INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO SAN JUAN BOSCO

Educación Primaria

TESIS

Lectura Oral Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Tercer Y Cuarto Grado De Primaria De La I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesor en Educación Primaria

TESIS PRESENTADA POR:

Jerónimo Ñaco, Ronald (DNI: 45368330)

ASESOR

Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3032-1070

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Estrategias de Enseñanza Docente

SATIPO, PERÚ

2026

Hoja De Firma De Jurado

Mg. Guillermo Fernandez Cabrera

Presidente

Lic. Ebar Rojas Baqueiro

Secretario

Lic. Ronald Congbop Huaytoco

Vocal

ACTA DE SUSTENTACIÓN N°025-2026

EJECUTORES : **Jerónimo Ñaco Ronald**

ASESOR : **Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis**

Los miembros del jurado que suscriben dictaminan que la tesis denominada: Lectura Oral Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Tercer Y Cuarto Grado De Primaria De La I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026, presentado por el egresado: Jerónimo Ñaco Ronald, para optar el título de Profesor en 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 en Educación Primaria, de conformidad con lo estipulado en la ley.

En fe de lo cual firma la presente, a los 03 días del mes de octubre, del dos mil veintiséis.

Mg. Guillermo Fernandez Cobrera.
Presidente

Lic. Eber Rojas Baquero
Secretario

Lic. Ronald Congoya Huaytuco
Vocal

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi familia, por acompañarme con paciencia, confianza y afecto durante mi formación profesional; a quienes me enseñaron a perseverar frente a las dificultades y a valorar la educación como una oportunidad para crecer, servir y contribuir responsablemente a la formación de nuevas generaciones.

Agradecimiento

Agradezco a Dios, a mi familia, a los docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado San Juan Bosco, a mi asesor y a la comunidad educativa de la I.E. N.º 31862, por su orientación, disposición y apoyo durante 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 6
1.2.1 Problema general 6
1.2.2 Problemas específicos 6
1.3 Delimitación del problema de investigación 6
1.4 Formulación de Objetivos 7
1.4.1 Objetivo general 7
1.4.2 Objetivos específicos 7
1.5 Justificación de la investigación 8
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 10
2.1 Antecedentes de estudios 10
2.1.1 Antecedentes internacionales 10
2.1.2 Antecedentes nacionales 13
2.2 Bases teóricas científicas 15
2.2.1 Lectura oral 15
2.2.2 Comprensión lectora 23
2.2.3 Relación entre lectura oral y comprensión lectora 31
2.3 Definiciones operacionales 35
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 37
3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación 37
3.2 Diseño de investigación 38

3.3 Población, muestra y muestreo 39
3.3.1 Población 39
3.3.2 Muestra 40
3.3.3 Muestreo 41
3.4 Hipótesis y variables 42
3.4.1 Hipótesis 42
3.4.2 Operacionalización de las variables 43
3.5 Métodos de la investigación 43
3.6 Técnicas Instrumentos aplicados 44
3.6.1 Validez de los instrumentos 46
3.6.2 Confiabilidad de los instrumentos 46
3.7 Procesamiento de la información 47
CAPÍTULO IV. RESULTADOS 48
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo. 48
4.2 Prueba de Normalidad 50
4.3 Contrastación de hipótesis 51
4.4 Discusión de los resultados 52
Conclusiones 59
Recomendaciones 61
Referencias bibliográficas 62
Anexos 67

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de la población de estudiantes de educación primaria 40

Tabla 2. Distribución de la muestra 40

Tabla 3. Pruebas de confiabilidad de los instrumentos de las variables y sus dimensiones 46

Tabla 4. Niveles de lectura oral y sus dimensiones..... 48

Tabla 5. Niveles de comprensión lectora y sus dimensiones 49

Tabla 6. Pruebas de normalidad..... 50

Tabla 7. Contrastación de la hipótesis general..... 51

Tabla 8. Contrastación de la primera hipótesis especifica..... 51

Tabla 9. Contrastación de la segunda hipótesis especifica 51

Tabla 10. Contrastación de la tercera hipótesis especifica..... 52

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución porcentual de la lectura oral y sus dimensiones 48

