer objetivo específico, la dimensión intrapersonal presentó una correlación de $r = 0{,}947$ con la comprensión lectora, con $p < 0{,}001$, configurando una asociación positiva muy alta. Este resultado indicó que los estudiantes con mayores puntuaciones en reconocimiento, comprensión y expresión de sus propias emociones tendieron a alcanzar mejores resultados en comprensión lectora. La

dirección del hallazgo fue coherente con la evidencia internacional de Wenren et al. (2024), quienes reportaron relaciones significativas entre comprensión lectora y procesos cognitivo-emocionales, particularmente reevaluación cognitiva y empatía. Aunque estos autores no midieron exactamente la dimensión intrapersonal del modelo de Bar-On, sus resultados respaldaron la idea de que procesar y reorganizar información emocional guarda relación con el desempeño lector durante la educación primaria.

La interpretación teórica de esta asociación puede sostenerse desde el modelo emocional-social. Bar-On (2006) ubica el componente intrapersonal dentro de las competencias relacionadas con el reconocimiento y expresión del propio mundo emocional, mientras que el marco desarrollado en la tesis precisó que esta dimensión implica identificar estados afectivos, comprender sentimientos y comunicarlos adecuadamente. La posible conexión con la lectura no radicaría en que reconocer emociones propias equivalga a comprender un texto, sino en que una mayor conciencia emocional podría acompañar mejores condiciones de autorregulación durante tareas que requieren persistencia, atención y revisión de respuestas. Esta interpretación coincide parcialmente con Duke y Cartwright (2021), quienes subrayaron la intervención de procesos autorregulatorios en la comprensión.

No obstante, la magnitud de r = 0,947 exige cautela. Una asociación tan elevada puede reflejar una fuerte correspondencia entre las puntuaciones dentro de esta muestra, pero no implica que el componente intrapersonal sea suficiente para explicar la comprensión lectora. Perfetti y Stafura (2014) sostienen que la comprensión también depende de conocimiento léxico, integración de información y construcción de representaciones textuales. Por tanto, el hallazgo debe entenderse como una asociación intensa dentro del grupo estudiado y no como reemplazo de los procesos lingüísticos y cognitivos propios de la lectura. Este matiz resulta fundamental para evitar una interpretación reduccionista del resultado.

4.3.2 Discusión en relación con la dimensión interpersonal

Respecto al segundo objetivo específico, la dimensión interpersonal

alcanzó una correlación de r = 0,924 con la comprensión lectora, con una significancia inferior a 0,001. La dirección positiva del coeficiente mostró que mejores puntuaciones en empatía, comprensión de emociones ajenas, cooperación y relaciones interpersonales tendieron a coexistir con mayor desempeño lector. Este resultado se relacionó con lo encontrado por Wenren et al. (2024), quienes identificaron correlaciones positivas entre comprensión lectora y empatía cognitiva, además de evidenciar relaciones recíprocas entre ambas a lo largo del tiempo. Aunque la magnitud reportada por aquellos autores fue considerablemente menor, la coincidencia en la dirección sugiere que comprender perspectivas ajenas puede mantener algún vínculo con determinados procesos de interpretación textual.

Desde una lectura teórica, el hallazgo resultó congruente con Bar-On (2006), quien atribuye al componente interpersonal la capacidad para comprender a otras personas y establecer relaciones funcionales. Esta competencia puede adquirir relevancia particularmente en textos narrativos, donde interpretar intenciones, emociones o motivaciones de personajes requiere adoptar perspectivas distintas de la propia. La base teórica de la investigación ya había advertido que leer narraciones puede implicar reconocer estados afectivos e intenciones, sin que ello convierta la inteligencia emocional en una habilidad lectora en sentido estricto. En consecuencia, la asociación encontrada puede comprenderse como una convergencia funcional entre la comprensión de otras personas y ciertas demandas interpretativas de la lectura.

Aun así, la dimensión interpersonal no mostró la correlación más elevada entre las dimensiones analizadas. Esto resulta relevante porque indica que el desempeño lector no depende prioritariamente de la interacción social, sino que esta constituye uno de varios componentes asociados. El resultado puede considerarse coherente con Snow (2002), quien explica que la comprensión surge de la interacción entre lector, texto, actividad y contexto, y no de un único factor aislado. Por ello, aunque el componente interpersonal guardó una asociación muy alta con comprensión lectora, su contribución debe interpretarse dentro de un sistema de procesos emocionales, cognitivos y lingüísticos concurrentes.

4.3.3 Discusión en relación con la adaptabilidad

En el tercer objetivo específico, la adaptabilidad presentó una correlación de r = 0,921 con la comprensión lectora y p < 0,001. Aunque fue el coeficiente dimensional de menor magnitud dentro del conjunto analizado, continuó representando una asociación positiva muy alta. El resultado mostró que los estudiantes que registraron mayores puntuaciones en flexibilidad, solución de problemas y ajuste ante cambios tendieron también a alcanzar mejores resultados en comprensión lectora. Este comportamiento guarda relación con la propuesta de Yu y Tong (2024), quienes mostraron que la asociación entre inteligencia emocional y comprensión lectora podía operar mediante mecanismos cognitivos intermedios, entre ellos memoria de trabajo, vocabulario y lectura de palabras.

La relación encontrada puede interpretarse desde la función que Bar-On (2006) atribuye a la adaptabilidad: modificar respuestas, afrontar problemas y ajustarse a nuevas demandas. Esta concepción mantiene correspondencia con determinadas exigencias de la comprensión lectora, porque interpretar un texto implica revisar hipótesis, integrar nueva información y modificar una interpretación inicial cuando las evidencias textuales la contradicen. Duke y Cartwright (2021) también destacan que el lector competente necesita ajustar estrategias cuando una primera aproximación no resulta suficiente. Desde esta perspectiva, la adaptabilidad emocional no sería equivalente a flexibilidad cognitiva lectora, pero ambas podrían coexistir en estudiantes capaces de ajustar su conducta frente a tareas demandantes.

El hallazgo, sin embargo, no permite sostener que una mayor adaptabilidad produzca directamente mejores niveles de comprensión. El diseño correlacional impide establecer temporalidad o causalidad. Más bien, los resultados sugieren que ambas características aparecieron fuertemente asociadas en los estudiantes evaluados. Esta precaución resulta especialmente importante porque la base teórica distinguió explícitamente la adaptabilidad emocional del rendimiento académico y advirtió que el éxito de una tarea depende también de conocimientos y habilidades cognitivas específicas. Así, la evidencia obtenida amplía la plausibilidad del vínculo,

pero no justifica atribuir a esta dimensión un efecto directo sobre la comprensión.

4.3.4 Discusión en relación con el manejo del estrés

En cuanto al cuarto objetivo específico, el manejo del estrés presentó una correlación de r = 0,934 con la comprensión lectora, con p < 0,001, constituyéndose en la segunda asociación dimensional de mayor magnitud después del componente intrapersonal. Este resultado indicó que los estudiantes con mayores puntuaciones en autorregulación, tolerancia a la frustración, control de impulsos y persistencia tendieron a presentar mejores resultados lectores. La asociación obtenida resulta conceptualmente consistente con el planteamiento de Bar-On (2006), quien vincula el manejo del estrés con la capacidad de regular respuestas ante presión, frustración y experiencias emocionalmente demandantes.

La coincidencia con Duke y Cartwright (2021) resulta especialmente relevante, dado que estos autores incorporan la autorregulación activa como uno de los procesos que contribuyen a la lectura competente. Una tarea de comprensión puede exigir mantener la atención, releer, tolerar errores y revisar una respuesta inicial; por ello, la capacidad para afrontar frustración podría acompañar el desempeño lector. No obstante, la misma base teórica de la tesis establece que manejo del estrés y autorregulación lectora son constructos diferentes, aunque puedan compartir funciones relacionadas con control y ajuste conductual. Esta distinción permite interpretar el hallazgo sin confundir una competencia socioemocional general con una habilidad específica de lectura.

El resultado también puede vincularse indirectamente con Polychroni et al. (2024), quienes hallaron diferencias significativas en inteligencia emocional y ansiedad entre escolares con y sin dislexia, mostrando que las variables afectivas guardaban relación con experiencias lectoras en estudiantes de edades próximas a las de esta investigación. Sin embargo, dicho estudio no midió comprensión lectora como variable principal, por lo que la comparación debe considerarse complementaria y no equivalente. En ese sentido, el hallazgo de Atalaya aporta evidencia más directa acerca de la asociación entre manejo emocional frente a demandas y desempeño

lector global.

4.3.5 Integración crítica de los hallazgos

Considerados de manera conjunta, los resultados evidenciaron que la inteligencia emocional y cada una de sus dimensiones mantuvieron asociaciones positivas y muy altas con la comprensión lectora. La correlación global alcanzó r = 0,957, mientras que los coeficientes dimensionales oscilaron entre r = 0,921 y r = 0,947. Este patrón mostró una notable consistencia interna entre los hallazgos, pero también exigió una interpretación crítica. Por un lado, la dirección de los resultados coincidió con la mayoría de antecedentes nacionales e internacionales revisados; por otro, la intensidad superó ampliamente a varios estudios previos, particularmente a los de Oblitas y Quintana (2025) y Bernardo (2022).

Esta diferencia puede estar asociada con las características específicas de la muestra, el tamaño reducido del grupo evaluado, la homogeneidad del grado escolar y las particularidades de los instrumentos utilizados. La investigación trabajó con 35 estudiantes de quinto grado y utilizó una escala propia de inteligencia emocional junto con una prueba objetiva de comprensión lectora. En consecuencia, la elevada magnitud de los coeficientes debe interpretarse dentro de ese contexto metodológico. No resultaría prudente afirmar que relaciones de esta intensidad se reproducirían necesariamente en otras instituciones, grados o regiones.

A nivel teórico, los hallazgos respaldaron la idea de que el aprendizaje lector se encuentra vinculado con procesos que exceden la decodificación. Snow (2002), Perfetti y Stafura (2014), y Duke y Cartwright (2021) coincidieron en reconocer que comprender implica interacción entre recursos lingüísticos, conocimiento previo, integración de información, estrategias y autorregulación. La evidencia obtenida añadió que las competencias socioemocionales también presentaron una relación estrecha con ese desempeño. No obstante, la comprensión lectora siguió siendo un proceso cognitivo-lingüístico específico, mientras que la inteligencia emocional constituyó un conjunto de competencias socioemocionales distintas. Por tanto, la principal contribución del estudio consistió en mostrar que ambos dominios aparecieron fuertemente asociados dentro del grupo

investigado, sin reducir uno al otro ni atribuir causalidad.

En síntesis, los resultados fortalecieron la coherencia entre la evidencia empírica y el modelo teórico adoptado. El vínculo entre inteligencia emocional y comprensión lectora no se manifestó únicamente a nivel global, sino también en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Esto permitió sostener que la experiencia lectora, especialmente en tareas que demandan persistencia, interpretación, ajuste y regulación, puede estar vinculada con recursos emocionales del estudiante. Sin embargo, debido al alcance correlacional de la investigación, los resultados deben ser entendidos como relaciones estadísticas contextualmente situadas. La evidencia obtenida respalda la pertinencia de continuar investigando estos vínculos mediante diseños longitudinales o explicativos que permitan examinar con mayor precisión los mecanismos involucrados.

Conclusiones

En respuesta al objetivo general, se determinó que la inteligencia emocional se relacionó de manera positiva, muy alta y estadísticamente significativa con la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026. El coeficiente de Pearson alcanzó $r = 0,957$, con $p < 0,001$, por lo que se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la hipótesis de investigación. Este resultado permitió establecer que las mayores puntuaciones en competencias socioemocionales tendieron a coexistir con mejores desempeños en comprensión lectora dentro del grupo analizado. No obstante, debido al carácter no experimental y correlacional del estudio, la asociación identificada no permitió atribuir efectos causales entre ambas variables.

En respuesta al primer objetivo específico, se estableció que la dimensión intrapersonal mantuvo una relación positiva, muy alta y estadísticamente significativa con la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026. El coeficiente de Pearson alcanzó $r = 0,947$, con $p < 0,001$, por lo que se rechazó la hipótesis nula correspondiente. Este resultado evidenció que mayores puntuaciones en reconocimiento, comprensión y expresión de las propias emociones tendieron a coexistir con mejores desempeños lectores, sin que la asociación identificada implicara causalidad.

En respuesta al segundo objetivo específico, se identificó una relación positiva, muy alta y estadísticamente significativa entre la dimensión interpersonal y la comprensión lectora, expresada mediante un coeficiente de $r = 0,924$ y $p < 0,001$. El resultado indicó que los estudiantes con mejores puntuaciones en empatía, comprensión de emociones ajenas, cooperación y relaciones interpersonales tendieron igualmente a presentar resultados superiores en comprensión lectora. Por ello, se descartó la hipótesis nula específica. La asociación encontrada evidenció que las competencias vinculadas con la interacción y comprensión de otras personas acompañaron favorablemente el rendimiento lector, sin implicar que por sí solas explicaran las diferencias observadas en la comprensión de textos.

En respuesta al tercer objetivo específico, se comprobó que la adaptabilidad mantuvo una relación positiva, muy alta y significativa con la comprensión lectora,

alcanzando r = 0,921 y p < 0,001. La información analizada evidenció que los estudiantes con mayor flexibilidad, capacidad para afrontar problemas y disposición para modificar respuestas ante situaciones nuevas tendieron a obtener mejores puntuaciones en comprensión lectora. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula planteada para esta dimensión. Si bien esta asociación fue la de menor magnitud entre las cuatro dimensiones emocionales examinadas, continuó siendo elevada y estadísticamente significativa, lo cual confirmó su vinculación con el desempeño lector dentro del grupo participante.

En respuesta al cuarto objetivo específico, se encontró que el manejo del estrés se vinculó positiva y significativamente con la comprensión lectora, obteniéndose un coeficiente de r = 0,934 y p < 0,001. La evidencia mostró que mejores puntuaciones en autorregulación, tolerancia a la frustración, control de impulsos y persistencia tendieron a presentarse conjuntamente con un mayor desempeño lector. Se rechazó, por tanto, la hipótesis nula respectiva. Esta dimensión alcanzó la segunda asociación específica de mayor magnitud, después de la dimensión intrapersonal, lo que permitió reconocer que la capacidad para afrontar situaciones emocionalmente demandantes constituyó una característica estrechamente relacionada con el desempeño lector observado en los estudiantes evaluados.

Recomendaciones

Se recomienda a la dirección de la I.E. 65119 promover acciones pedagógicas sistemáticas que articulen el desarrollo socioemocional con las actividades habituales de lectura, evitando tratarlas como ámbitos completamente independientes. Podrían incorporarse espacios breves de reconocimiento emocional, reflexión sobre situaciones de los textos, análisis de decisiones de personajes y resolución dialogada de dificultades antes o después de las actividades lectoras. Estas acciones deberían integrarse en la planificación ordinaria y no plantearse únicamente como actividades complementarias. Asimismo, resultaría pertinente realizar evaluaciones periódicas que permitan observar la evolución tanto de las competencias emocionales como de los desempeños lectores durante el año académico.

Se sugiere a los docentes de quinto grado fortalecer actividades que favorezcan el reconocimiento y la expresión de las propias emociones, especialmente durante tareas que impliquen esfuerzo, interpretación o corrección de respuestas. La dimensión intrapersonal presentó la asociación específica de mayor magnitud con la comprensión lectora, por lo que convendría desarrollar dinámicas de autoobservación, identificación de emociones y reflexión sobre la manera en que estas aparecen durante el aprendizaje. Tales actividades no deberían sustituir la enseñanza explícita de estrategias lectoras, sino complementarla mediante prácticas que permitan al estudiante reconocer cómo afronta dificultades, errores y avances mientras comprende un texto.