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

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, durante el año 2026. Se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo constituida por 36 estudiantes matriculados de primero a sexto grado de educación primaria, mientras que la muestra estuvo conformada por 15 estudiantes de tercer y cuarto grado, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Para la recolección de datos se empleó una ficha de evaluación de lectura oral, organizada en precisión lectora, velocidad y automaticidad, y prosodia y expresividad; asimismo, se aplicó una prueba de comprensión lectora integrada por 24 ítems distribuidos en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Los instrumentos presentaron evidencia favorable de validez de contenido y confiabilidad, alcanzándose un alfa de Cronbach de .968 para lectura oral y un coeficiente equivalente a KR-20 de .910 para comprensión lectora. La prueba de Shapiro-Wilk mostró valores de significancia superiores a .05, por lo que se utilizó la correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron una relación positiva muy fuerte entre lectura oral y comprensión lectora $r=.974$; $p<.001$; asimismo, se obtuvieron asociaciones significativas con la comprensión literal $r=.938$, inferencial $r=.936$ y crítica $r=.875$. Se concluyó que un mejor desempeño en lectura oral estuvo estrechamente asociado con mayores niveles de comprensión lectora, sin atribuir causalidad entre las variables debido al diseño correlacional empleado.

Palabras clave: lectura oral, comprensión lectora, precisión lectora, fluidez, educación primaria.

Abstract

The study aimed to determine the relationship between oral reading and reading comprehension among third- and fourth-grade primary school students at I.E. No. 31862, Pangoa, in 2026. A quantitative approach was adopted, with a basic research type, correlational scope, and a non-experimental cross-sectional design. The population consisted of 36 students enrolled from first through sixth grade, while the sample included 15 third- and fourth-grade students selected through intentional non-probability sampling. Data were collected using an oral reading assessment form structured around reading accuracy, speed and automaticity, and prosody and expressiveness, together with a 24-item reading comprehension test organized into literal, inferential, and critical dimensions. The instruments showed adequate evidence of content validity and reliability, with a Cronbach's alpha of .968 for oral reading and a KR-20 equivalent coefficient of .910 for reading comprehension. Shapiro-Wilk normality testing yielded significance values above .05; therefore, Pearson's correlation coefficient was used for hypothesis testing. The findings revealed a very strong positive relationship between oral reading and overall reading comprehension $r=.974$; $p<.001$. Significant associations were also obtained with literal comprehension $r=.938$, inferential comprehension $r=.936$, and critical comprehension $r=.875$. It was concluded that higher oral reading performance was closely associated with stronger reading comprehension among the participating students. Nevertheless, given the correlational and non-experimental nature of the study, the findings were interpreted as associations rather than evidence of causal relationships.

Keywords: oral reading, reading comprehension, reading accuracy, reading fluency, primary education.

Introducción

La lectura constituyó una competencia fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, debido a que intervino de manera directa en el acceso a la información, la construcción de conocimientos y la comprensión de los contenidos abordados en las distintas áreas curriculares. En la educación primaria, este proceso adquirió especial relevancia porque durante los primeros años de escolaridad se consolidaron capacidades relacionadas con el reconocimiento de palabras, la precisión, la velocidad, la automaticidad, la entonación y la comprensión progresiva de textos. En consecuencia, el dominio lector no se limitó a pronunciar correctamente una secuencia de palabras, sino que implicó articular procesos de decodificación, fluidez y construcción de significado. Desde esta perspectiva, la lectura oral y la comprensión lectora representaron componentes vinculados del desempeño lector, aunque conceptualmente mantuvieron funciones distintas dentro del proceso de lectura.