Se propone fortalecer la adaptabilidad mediante actividades lectoras que planteen situaciones donde el estudiante deba revisar respuestas iniciales, identificar errores, considerar información nueva y reformular interpretaciones. La comprensión lectora demanda con frecuencia ajustar una hipótesis cuando el texto aporta datos adicionales, por lo que resulta conveniente desarrollar ejercicios de relectura, resolución de preguntas abiertas y contraste entre posibles interpretaciones. Estas estrategias deberían aplicarse de manera gradual y acompañarse de retroalimentación orientadora, evitando penalizar exclusivamente el error. De esta forma, el estudiante podría asumir las dificultades como oportunidades de revisión y no como experiencias que interrumpan su participación en la tarea.

Referencias bibliográficas

Aquino De La Cruz, F. M. (2025). *La inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de una institución educativa de Lurigancho–Chosica, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. https://hdl.handle.net/20.500.14039/12170

Arias Gonzáles, J. L., y Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting E.I.R.L.* https://isbn.bnp.gob.pe/catalogo.php?mode=detalle&nt=119895

Ascarruz Berrospi, M. (2025). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa Micaela Bastida San Juan Lurigancho – 2024* [Tesis de segunda especialidad profesional, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/a1f21327-dfc6-4506-ac45-3a8125f6b051

Banco Mundial. (2022). *Peru: Learning poverty brief. World Bank Group. Documento del Banco Mundial*. https://documents1.worldbank.org/curated/en/099246410122325829/pdf/IDU093cd4c4400a550455f0afed04b95af694b29.pdf?

Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence* (ESI). Psicothema, 18(Suppl.), 13–25. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415

Bernardo Ayuque, R. (2022). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes del nivel primaria de una institución educativa de Huancavelica-2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. https://hdl.handle.net/20.500.12692/130943

Chuquiruna Vargas, M. F., & Escalante Araujo, M. (2024*). Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes del V ciclo de una institución educativa, provincia de San Marcos - 2023* [Tesis de maestría, Universidad Católica de

Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Trujillo. https://hdl.handle.net/20.500.14520/7148

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. CEPAL*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications. https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/research-design-6-270550

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

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023). *Children's reading competence and well-being in the EU: An EU comparative analysis of the PIRLS results. Publications Office of the European Union*. https://doi.org/10.2766/820665.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Bantam Books*. https://books.google.com/books?id=XP5GAAAAMAAJ

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education*. https://books.google.com.pe/books?id=jly9vQEACAAJ

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press*. https://books.google.com/books?id=LuycnLrY3k8C

Lindorff, A., Stiff, J., y Kayton, H. (2023). *PIRLS 2021: National report for England. Department for Education.* https://www.gov.uk/government/publications/pirls-2021-reading-literacy-performance-in-england

Ludewig, U., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Schlitter, T., Lorenz, R., König, C., Frey, A., y McElvany, N. (2025). *Reading literacy decline in Europe: Disentangling school closures and out-of-school learning conditions during the COVID-19 pandemic. Learning and Instruction,* 99, 102150. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102150

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). *The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. Emotion Review*, 8(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2025). *ENLA 2024: Resultados de aprendizaje de sexto grado de primaria por región. Ministerio de Educación del Perú.* https://umc.minedu.gob.pe/

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2023). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluación Muestral de Estudiantes 2022: Ucayali, segundo grado de primaria. Ministerio de Educación del Perú.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9403

Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2024). ENLA 2023: *Resultados de aprendizaje, Ucayali*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10502

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2021.html

Näslund-Hadley, E., & Alonzo, H. (2024*). Gender, education, and skills in Latin America: Evidence from the regional learning assessment. Inter-American Development Bank*. https://doi.org/10.18235/0013270.

Oblitas Guevara, Z., & Quintana Guevara, D. (2025). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes del cuarto y quinto ciclo de la Institución Educativa N.° 10449 Tacabamba 2024* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Trujillo. https://hdl.handle.net/20.500.14520/8515

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes? UNESCO.* https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000382747

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework. OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en

Perfetti, C. A., y Stafura, J. (2014). *Word knowledge in a theory of reading comprehension. Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Polychroni, F., Antoniou, A.-S., Kofa, O., & Charitaki, G. (2024). *Reading self-concept, trait emotional intelligence and anxiety of primary school children with dyslexia. Frontiers in Education,* 9, 1371627. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1371627

Sánchez-Camacho, R., y Grane, M. (2022). *Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en Educación Primaria: Una revisión sistemática. Revista de Psicología y Educación,* 17(1), 21–43. https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.214

SITEAL. (2024). Educación básica. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. https://siteal.iiep.unesco.org/node/4218

Snow, C. E. (Ed.). (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation.* https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Wenren, S., Ding, W., Wang, Z., Xia, Y., Xie, R., & Li, W. (2024). *Reciprocal effects between reading comprehension and emotional cognitive ability. Learning and Individual Differences,* 109, 102398. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102398

Yu, L., & Tong, X. (2024). *Emotional intelligence and reading comprehension: Examining mediating roles of word reading, vocabulary, and working memory. Learning and Individual Differences,* 116, 102574. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102574

Yu, L., McBride, C., & Tong, X. (2026). *Emotional intelligence predicts initial status and growth of reading comprehension in primary school students. Learning and Individual Differences,* 125, 102814. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102814

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. Cangalaya Hinostroza, Ronald identificado (a) con DNI N° 41578231, como asesor(a) del trabajo de investigación titulado:

Inteligencia Emocional y Comprensión Lectora en Estudiantes de Quinto grado dre Primaria de la I.E 65119, Atalaya - 2026

desarrollada por el/los investigador (es):

Nombres y Apellidos: Jacinto Castro Osorio DNI: 76158221

Nombres y Apellidos: Caren Juliss Huaman Ñaupa DNI: 77573180,

egresado (a) de la especialidad: Educación Primaria

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

Satipo, 15, de Abril del 2026.

Cangalaya Hinostroza Ronald

Apellidos y nombres completos de asesor(a)

DNI. N°: 41578231

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, Jacinto Castro Osorio

identificado (a) con DNI N° 76158221, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Inteligencia Emocional y Comprensión Lectora en Estudiantes de Quinto grado de Primaria de la I.E 65119 y egresado de la especialidad de: Educación Primaria;

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

Satipo, 12 de Agosto del 2026

Jacinto Castro Osorio

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 76158221

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

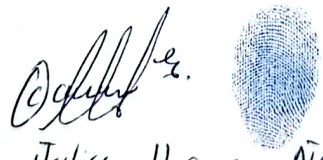
Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Caren Juliss Huaman Ñaupa identificado (a) con DNI N° 77573180, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Inteligencia Emocional y comprensión lectora en estudiantes de Quinto grado de Primaria de la I.E 65119 y egresado de la especialidad de: Educación Primaria;

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

Satipo, 12 de Agosto del 2026



Caren Juliss Huaman Ñaupa

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 77573180

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Castro Osorio Jacinto

DNI : 72158221 Correo electrónico: Jacintocastro2022@gmail.com

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

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación Inteligencia Emocional y Comprensión Lectora en Estudiantes de Quinto grado de primaria de la I.E 65119, Atalaya 2026

Especialidad de Educación Primaria

Asesor Cangalaya Hinostroza, Ronald

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

DNI N° 41578231

3.- TIPO DE ACCESO

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

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

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

.....

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

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

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

Línea de Investigación : Materiales y recursos educativos para el Aprendizaje

Eje Temático : Educación

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



Castro Osorio Jacinto

Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 72158221

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Huaman Ñaupa Caren Juliss

DNI : 77573180 Correo electrónico: Caren.Julis.2024@gmail.com

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

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación : Inteligencia Emocional y comprensión Lectora en Estudiantes de Quinto grado de Primaria de la I.E 6511a, Atalaya 2026

Especialidad de Educación : Primaria

Asesor: Congalaya Hinostroza, Ronald

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

DNI N°: 41578251

3.- TIPO DE ACCESO

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

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

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

.....

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

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

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

Línea de Investigación : Materiales y recursos educativos para el aprendizaje

Eje Temático : Educación

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

Huaman Ñaupa Caren Juliss

Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 77573180



Anexo 4: Matriz de consistencia

Título: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. 65119, ATALAYA - 2026

<table>
<tr><th>Problema de investigación</th><th>Objetivos</th><th>Hipótesis</th><th>Variables y dimensiones</th><th>Metodología</th></tr>
<tr><td>Problema general: ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026?</td><td>Objetivo general: Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.</td><td>H_1: Existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. 65119, Atalaya - 2026.
H_0: No existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables.</td><td rowspan="2">Variable 1: Inteligencia emocional.
Dimensiones:
• intrapersonal,
• interpersonal,
• adaptabilidad
• manejo del estrés.
Variable 2:
Comprensión lectora.
Dimensiones:
• literal,
• inferencial
• crítica.</td><td rowspan="2">Enfoque: cuantitativo.
Tipo: básico.
Nivel: correlacional.
Diseño: no experimental, transversal y correlacional.
Método: hipotético-deductivo.
Población: 143 estudiantes de educación primaria.
Muestra: 35 estudiantes de quinto grado.
Muestreo: no probabilístico intencional.</td></tr>
<tr><td>Problema específico 1: ¿Qué relación existe entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado?</td><td>Objetivo específico 1: Determinar la relación entre la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora.</td><td>H_{11}: Existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión intrapersonal y la comprensión lectora.
H_{01}: No existe relación estadísticamente significativa entre ambas.</td></tr>
</table>

Problema específico 2: ¿Qué relación existe entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado?	**Objetivo específico 2:** Determinar la relación entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y la comprensión lectora.	**H_{12}:** Existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión interpersonal y la comprensión lectora. **H_{02}:** No existe relación estadísticamente significativa.		**Técnicas:** encuesta estructurada y evaluación de desempeño. **Instrumentos:** escala de inteligencia emocional y prueba objetiva de comprensión lectora.
Problema específico 3: ¿Qué relación existe entre la adaptabilidad y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado?	**Objetivo específico 3:** Determinar la relación entre la adaptabilidad y la comprensión lectora.	**H_{13}:** Existe relación estadísticamente significativa entre adaptabilidad y comprensión lectora. **H_{03}:** No existe relación estadísticamente significativa.		
Problema específico 4: ¿Qué relación existe entre el manejo del estrés y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado?	**Objetivo específico 4:** Determinar la relación entre el manejo del estrés y la comprensión lectora.	**H_{14}:** Existe relación estadísticamente significativa entre manejo del estrés y comprensión lectora. **H_{04}:** No existe relación estadísticamente significativa.		

Anexo 5: Matriz de operacionalización

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala de evaluación
Inteligencia emocional	Bar-On (2006) concibió la inteligencia emocional-social como un conjunto de competencias y habilidades vinculadas con la comprensión personal, las relaciones con otras personas, la adaptación a las exigencias del entorno y la regulación de respuestas frente a situaciones de presión o dificultad.	La inteligencia emocional se midió mediante una escala elaborada para la investigación, conformada por 24 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés. Cada ítem presentó cuatro alternativas de respuesta: nunca = 1, a veces = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4. El puntaje global osciló entre 24 y 96 puntos.	Intrapersonal	Reconocimiento de emociones propias; comprensión de sentimientos; expresión emocional	Escala de inteligencia emocional / Ordinal Nunca = 1; A veces = 2; Casi siempre = 3; Siempre = 4
			Interpersonal	Empatía; comprensión de emociones ajenas; cooperación; relaciones interpersonales	
			Adaptabilidad	Flexibilidad; solución de problemas; ajuste ante cambios	
			Manejo del estrés	Autorregulación; tolerancia a la frustración; control de impulsos; persistencia	
Comprensión lectora	Snow (2002) definió la comprensión lectora como un proceso de construcción de significado que se produce mediante la interacción entre el lector, el texto y la actividad dentro de un	La comprensión lectora se evaluó mediante una prueba objetiva de 21 preguntas de opción múltiple, organizada en tres dimensiones: literal, inferencial y crítica. Cada respuesta correcta recibió 1 punto y las	Literal	Identificación y recuperación de información explícita	Prueba objetiva de comprensión lectora / Dicotómica por reactivo Correcta = 1; incorrecta o
			Inferencial	Deducción de información implícita; establecimiento de relaciones; interpretación	

	contexto determinado, integrando información escrita con conocimientos, capacidades lingüísticas y propósitos de lectura.	respuestas incorrectas o no contestadas recibieron 0 puntos. El puntaje global osciló entre 0 y 21 puntos.		de causas, consecuencias e intenciones	en blanco = 0
			Crítica	Valoración de información; juicio fundamentado; reconocimiento de intención y argumentos	

Anexo 6. Ficha técnica del instrumento:

Ficha técnica del instrumento 1

Nombre del instrumento : Escala de inteligencia emocional para estudiantes de quinto grado.

Variable evaluada : Inteligencia emocional.

Base conceptual : Modelo emocional-social de Bar-On.

Autores del instrumento : Elaborado por los investigadores.

Población de aplicación : Estudiantes de quinto grado de educación primaria.

Forma de aplicación : Individual y colectiva.

Número de ítems : 24.

Tipo de respuesta : Escala de cuatro alternativas.

Duración aproximada : 20 a 25 minutos.

Finalidad : Evaluar las competencias socioemocionales de los estudiantes mediante las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.

variable	Dimensiones	Indicadores	Peso %	N° de item	Ítems/índice	Escala de valoración
Inteligencia emocional	Intrapersonal	Reconocimiento de emociones propias; comprensión de sentimientos; expresión emocional	25%	6	1-6	Escala de inteligencia emocional / Ordinal Nunca = 1; A veces = 2;
	Interpersonal	Empatía; comprensión de emociones ajenas; cooperación; relaciones interpersonales	25%	6	7-12	

	Adaptabilidad	Flexibilidad; solución de problemas; ajuste ante cambios	25%	6	13-18	Casi siempre = 3; Siempre = 4
	Manejo del estrés	Autorregulación; tolerancia a la frustración; control de impulsos; persistencia	25%	6	19-24	

Ficha técnica del instrumento 2

Nombre del instrumento : Prueba objetiva de comprensión lectora para estudiantes de quinto grado.

Variable evaluada : Comprensión lectora.

Autores del instrumento : Elaborado por los investigadores.

Población de aplicación : Estudiantes de quinto grado de educación primaria.

Forma de aplicación : Individual en condiciones colectivas de aula.

Número de reactivos : 21.

Tipo de respuesta : Opción múltiple con una respuesta correcta.

Número de textos : 3.

Duración aproximada : 35 a 45 minutos.

Finalidad : Determinar el desempeño de los estudiantes en comprensión literal, inferencial y crítica.

variable	Dimensiones	Indicadores	Peso %	N° de item	Ítems/índice	Escala de valoración
Comprensión lectora	Literal	Identificación y recuperación de información explícita	42,86 %	**9**	**1, 2, 3, 8, 9, 10, 15, 16, 17**	

	Inferencial	Deducción de información implícita; establecimiento de relaciones; interpretación de causas, consecuencias e intenciones	28,57 %	**6**	**4, 5, 11, 12, 18, 19**	Prueba objetiva de comprensión lectora / Dicotómica por reactivo Correcta = 1; incorrecta o en blanco = 0
	Crítica	Valoración de información; juicio fundamentado; reconocimiento de intención y argumentos	28,57 %	**6**	**6, 7, 13, 14, 20, 21**	

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: Salcedo Aguilar Vilma

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Universitaria

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Comprensión Lectora

1.4 Autor del instrumento : Elaboración Propio

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables			X		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada			X		
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems			X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C 9	D 20	E 10

Coeficiente de validez = 1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E = $\frac{39}{50}$

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

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

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

¡Muy Bien!