La lectura oral permitió observar cómo el estudiante transformó la información escrita en una producción verbal organizada. En este desempeño intervinieron la precisión en el reconocimiento de palabras, la continuidad durante la lectura, la velocidad funcional y el empleo de recursos prosódicos como la entonación, las pausas, el fraseo, el ritmo y el volumen. Estas características hicieron posible identificar no solo si el estudiante podía leer un texto, sino también la manera en que organizaba oralmente la información. La tesis asumió esta variable desde una perspectiva multidimensional, en concordancia con la literatura desarrollada en el marco teórico, donde se estableció que la lectura fluida debía comprenderse mediante la integración de precisión, automaticidad y prosodia, evitando reducir su evaluación exclusivamente a la cantidad de palabras leídas en un periodo determinado.

Por su parte, la comprensión lectora constituyó un proceso de mayor complejidad cognitiva, debido a que exigió que el estudiante construyera significados a partir de la información presentada en el texto. Su desarrollo implicó reconocer información explícita, establecer relaciones entre ideas, formular inferencias, integrar conocimientos previos y emitir valoraciones respecto del contenido leído. En la investigación, esta variable se organizó en tres dimensiones: comprensión literal, inferencial y crítica. La primera estuvo relacionada con la

recuperación de información expresamente señalada; la segunda con la deducción de contenidos implícitos y la construcción de relaciones; mientras que la tercera comprendió la capacidad para valorar, argumentar y asumir una posición fundamentada frente al contenido. Esta diferenciación permitió examinar el desempeño lector desde distintos niveles de exigencia cognitiva y no únicamente mediante una puntuación global.

La relación entre ambas variables resultó relevante porque el procesamiento eficiente del texto escrito pudo facilitar el acceso a la información necesaria para construir significado. Cuando el estudiante reconoció palabras con precisión y mantuvo una lectura suficientemente automatizada, disminuyó la necesidad de destinar recursos atencionales a la decodificación básica, lo que pudo favorecer la integración de ideas y la comprensión del contenido. Sin embargo, esta relación no significó que una lectura oral adecuada garantizara automáticamente una comprensión elevada, debido a que comprender también exigió vocabulario, conocimientos previos, integración de proposiciones, elaboración de inferencias y procesos de valoración. Por esta razón, la investigación se planteó desde un enfoque correlacional y no causal, buscando determinar el grado de asociación entre ambas competencias sin atribuir a una de ellas un efecto directo sobre la otra.

La problemática cobró especial importancia al considerar los resultados educativos registrados en el contexto nacional y local. La Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2024 mostró que, en cuarto grado de primaria, solamente el 32.8 % alcanzó el nivel satisfactorio en lectura, mientras que el 39.0 % permaneció en proceso, el 24.8 % en inicio y el 3.4 % en previo al inicio. Esta distribución evidenció que una proporción considerable de estudiantes no alcanzó los aprendizajes esperados para su grado. La situación fue aún más marcada en el distrito de Pangoa, donde únicamente el 18.8 % de los estudiantes evaluados se ubicó en el nivel satisfactorio, mientras que el 81.2 % permaneció por debajo de dicho nivel. Estos resultados permitieron reconocer que la comprensión lectora continuó constituyendo una necesidad educativa relevante en el contexto donde se desarrolló el estudio.

En la región Junín y, particularmente, en los contextos rurales de la Selva Central, las dificultades lectoras también estuvieron relacionadas con condiciones educativas, sociales y lingüísticas específicas. La investigación reconoció que no

resultaba metodológicamente adecuado trasladar de manera automática resultados obtenidos en contextos urbanos o poblaciones con características diferentes. Por ello, se consideró necesario generar evidencia situada en la realidad de la I.E. N.º 31862 de Pangoa. En esta institución, la ausencia de información sistematizada sobre la relación entre lectura oral y comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado constituyó un vacío que justificó el desarrollo de la investigación. La producción de datos propios permitió aproximarse al desempeño lector desde las condiciones reales en las que se desenvolvieron los estudiantes.

En concordancia con esta problemática, el estudio tuvo como objetivo general determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, durante el año 2026. De manera específica, se buscó determinar la relación de la lectura oral con la comprensión literal, inferencial y crítica. La formulación de estos objetivos permitió mantener correspondencia entre el problema de investigación, las hipótesis, las variables y el análisis estadístico posterior. Asimismo, el estudio se delimitó temporalmente al año 2026 y espacialmente a la institución seleccionada, considerando que el análisis se desarrolló en un grupo concreto de estudiantes pertenecientes a un contexto educativo rural de la provincia de Satipo.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico y nivel correlacional. Se empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional, dado que las variables fueron observadas sin manipulación y la información se recopiló durante un periodo determinado. La población estuvo conformada por 36 estudiantes matriculados de primero a sexto grado de educación primaria, mientras que la muestra quedó constituida por 15 estudiantes de tercer y cuarto grado. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional o por criterio, debido a que los participantes fueron elegidos en función de su correspondencia directa con los objetivos y el título de la investigación. Esta decisión permitió concentrar el análisis en los grados considerados centrales para el estudio.

Para la medición de la lectura oral se empleó una ficha de evaluación adaptada metodológicamente de la Escala de Fluidez Lectora en Español. El instrumento permitió valorar las dimensiones precisión lectora, velocidad y automaticidad, y prosodia y expresividad. La aplicación se realizó de manera

individual mediante la lectura en voz alta de un texto seleccionado para el nivel educativo de los participantes. Por otro lado, la comprensión lectora se evaluó mediante una prueba objetiva de 24 ítems, distribuida equitativamente en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Esta organización permitió obtener puntuaciones diferenciadas por cada dimensión, así como un puntaje global de comprensión lectora. De este modo, los instrumentos conservaron correspondencia con las variables y dimensiones establecidas previamente en la matriz de operacionalización.

Los instrumentos fueron sometidos a procedimientos de validez y confiabilidad. La validez de contenido se estableció mediante juicio de tres expertos, cuyos coeficientes fueron 0.90, 0.93 y 0.92, lo que evidenció un nivel alto de acuerdo respecto de la pertinencia y coherencia de los instrumentos. En cuanto a la confiabilidad, la escala global de lectura oral alcanzó un alfa de Cronbach de .968, mientras que la prueba de comprensión lectora obtuvo un coeficiente equivalente a KR-20 de .910. Estos resultados indicaron niveles altos de consistencia interna y permitieron considerar que las mediciones reunieron condiciones adecuadas para el análisis estadístico desarrollado posteriormente.

El procesamiento de los datos comprendió una fase descriptiva y otra inferencial. En la primera se elaboraron tablas de frecuencias y porcentajes para examinar la distribución de los niveles alcanzados en lectura oral, comprensión lectora y sus respectivas dimensiones. Los resultados mostraron que la lectura oral presentó una mayor concentración en el nivel destacado, especialmente en precisión lectora y prosodia y expresividad. En contraste, la comprensión lectora global mostró mayor presencia en el nivel en proceso. Asimismo, la comprensión literal alcanzó un desempeño más favorable, mientras que la comprensión crítica evidenció las mayores dificultades, al concentrar una mayor proporción de estudiantes en el nivel inicio. Esta diferencia permitió advertir que el desarrollo lector no se manifestó de manera uniforme entre las dimensiones evaluadas.

En la fase inferencial se aplicaron las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Debido al tamaño de la muestra, se priorizó la interpretación de Shapiro-Wilk, cuyos valores de significancia fueron superiores a .05 en todas las puntuaciones analizadas. Este resultado permitió mantener el supuesto de normalidad y utilizar la correlación de Pearson para contrastar las

hipótesis. La asociación entre lectura oral y comprensión lectora alcanzó un coeficiente de r=.974, con p<.001, lo que evidenció una relación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa. Del mismo modo, se registraron correlaciones elevadas con la comprensión literal r=.938, inferencial r=.936 y crítica r=.875. En todos los casos, los valores de significancia permitieron rechazar las hipótesis nulas planteadas.