LUGAR: Satipo 07 de Mayo del 2026

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

"SAN JUAN BOSCO"

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

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Yurick Franz Arroyo Fernandez

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Universitario

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Escala de la Inteligencia Emocional

1.4 Autor del instrumento : Elaboración Propia

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X	
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D: 24	E: 20

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

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

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

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

¡Felicidades, buen trabajo realizado!

LUGAR: Satipo 09 de Mayo del 2026

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO

"SAN JUAN BOSCO"

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

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Sarapura Chamaro Maria Paz

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Universitario

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Escala de Inteligencia Emocional

1.4 Autor del instrumento : Elaboración Propio

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología			X		
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados				X	
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente				X	
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	E
				3	20	20

Coeficiente de validez = 1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E = $\frac{43}{50}$

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

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

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo 09 de Mayo del 20.26

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

PROTOCOLO GENERAL DE APLICACIÓN

Población: estudiantes de quinto grado de educación primaria de la I.E. 65119, Atalaya.

Tiempo total sugerido: 60 a 75 minutos. Se recomienda aplicar los instrumentos en dos momentos: 15–20 minutos para inteligencia emocional y 40–50 minutos para comprensión lectora.

Condiciones: aula tranquila, sin materiales de consulta, con instrucciones leídas en voz alta por el aplicador. Debe evitarse orientar las respuestas o explicar el sentido de un ítem de manera que sugiera una alternativa.

Identificación: para proteger la confidencialidad, se recomienda utilizar códigos en lugar de nombres completos.

Consideración ética: la aplicación a menores requiere las autorizaciones institucionales y los procedimientos de consentimiento/asentimiento que correspondan al protocolo aprobado para la investigación.

INSTRUMENTO 1. ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO

Ficha técnica

Nombre	Escala de inteligencia emocional para estudiantes de quinto grado
Variable	Inteligencia emocional
Base conceptual	Modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On
Dimensiones	Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés
Tipo de instrumento	Escala de respuestas graduadas
Número de ítems	24
Opciones	Nunca (1), A veces (2), Casi siempre (3), Siempre (4)
Aplicación	Individual o colectiva
Tiempo estimado	15–20 minutos
Población destinataria	Estudiantes de quinto grado de primaria

Cuestionario para el estudiante

Código del estudiante: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha: ____ / ____ / 2026

Instrucciones: Lee cada oración y marca con una X la respuesta que mejor indique cómo actúas o cómo te sientes normalmente. No hay respuestas buenas o malas. Responde con sinceridad y marca una sola opción.

N.°	Enunciado	Nunca 1	A veces 2	Casi siempre 3	Siempre 4
1	Puedo decir con palabras cómo me siento.	□	□	□	□
2	Me doy cuenta cuando algo me pone triste, alegre o molesto.	□	□	□	□
3	Cuando algo me preocupa, puedo explicar qué me está pasando.	□	□	□	□
4	Sé reconocer qué cosas hago bien y cuáles necesito mejorar.	□	□	□	□
5	Puedo expresar lo que pienso sin lastimar a los demás.	□	□	□	□
6	Cuando tengo un problema, entiendo qué emoción estoy sintiendo.	□	□	□	□
7	Me doy cuenta cuando un compañero está triste o preocupado.	□	□	□	□
8	Escucho a mis compañeros cuando necesitan contarme algo.	□	□	□	□
9	Trato de comprender cómo se siente otra persona antes de responderle.	□	□	□	□
10	Puedo trabajar en grupo respetando las ideas de los demás.	□	□	□	□
11	Ayudo a un compañero cuando veo que lo necesita.	□	□	□	□
12	Puedo llevarme bien con personas que piensan diferente a mí.	□	□	□	□
13	Cuando una forma de resolver un problema no funciona, intento otra.	□	□	□	□
14	Puedo acostumbrarme a cambios en las actividades o reglas de clase.	□	□	□	□
15	Antes de resolver un problema, pienso en más de una solución.	□	□	□	□
16	Si cometo un error, trato de corregirlo y continuar.	□	□	□	□
17	Puedo cambiar mi manera de hacer algo cuando encuentro una opción mejor.	□	□	□	□
18	Cuando aparece una dificultad nueva, busco una forma de afrontarla.	□	□	□	□

19	Cuando estoy muy molesto, puedo calmarme antes de actuar.	□	□	□	□
20	Puedo seguir trabajando aunque una tarea me resulte difícil.	□	□	□	□
21	Cuando algo no sale como esperaba, puedo controlar mi reacción.	□	□	□	□
22	Si siento mucha presión, busco una manera tranquila de continuar.	□	□	□	□
23	Puedo esperar mi turno sin perder el control.	□	□	□	□
24	Cuando discuto con alguien, puedo evitar actuar impulsivamente.	□	□	□	□

GUÍA DE CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO 1 — USO DEL INVESTIGADOR

Puntuación por ítem: Nunca = 1; A veces = 2; Casi siempre = 3; Siempre = 4.

Todos los ítems están formulados en dirección positiva; por tanto, no requieren inversión de puntuación.

Dimensión	Ítems	N.° de ítems	Rango
Intrapersonal	1–6	6	6–24
Interpersonal	7–12	6	6–24
Adaptabilidad	13–18	6	6–24
Manejo del estrés	19–24	6	6–24

Puntaje total posible: 24 a 96 puntos. Un puntaje mayor representa una mayor presencia de habilidades emocionales según los comportamientos evaluados.

Matriz de correspondencia de ítems

Ítem	Dimensión	Indicador principal	Sentido
1	Intrapersonal	Expresión emocional	Directo
2	Intrapersonal	Autoconciencia emocional	Directo
3	Intrapersonal	Comunicación emocional	Directo
4	Intrapersonal	Autoconocimiento	Directo
5	Intrapersonal	Asertividad	Directo
6	Intrapersonal	Identificación emocional	Directo
7	Interpersonal	Empatía	Directo
8	Interpersonal	Escucha	Directo
9	Interpersonal	Comprensión emocional de otros	Directo
10	Interpersonal	Relaciones interpersonales	Directo
11	Interpersonal	Conducta prosocial	Directo
12	Interpersonal	Respeto a diferencias	Directo
13	Adaptabilidad	Búsqueda de alternativas	Directo

14	Adaptabilidad	Flexibilidad	Directo
15	Adaptabilidad	Solución de problemas	Directo
16	Adaptabilidad	Ajuste ante el error	Directo
17	Adaptabilidad	Flexibilidad cognitiva	Directo
18	Adaptabilidad	Afrontamiento de cambios	Directo
19	Manejo del estrés	Autorregulación	Directo
20	Manejo del estrés	Persistencia	Directo
21	Manejo del estrés	Tolerancia a la frustración	Directo
22	Manejo del estrés	Afrontamiento del estrés	Directo
23	Manejo del estrés	Control de impulsos	Directo
24	Manejo del estrés	Control conductual	Directo

INSTRUMENTO 2. PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA QUINTO GRADO

Ficha técnica

Nombre	Prueba de comprensión lectora para quinto grado
Variable	Comprensión lectora
Dimensiones	Literal, inferencial y crítica
Tipo de instrumento	Prueba objetiva de desempeño
Número de preguntas	21
Textos	3 textos originales adecuados al nivel
Respuesta	Selección múltiple con cuatro alternativas
Puntuación	1 punto por respuesta correcta; 0 por incorrecta o en blanco
Tiempo estimado	40–50 minutos
Población destinataria	Estudiantes de quinto grado de primaria

Código del estudiante: _____ Edad: _____ Fecha: ____ / ____ / 2026

Instrucciones: Lee cada texto con atención. Luego responde las preguntas marcando una sola alternativa. Puedes volver al texto cuando lo necesites. Trabaja en silencio y revisa tus respuestas antes de entregar.

Texto 1. La caja de semillas

El lunes, la profesora Julia llevó al aula una pequeña caja de madera. Al abrirla, mostró varias bolsas con semillas de tomate, ají dulce y frejol. Explicó que la escuela había decidido recuperar un terreno vacío que estaba detrás de la biblioteca y convertirlo en un huerto. Cada grupo tendría que elegir una planta, investigar cuánto sol y agua necesitaba y registrar su crecimiento durante ocho semanas.