Los resultados obtenidos permitieron concluir que la lectura oral estuvo estrechamente asociada con la comprensión lectora en los estudiantes evaluados. No obstante, la investigación mantuvo una interpretación prudente de estos hallazgos, debido a que el diseño no experimental y correlacional no permitió establecer relaciones de causalidad. En consecuencia, los coeficientes obtenidos fueron interpretados como evidencia de asociación entre variables y no como demostración de que una mejor lectura oral produjera necesariamente una mayor comprensión. Esta precisión metodológica resultó fundamental para mantener coherencia entre el alcance del estudio, el diseño empleado y las conclusiones formuladas.

La importancia del estudio radicó en haber generado evidencia contextualizada sobre dos competencias centrales del proceso lector en una institución educativa de Pangoa. La información obtenida permitió identificar fortalezas y dificultades específicas dentro del grupo analizado, especialmente la mayor consolidación de la comprensión literal frente a las limitaciones observadas en la comprensión crítica. Asimismo, el análisis de las dimensiones de lectura oral permitió reconocer diferencias entre precisión, automaticidad y prosodia. Estos hallazgos ofrecieron elementos útiles para orientar futuras acciones pedagógicas y nuevas investigaciones, sin convertir los resultados correlacionales en prescripciones causales o generalizaciones hacia poblaciones diferentes.

La tesis se organizó en cuatro capítulos articulados entre sí. El primer capítulo desarrolló el planteamiento de la investigación, incluyendo la realidad problemática, la formulación del problema, la delimitación, los objetivos y la justificación. El segundo capítulo reunió los antecedentes internacionales, nacionales y regionales, además de las bases teóricas y las definiciones operacionales de las variables. El tercer capítulo presentó el marco metodológico, donde se precisaron el enfoque, tipo, nivel, diseño, población, muestra, muestreo,

hipótesis, técnicas, instrumentos, validez, confiabilidad y procedimientos de análisis. Finalmente, el cuarto capítulo expuso los resultados descriptivos e inferenciales, la contrastación de hipótesis y la discusión, seguidos de las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad problemática

La comprensión lectora constituye una competencia necesaria para el desarrollo académico de los estudiantes, debido a que había permitido interpretar información, establecer relaciones entre ideas, formular inferencias y emitir valoraciones sobre los textos leídos. Su desarrollo había trascendido el área de Comunicación, puesto que también había intervenido en el aprendizaje de otras áreas curriculares que exigían comprender consignas, analizar información escrita y construir significados. No obstante, durante los últimos años se habían mantenido dificultades relacionadas con el logro de niveles adecuados de comprensión, especialmente en estudiantes que todavía presentaban problemas para recuperar información explícita, interpretar contenidos implícitos y reflexionar críticamente sobre aquello que leían. Esta situación había evidenciado que el aprendizaje lector no podía reducirse al reconocimiento mecánico de palabras, sino que había requerido procesos cognitivos más complejos vinculados con la construcción del significado y la interacción activa con el texto.

En el ámbito internacional, los resultados de las evaluaciones educativas habían mostrado que una proporción considerable de estudiantes no había alcanzado los niveles mínimos esperados en lectura. De acuerdo con la UNESCO, una parte importante de la población escolar mundial había presentado dificultades para consolidar las competencias lectoras necesarias al finalizar la educación primaria. Esta situación había resultado preocupante porque las limitaciones acumuladas durante los primeros años de escolaridad podían mantenerse en etapas posteriores y afectar la capacidad de los estudiantes para desenvolverse frente a textos de mayor extensión y complejidad. Del mismo modo, los resultados de PISA 2022 habían mostrado que alrededor del 26 % de los estudiantes de los países de la OCDE se había ubicado por debajo del nivel 2 de desempeño en lectura, nivel considerado como referencia mínima para comprender e interpretar información escrita en situaciones cotidianas y académicas (OECD, 2023).

En el caso peruano, los resultados obtenidos en PISA 2022 también

habían mostrado dificultades importantes. Aproximadamente la mitad de los estudiantes peruanos evaluados había alcanzado el nivel 2 o superior en lectura, mientras que la proporción correspondiente al promedio de la OCDE había sido considerablemente mayor. Asimismo, solo un porcentaje reducido de estudiantes peruanos había logrado ubicarse en los niveles superiores de desempeño. Aunque esta evaluación había sido aplicada a estudiantes de 15 años, sus resultados habían permitido advertir la existencia de dificultades acumuladas en el desarrollo de las competencias lectoras, cuya formación se había iniciado desde los primeros grados de educación básica. En ese sentido, el fortalecimiento de la lectura durante la primaria había adquirido especial relevancia, debido a que en esta etapa se habían consolidado procesos relacionados con la decodificación, la fluidez, la interpretación y la comprensión de distintos tipos de textos (OECD, 2023).

A nivel nacional, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes había ofrecido información más específica sobre la situación de la lectura en educación primaria. En la ENLA 2024, aplicada a estudiantes de cuarto grado, solamente el 32,8 % había alcanzado el nivel satisfactorio en Lectura, mientras que el 39,0 % se había ubicado en proceso, el 24,8 % en inicio y el 3,4 % en previo al inicio. Estos resultados habían mostrado que aproximadamente dos de cada tres estudiantes no habían alcanzado el nivel esperado para el grado. La distribución de los ítems de la evaluación también había evidenciado que la comprensión lectora había implicado distintos niveles de procesamiento, pues se habían considerado tareas orientadas a localizar información, realizar inferencias, interpretar contenidos y reflexionar sobre la forma y el sentido de los textos. Por ello, las dificultades observadas no habían podido explicarse únicamente por la capacidad de leer palabras, sino también por las limitaciones existentes en la construcción de significados y en el análisis de la información escrita (MINEDU, 2025).

En la región Junín, las dificultades en lectura habían presentado características particulares debido a las diferencias entre los contextos urbanos y rurales. Los reportes educativos habían mostrado que los estudiantes ubicados en los niveles de inicio y previo al inicio habían requerido mayor acompañamiento pedagógico para alcanzar los

aprendizajes esperados. Asimismo, se había observado que las prácticas lectoras, la frecuencia con que los estudiantes se acercaban voluntariamente a los textos y las estrategias empleadas durante las actividades de lectura habían guardado relación con sus resultados de aprendizaje. En los contextos rurales de la Selva Central, estas condiciones se habían vinculado también con factores socioculturales, lingüísticos y educativos que habían podido influir en la manera en que los estudiantes habían desarrollado sus competencias lectoras. Por esa razón, el análisis de la problemática había requerido considerar las características específicas del entorno escolar y comunitario en el que se desenvolvían los estudiantes.

La situación había resultado más evidente al revisar los resultados correspondientes al distrito de Pangoa. En la ENLA 2024, los estudiantes de cuarto grado habían registrado un 18,3 % en previo al inicio, 22,1 % en inicio, 40,9 % en proceso y solo 18,8 % en satisfactorio, con una medida promedio de 444 puntos en Lectura. Estos resultados habían indicado que el 81,2 % de los estudiantes evaluados se había ubicado por debajo del nivel satisfactorio. En la provincia de Satipo también se habían observado dificultades, debido a que el 15,7 % de los estudiantes había permanecido en previo al inicio, el 19,8 % en inicio, el 39,5 % en proceso y únicamente el 25,0 % había alcanzado el nivel satisfactorio. Este panorama había mostrado que la comprensión lectora continuaba representando una dificultad en el contexto provincial y distrital, particularmente en instituciones educativas ubicadas en zonas rurales (MINEDU, 2025).