A Mateo le gustó la idea, pero su grupo tuvo un problema. Querían sembrar tomate y frejol en el mismo espacio, aunque solo disponían de una franja estrecha. En vez de discutir, revisaron sus apuntes y midieron el terreno. Descubrieron que podían colocar los tomates junto a una cuerda vertical y reservar la parte baja para los frejoles. La profesora no les dio la solución; solamente les preguntó qué necesitaba cada planta para crecer.

Al terminar la jornada, los estudiantes dejaron preparado el suelo. Mateo escribió en su cuaderno: “Hoy no plantamos nada, pero aprendimos que antes de sembrar hay que observar, medir y decidir”.

1. ¿Qué llevó la profesora Julia al aula?

A) Una caja con semillas.

B) Una caja con libros.

C) Unas macetas con flores.

D) Una cuerda y una pala.

2. ¿Dónde se encontraba el terreno que se convertiría en huerto?

A) Junto a la dirección.

B) Detrás de la biblioteca.

C) Frente al comedor.

D) Al lado de la cancha.

3. ¿Durante cuánto tiempo registrarían el crecimiento de las plantas?

A) Cuatro semanas.

B) Seis semanas.

C) Ocho semanas.

D) Diez semanas.

4. ¿Por qué el grupo midió el terreno y revisó sus apuntes?

A) Porque quería decidir cómo usar un espacio pequeño.

B) Porque había perdido las semillas.

C) Porque la profesora exigió cambiar de planta.

D) Porque necesitaba terminar una tarea de matemática.

5. ¿Qué se puede inferir de la actitud de la profesora?

A) Prefería resolver todos los problemas por los estudiantes.

B) Buscaba que los estudiantes pensaran y encontraran soluciones.

C) No conocía las necesidades de las plantas.

D) Quería que solo un grupo participara en el huerto.

6. ¿Qué enseñanza expresa mejor la nota de Mateo?

A) Sembrar rápido es más importante que planificar.

B) Observar y organizarse ayuda a tomar mejores decisiones.

C) Todas las plantas necesitan el mismo espacio.

D) El trabajo escolar debe hacerse sin conversar.

7. ¿Cuál de las siguientes opiniones está mejor sustentada por el texto?

A) El proyecto del huerto favorece que los estudiantes investiguen y resuelvan problemas.

B) El huerto será exitoso porque todas las semillas crecerán.

C) La profesora debería prohibir que los estudiantes elijan plantas.

D) Mateo no estaba interesado en participar.

Texto 2. ¿Por qué algunos ríos cambian después de una lluvia intensa?

Cuando llueve con mucha intensidad, parte del agua cae sobre el suelo y comienza a desplazarse hacia zonas más bajas. Si el terreno tiene abundante vegetación, las raíces ayudan a sujetar la tierra y una parte del agua penetra lentamente en el suelo. En cambio, cuando el suelo está descubierto, el agua puede arrastrar partículas de tierra, hojas y otros materiales hasta las quebradas y los ríos.

Por esta razón, después de una lluvia fuerte el agua de un río puede verse más turbia. El cambio de color no significa necesariamente que el río esté contaminado con sustancias peligrosas; muchas veces se debe a sedimentos que permanecen suspendidos durante un tiempo. Sin embargo, arrojar residuos a las calles, quebradas o riberas sí puede aumentar la contaminación, porque la lluvia puede transportarlos hasta el agua.

Cuidar la vegetación de las riberas, evitar botar basura y proteger los suelos reduce parte de estos problemas. Estas acciones no impiden la lluvia, pero ayudan a disminuir la cantidad de tierra y residuos que llegan a los ríos.

8. Según el texto, ¿qué ayudan a hacer las raíces de las plantas?

A) A aumentar la velocidad del río.

B) A sujetar la tierra.

C) A cambiar el color del agua.

D) A producir más lluvia.

9. ¿Por qué un río puede verse más turbio después de una lluvia intensa?

A) Porque siempre contiene sustancias peligrosas.

B) Porque recibe sedimentos arrastrados por el agua.

C) Porque deja de recibir agua del suelo.

D) Porque las raíces cambian el color del río.

10. ¿Qué acción menciona el texto para reducir los residuos que llegan a los ríos?

A) Retirar toda la vegetación de las riberas.

B) Evitar botar basura en calles, quebradas y riberas.

C) Construir caminos sobre el cauce.

D) Esperar a que deje de llover.

11. ¿Qué ocurriría probablemente en un suelo sin vegetación durante una lluvia fuerte?

A) Se arrastraría más tierra hacia zonas bajas.

B) El agua dejaría de moverse.

C) Las raíces sujetarían mejor el suelo.

D) El río recibiría menos materiales.

12. ¿Por qué el texto aclara que el agua turbia no siempre significa contaminación peligrosa?

A) Porque quiere diferenciar los sedimentos de otros contaminantes.

B) Porque afirma que la basura no llega a los ríos.

C) Porque sostiene que todos los ríos son limpios.

D) Porque la lluvia elimina cualquier sustancia.

13. ¿Cuál es el propósito principal del texto?

A) Narrar una aventura ocurrida durante una tormenta.

B) Explicar cómo la lluvia puede transportar tierra y residuos hacia los ríos.

C) Convencer de que nunca debe llover cerca de los ríos.

D) Describir únicamente los animales que viven en el agua.

14. Un estudiante afirma: "Como el río vuelve a aclararse, no importa arrojar basura cerca de la ribera". ¿Cuál es la mejor evaluación de esa afirmación?

A) Es correcta, porque toda la basura desaparece con la lluvia.

B) Es incorrecta, porque la lluvia puede transportar residuos al río aunque el agua luego se vea clara.

C) Es correcta, porque las raíces eliminan todos los residuos.

D) Es incorrecta únicamente cuando no hay lluvia.

Texto 3. Más minutos para leer

En una reunión escolar se propuso reservar veinte minutos diarios para la lectura libre. Durante ese tiempo, cada estudiante podría escoger un cuento, una historieta, un texto informativo u otro material disponible en el aula. La propuesta no reemplazaría las actividades del área de Comunicación, sino que añadiría un momento para leer por interés personal.

Algunos estudiantes apoyaron la idea porque consideran que leer con frecuencia ayuda a conocer nuevas palabras y a descubrir temas diferentes. Otros señalaron que veinte minutos podrían resultar difíciles en días con muchas actividades. Ante esta preocupación, el consejo estudiantil propuso evaluar la experiencia durante un mes y revisar los resultados antes de mantenerla todo el año.

La directora aceptó realizar la prueba con una condición: cada aula registraría cuántos días pudo cumplir el tiempo de lectura y recogería opiniones de los estudiantes. Al finalizar el mes, la escuela compararía la información para decidir si mantenía los veinte minutos, reducía el tiempo o modificaba la forma de organizarlo.

15. ¿Cuánto tiempo diario se propuso reservar para la lectura libre?

A) Diez minutos.

B) Quince minutos.

C) Veinte minutos.

D) Treinta minutos.

16. ¿Durante cuánto tiempo se evaluaría inicialmente la propuesta?

A) Una semana.

B) Un mes.

C) Un bimestre.

D) Todo el año.

17. ¿Qué información registraría cada aula?

A) Solo las notas de Comunicación.

B) Los días en que cumplió el tiempo de lectura y las opiniones de los estudiantes.

C) La cantidad de libros de la biblioteca.

D) Únicamente los nombres de quienes leyeron cuentos.

18. ¿Por qué el consejo estudiantil propuso probar la medida antes de mantenerla todo el año?

A) Porque quería saber si la propuesta podía funcionar en la práctica.

B) Porque estaba prohibido leer todos los días.

C) Porque la directora rechazó cualquier actividad de lectura.

D) Porque los estudiantes no tenían materiales para leer.

19. ¿Qué se puede inferir de la decisión de la directora?

A) Tomaría una decisión final sin revisar resultados.

B) Consideraba útil recoger información antes de decidir.

C) Quería eliminar las actividades de Comunicación.