Los estudios desarrollados en contextos cercanos habían reforzado esta problemática. Rojas (2024), al analizar la comprensión lectora de estudiantes de primaria en un contexto bilingüe del distrito de Río Negro, había encontrado que el 55 % de los participantes se había ubicado en un nivel bajo, el 40 % en un nivel medio y únicamente el 5 % en un nivel alto. Estos resultados habían revelado dificultades en las dimensiones literal, inferencial y crítica. Por su parte, Shanqueti y Buendia (2025), en una investigación realizada con estudiantes de cuarto grado de una institución educativa bilingüe de Pangoa, habían identificado una relación positiva y significativa entre comprensión lectora y rendimiento académico. Los

hallazgos habían sugerido que las dificultades lectoras no se habían limitado al área de Comunicación, sino que también habían podido relacionarse con el desempeño de los estudiantes en otras áreas curriculares.

Dentro de esta realidad se había encontrado la I.E. N.º 31862, ubicada en Pangoa, en la que los estudiantes de tercer y cuarto grado habían presentado una situación que requería ser estudiada de manera específica. En este grupo había resultado pertinente observar no solo el nivel de comprensión lectora, sino también las características de la lectura oral, debido a que el desempeño durante la lectura en voz alta podía mostrar dificultades relacionadas con precisión, continuidad, velocidad, pausas, pronunciación, entonación y expresividad. Cuando el estudiante había dedicado una parte considerable de sus recursos cognitivos al reconocimiento lento o fragmentado de las palabras, había podido disponer de menor capacidad para integrar las ideas y construir el significado global del texto. Sin embargo, por tratarse de un estudio correlacional, no se había asumido que una mejor lectura oral hubiera producido necesariamente una mayor comprensión, sino que había correspondido analizar empíricamente la relación existente entre ambas variables.

La lectura oral había comprendido diferentes componentes del desempeño lector. La precisión había permitido reconocer correctamente las palabras y reducir errores de omisión, sustitución o pronunciación; la fluidez y la velocidad habían facilitado una lectura más continua y funcional; mientras que la prosodia y la expresividad habían permitido organizar el texto mediante entonación, pausas y variaciones de la voz. Estas características habían podido facilitar el procesamiento del contenido cuando el lector había logrado automatizar progresivamente la decodificación. En contraste, una lectura excesivamente lenta, fragmentada o monótona había podido dificultar la integración de las ideas y aumentar la carga cognitiva durante la lectura. Por ello, había resultado pertinente analizar de manera conjunta la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes que se encontraban en grados en los que ambas habilidades todavía se hallaban en proceso de consolidación.

La comprensión lectora, por su parte, había involucrado distintos niveles de procesamiento. La comprensión literal había permitido recuperar información expresamente señalada en el texto; la comprensión inferencial había requerido establecer relaciones, deducir información implícita y formular interpretaciones; mientras que la comprensión crítica había demandado valorar el contenido, justificar opiniones y reflexionar sobre los mensajes planteados. En estudiantes de tercer y cuarto grado, estas capacidades habían constituido parte importante del desarrollo lector, debido a que en dichos grados se había producido una transición progresiva desde tareas centradas en la identificación de información hacia procesos de interpretación y reflexión más complejos. Por ello, las dificultades observadas en cualquiera de estos niveles habían podido limitar el desempeño lector general.

En la I.E. N.º 31862 no se había contado con información sistematizada que permitiera conocer cómo se había relacionado la lectura oral con la comprensión lectora específicamente en estudiantes de tercer y cuarto grado durante el año 2026. Esta ausencia de evidencia había constituido un vacío para comprender con mayor precisión el desempeño lector de los estudiantes en su propio contexto educativo. Además, debido a las características socioculturales y lingüísticas de la zona, no había resultado adecuado trasladar directamente conclusiones obtenidas en instituciones urbanas o en poblaciones con condiciones educativas diferentes. En consecuencia, había sido necesario generar información contextualizada que permitiera identificar el nivel presentado en ambas variables y establecer la relación existente entre ellas mediante procedimientos cuantitativos.

A partir de esta situación, la investigación se había orientado a determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, durante el año 2026. El estudio había buscado analizar la asociación entre el desempeño lector oral y los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión, sin manipular las variables ni aplicar una intervención experimental. De esta manera, la investigación había respondido a una

necesidad concreta de conocer cómo se había manifestado la relación entre ambas competencias en un contexto educativo rural y había proporcionado información que posteriormente podía ser utilizada para comprender con mayor precisión las necesidades lectoras de los estudiantes.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026?