D) Pensaba que todos debían leer el mismo libro.

20. ¿Cuál argumento apoya mejor la propuesta de evaluar el plan durante un mes?

A) Permite observar si el tiempo de lectura puede cumplirse y conocer la opinión de los estudiantes.

B) Garantiza que todos los estudiantes obtendrán la misma calificación.

C) Evita que los docentes tengan que organizar el aula.

D) Demuestra desde el primer día que veinte minutos es el tiempo perfecto.

21. Si después del mes pocas aulas logran cumplir los veinte minutos, ¿qué decisión sería más coherente con el texto?

A) Mantener la medida sin revisar nada.

B) Cancelar toda forma de lectura libre.

C) Analizar los datos y ajustar el tiempo o la organización.

D) Reemplazar Comunicación por lectura libre.

HOJA DE RESPUESTAS — INSTRUMENTO 2

Código del estudiante: _____ Fecha: ____ / ____ / 2026

1	A B C D	**8**	A B C D	**15**	A B C D
2	A B C D	**9**	A B C D	**16**	A B C D
3	A B C D	**10**	A B C D	**17**	A B C D
4	A B C D	**11**	A B C D	**18**	A B C D
5	A B C D	**12**	A B C D	**19**	A B C D
6	A B C D	**13**	A B C D	**20**	A B C D
7	A B C D	**14**	A B C D	**21**	A B C D

GUÍA DE CALIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO 2 — USO DEL INVESTIGADOR

Pregunta	Clave	Dimensión	Puntaje
1	A	Literal	1 correcta / 0 incorrecta
2	B	Literal	1 correcta / 0 incorrecta
3	C	Literal	1 correcta / 0 incorrecta
4	A	Inferencial	1 correcta / 0 incorrecta
5	B	Inferencial	1 correcta / 0 incorrecta
6	B	Crítica	1 correcta / 0 incorrecta
7	A	Crítica	1 correcta / 0 incorrecta
8	B	Literal	1 correcta / 0 incorrecta
9	B	Literal	1 correcta / 0 incorrecta
10	B	Literal	1 correcta / 0 incorrecta
11	A	Inferencial	1 correcta / 0 incorrecta
12	A	Inferencial	1 correcta / 0 incorrecta
13	B	Crítica	1 correcta / 0 incorrecta

14	B	Crítica	1 correcta / 0 incorrecta
15	C	Literal	1 correcta / 0 incorrecta
16	B	Literal	1 correcta / 0 incorrecta
17	B	Literal	1 correcta / 0 incorrecta
18	A	Inferencial	1 correcta / 0 incorrecta
19	B	Inferencial	1 correcta / 0 incorrecta
20	A	Crítica	1 correcta / 0 incorrecta
21	C	Crítica	1 correcta / 0 incorrecta

Distribución por dimensiones

Dimensión	Preguntas	N.°	Rango
Literal	1, 2, 3, 8, 9, 10, 15, 16, 17	9	0–9
Inferencial	4, 5, 11, 12, 18, 19	6	0–6
Crítica	6, 7, 13, 14, 20, 21	6	0–6

Puntaje total posible: 0 a 21 puntos. La interpretación por niveles debe establecerse después de la validación del instrumento y del análisis de dificultad y discriminación de los ítems.

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

Base de datos para la variable: Inteligencia emocional y sus dimensiones.

	Intrapersonal						Interpersonal						Adaptabilidad						Manejo del estrés									
ID	IE1	IE2	IE3	IE4	IE5	IE6	IE7	IE8	IE9	IE10	IE11	IE12	IE13	IE14	IE15	IE16	IE17	IE18	IE19	IE20	IE21	IE22	IE23	IE24	Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo estrés	IE total
E01	1	3	2	3	4	2	4	1	1	1	1	3	3	2	1	3	2	2	1	1	4	2	2	1	15	11	13	11	50
E02	3	4	2	3	2	3	3	3	1	3	2	3	2	4	4	1	3	4	4	2	3	1	1	4	17	15	18	15	65
E03	3	2	4	3	3	3	1	1	2	4	2	4	2	4	2	4	1	4	2	3	1	1	3	2	18	14	17	12	61
E04	4	4	3	4	2	2	4	4	2	4	3	2	4	4	4	4	2	3	3	3	4	2	3	2	19	19	21	17	76
E05	1	4	2	3	2	4	1	1	2	2	4	2	3	2	2	4	1	3	2	2	2	1	2	2	16	12	15	11	54
E06	3	4	2	1	2	2	2	1	1	1	3	1	3	3	1	2	1	3	3	1	1	1	1	1	14	9	13	8	44
E07	2	4	3	4	4	1	3	1	4	1	3	4	4	3	4	1	3	1	3	4	2	2	1	2	18	16	16	14	64
E08	1	4	3	3	4	4	2	3	2	4	4	1	2	4	4	3	3	3	3	4	2	3	2	2	19	16	19	16	70
E09	2	4	4	2	4	3	3	4	1	2	4	4	4	3	2	4	1	2	1	2	4	2	2	2	19	18	16	13	66
E10	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	1	4	4	4	4	24	21	21	20	86
E11	3	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	4	2	4	4	2	23	21	21	19	84
E12	3	4	3	3	4	2	3	2	4	2	4	1	3	2	2	3	2	3	4	2	1	2	3	2	19	16	15	14	64
E13	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	2	2	2	4	4	4	4	3	1	4	4	4	1	21	20	20	17	78
E14	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	24	20	24	21	89
E15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	24	24	23	21	92
E16	2	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	2	4	3	4	4	2	3	4	3	3	22	21	21	19	83
E17	4	4	4	3	4	3	4	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	3	3	2	22	19	22	19	82
E18	3	2	3	4	3	2	3	2	2	4	1	2	4	3	4	1	2	2	3	1	1	2	2	3	17	14	16	12	59
E19	4	3	4	3	3	3	3	1	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	1	4	3	4	2	4	20	19	21	18	78
E20	3	4	2	3	3	3	2	2	2	1	4	3	4	2	3	2	3	2	4	3	3	1	3	1	18	14	16	15	63
E21	4	4	2	1	3	3	2	3	2	4	2	2	3	1	3	3	2	4	3	2	2	2	1	4	17	15	16	14	62
E22	4	2	2	4	2	4	3	2	1	3	3	4	1	2	3	4	3	4	2	2	2	4	2	2	18	16	17	14	65
E23	4	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	2	1	3	1	2	1	1	1	1	1	11	9	9	7	36
E24	3	4	1	3	1	3	2	2	2	2	3	2	4	1	2	4	3	2	2	2	1	4	1	2	15	13	16	12	56
E25	2	4	4	4	3	1	2	3	2	3	1	4	2	4	1	3	4	4	1	2	2	3	4	2	18	15	18	14	65
E26	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	2	2	3	4	2	4	4	2	4	3	3	2	3	1	21	19	19	16	75
E27	3	2	2	4	4	4	3	2	4	1	4	2	2	3	4	4	3	3	4	1	2	4	3	2	19	16	19	16	70
E28	4	2	3	1	3	3	2	3	4	2	4	2	3	3	4	1	2	3	3	1	3	2	4	1	16	17	16	14	63
E29	2	4	4	2	3	1	2	3	2	2	1	4	3	2	4	2	1	3	1	2	2	3	1	3	16	14	15	12	57
E30	2	4	2	3	2	4	2	3	4	3	2	2	3	4	3	1	4	1	2	3	1	2	4	2	17	16	16	14	63
E31	4	3	4	4	2	3	3	4	4	2	2	4	1	4	4	2	4	4	2	3	1	4	4	4	20	19	19	18	76
E32	4	4	1	4	2	3	3	1	3	1	2	3	3	3	1	3	3	3	4	2	2	1	1	4	18	13	16	14	61
E33	4	2	3	4	4	4	4	3	4	3	2	2	4	4	1	4	3	4	4	4	1	2	1	4	21	18	20	16	75
E34	2	3	1	4	1	2	1	2	2	2	3	1	1	2	3	2	2	1	2	3	1	1	1	1	13	11	11	9	44
E35	3	4	3	4	2	4	4	4	2	2	3	4	3	2	4	4	4	4	3	4	2	2	3	4	20	19	21	18	78

Variable / dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Inteligencia emocional	Bajo: 24–50	Medio bajo: 51–62	Medio alto: 63–74	Alto: 75–96
Dimensiones IE	Bajo: 6–12	Medio bajo: 13–16	Medio alto: 17–20	Alto: 21–24

Base de datos para la variable: Comprensión lectora y sus dimensiones.

ID	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6	CL7	CL8	CL9	CL10	CL11	CL12	CL13	CL14	CL15	CL16	CL17	CL18	CL19	CL20	CL21	Literal	Inferencial	Crítica	CL total
E01	A	A	C	D	B	C	A	A	B	C	A	B	A	B	A	A	B	A	A	B	B	4	3	2	9
E02	A	A	B	A	A	D	A	B	B	C	A	D	B	B	C	B	D	A	B	A	B	5	4	4	13
E03	A	C	D	C	B	B	B	B	B	B	A	B	B	B	D	B	A	A	A	C	C	5	3	4	12
E04	A	B	C	B	B	C	A	D	B	C	A	A	B	B	C	B	B	D	B	A	B	7	4	4	15
E05	C	B	C	A	B	A	B	C	A	A	D	B	B	D	C	B	D	C	A	A	A	4	2	2	8
E06	B	A	D	C	B	D	D	A	D	C	D	B	B	C	B	B	B	C	B	B	B	2	2	1	5
E07	D	B	C	A	B	B	D	B	B	D	A	A	A	A	C	A	B	B	C	B	C	6	4	2	12
E08	B	B	C	A	A	B	D	D	B	B	A	D	A	B	C	B	B	A	B	A	C	7	4	4	15
E09	A	A	C	C	D	B	C	B	B	D	A	A	D	B	C	B	B	A	B	A	C	7	4	4	15
E10	A	D	C	A	B	C	A	B	C	B	A	A	B	B	C	B	B	A	B	A	C	7	6	5	18
E11	A	B	C	A	B	B	A	B	C	B	A	C	A	B	C	B	B	A	B	A	C	8	5	5	18
E12	A	B	B	D	B	B	A	B	B	D	A	A	C	A	C	C	A	D	B	B	C	5	4	3	12
E13	B	B	C	A	D	C	A	B	B	B	A	A	B	B	C	B	B	A	C	D	C	8	4	4	16
E14	A	D	C	A	B	C	A	B	B	B	A	A	B	B	C	B	B	B	B	A	C	8	5	5	18
E15	A	B	C	A	B	B	A	B	B	B	A	A	B	B	C	B	B	A	B	A	C	9	6	6	21
E16	A	B	C	C	B	D	A	B	B	B	A	A	D	B	D	B	B	A	D	A	C	8	4	4	16
E17	A	B	C	C	B	B	A	B	B	B	A	A	B	B	C	B	B	A	B	A	B	9	5	5	19
E18	A	B	B	A	B	A	A	A	C	B	A	D	C	C	C	A	B	D	C	A	B	5	3	2	10
E19	A	A	B	A	B	B	A	B	B	B	A	A	B	A	C	B	B	A	C	A	C	7	5	5	17
E20	A	B	C	D	D	B	C	B	D	C	A	A	B	D	A	B	B	A	A	D	C	6	3	3	12
E21	A	D	C	A	D	D	B	B	B	A	A	A	D	B	A	B	C	B	B	A	C	5	4	3	12
E22	C	B	D	B	B	B	C	B	D	B	A	A	B	B	C	B	B	A	D	A	D	6	4	4	14
E23	A	D	C	B	C	D	A	B	A	C	C	C	A	C	D	A	A	C	D	D	A	3	0	1	4
E24	A	D	B	A	D	B	D	D	C	B	C	D	B	B	C	C	B	A	B	B	B	4	3	3	10
E25	A	C	D	A	B	A	A	B	A	B	D	A	B	D	D	B	B	B	C	A	B	5	3	3	11
E26	B	B	C	A	B	B	A	B	B	A	A	D	A	B	C	B	B	A	B	A	D	7	5	4	16
E27	A	B	C	A	D	A	A	C	A	B	A	A	C	B	C	B	B	A	C	B	D	7	4	2	13
E28	A	B	B	B	A	D	D	D	A	B	C	B	B	B	C	A	B	D	B	B	C	5	1	3	9
E29	A	C	C	A	B	A	A	D	D	A	D	B	C	D	D	B	B	A	D	A	C	4	3	3	10
E30	A	C	A	B	B	B	C	B	B	C	A	C	A	B	C	B	C	B	B	A	B	5	3	3	11
E31	A	B	C	A	B	A	A	B	B	B	A	A	D	B	C	D	B	D	B	A	C	8	5	4	17
E32	A	D	C	A	A	B	B	C	A	B	A	D	A	A	C	B	B	A	C	A	A	6	3	2	11
E33	C	B	C	A	B	B	C	B	B	B	C	A	B	B	C	B	B	D	B	A	C	8	4	5	17
E34	D	D	C	C	C	A	A	B	C	D	C	C	C	D	A	D	C	A	A	D	D	2	1	1	4
E35	D	B	C	C	B	B	B	C	B	B	C	A	B	B	C	A	B	A	B	C	C	6	4	4	14

Variable / dimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Comprensión lectora	Inicio: 0–5	En proceso: 6–10	Logro esperado: 11–15	Logro destacado: 16–21
Literal	Inicio: 0–2	En proceso: 3–4	Logro esperado: 5–6	Logro destacado: 7–9
Inferencial / Crítica	Inicio: 0–1	En proceso: 2–3	Logro esperado: 4	Logro destacado: 5–6

Recibo digital

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

Autor de la entrega
Castro Osorio, Jacinto y Huaman Ñaupa, Caren Juliss

Título de la tarea
01

Título de la entrega
Inteligencia Emocional Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Quinto Grado De Primaria De La I.E. 65119, Atalaya - 2026

Nombre del archivo
T0028_082026.docx

Tamaño del archivo
5719022

Total de páginas
116

Total de palabras
27060

Total de caracteres
167977

Fecha de la entrega
14 sept 2026, 3:38:55 p.m. UTC

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151722896

Copyright 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Tesis:

Inteligencia Emocional Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Quinto Grado De Primaria De La I.E. 65119, Atalaya - 2026

01

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151722896

Fecha de entrega
14 sept 2026, 10:38 GMT-5

Fecha de descarga
14 sept 2026, 10:44 GMT-5

Nombre del archivo
T0028_082026.docx

Tamaño del archivo
5.5 MB

116 páginas

27.060 palabras

167.977 caracteres

6% 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

6%	Fuentes de Internet
1%	Publicaciones
4%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

6% Fuentes de Internet
1% Publicaciones
4% 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
hdl.handle.net 1%

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

4 Trabajos del estudiante
Universidad Andina del Cusco on 2025-11-18 <1%

5 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2025-12-18 <1%

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

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

8 Internet
repositorio.uncp.edu.pe <1%

9 Trabajos del estudiante
D.A. de Humanidades y Educación on 2026-08-30 <1%

10 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2025-04-02 <1%

11 Publicación
"Psicologia do Aprendizado: Teorias e Aplicações na Educação", Editora Cientifica ... <1%

12 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Cajamarca on 2025-11-07 <1%

13 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2018-01-26 <1%

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

15 Trabajos del estudiante
Enterprise-Escuela de Educacion Superior Pedagogica Marcos Duran Martel- on 2... <1%

16 Trabajos del estudiante
Universidad Marcelino Champagnat on 2026-08-04 <1%

17 Internet
repositorio.uniscjsa.edu.pe <1%

18 Trabajos del estudiante
Centro Europeo de Postgrado - CEUPE on 2023-08-14 <1%

19 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2018-02-02 <1%

20 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Cajamarca on 2025-09-25 <1%

21 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Cajamarca on 2026-04-06 <1%

22 Internet
repositorio.upla.edu.pe <1%