1.2.2 Problemas específicos

¿Qué relación existe entre la lectura oral y la comprensión literal en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026?

¿Qué relación existe entre la lectura oral y la comprensión inferencial en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026?

¿Qué relación existe entre la lectura oral y la comprensión crítica en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026?

1.3 Delimitación del problema de investigación

La investigación se delimitó espacialmente en la Institución Educativa N.º 31862, ubicada en el distrito de Pangoa, provincia de Satipo, región Junín. La selección de esta institución respondió a la necesidad de analizar el comportamiento de las variables en un contexto educativo específico de la Selva Central, cuyas características sociales, culturales y lingüísticas habían requerido una aproximación contextualizada. El estudio no se extendió a otras instituciones educativas del distrito ni de la provincia, por lo que sus resultados quedaron circunscritos a la realidad observada en la población seleccionada.

La delimitación poblacional comprendió a los 36 estudiantes matriculados de primero a sexto grado de educación primaria de la I.E. N.º 31862 durante el año 2026. La distribución estuvo conformada por 3

estudiantes de primer grado, 8 de segundo, 9 de tercero, 6 de cuarto, 4 de quinto y 6 de sexto. Sin embargo, la muestra quedó integrada únicamente por 15 estudiantes de tercer y cuarto grado, debido a que estos grados correspondieron de manera directa con el título, el problema y los objetivos de la investigación.

La delimitación temporal correspondió al año 2026, periodo en el que se desarrolló la recolección de información y se analizaron las variables propuestas. El estudio tuvo carácter transversal, debido a que la medición se efectuó en un periodo determinado y no implicó seguimiento longitudinal, intervención pedagógica ni evaluación mediante pretest y postest. Esta delimitación permitió examinar la relación existente entre las variables en las condiciones educativas observadas durante dicho año.

En cuanto a la delimitación temática, la investigación se centró en dos variables. La primera fue la lectura oral, considerada a partir de la precisión lectora, la fluidez y velocidad lectora, y la prosodia y expresividad. La segunda correspondió a la comprensión lectora, organizada en las dimensiones literal, inferencial y crítica. El estudio no pretendió modificar estas capacidades mediante programas, talleres o estrategias de intervención, sino establecer estadísticamente el grado de relación existente entre ellas.

1.4 Formulación de Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión literal en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

Determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión inferencial en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

Determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión crítica en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

1.5 Justificación de la investigación

La investigación se justificó teóricamente porque permitió examinar la relación entre dos componentes estrechamente vinculados con el desarrollo de la competencia lectora: la lectura oral y la comprensión lectora. La primera variable comprendió aspectos relacionados con precisión, fluidez, velocidad, prosodia y expresividad; mientras que la segunda abarcó los niveles literal, inferencial y crítico. El análisis conjunto de ambas variables permitió contrastar los planteamientos teóricos que habían explicado que el reconocimiento eficiente de palabras y una lectura oral progresivamente automatizada podían relacionarse con una mayor disponibilidad de recursos cognitivos para procesar el significado de los textos. En ese sentido, el estudio aportó información contextualizada sobre esta relación en estudiantes de educación primaria pertenecientes a una institución rural de Pangoa.

Desde el punto de vista práctico, la investigación se justificó porque generó información específica sobre el desempeño lector de los estudiantes de tercer y cuarto grado. El análisis de la lectura oral permitió identificar características relacionadas con precisión, ritmo, velocidad, pausas, entonación y expresividad, mientras que la evaluación de la comprensión lectora permitió conocer el desempeño en recuperación de información explícita, elaboración de inferencias y valoración del contenido textual. Estos resultados ofrecieron a la institución educativa una base empírica para reconocer las áreas en las que los estudiantes habían presentado mayores dificultades, sin atribuir causalidad entre las variables debido al carácter correlacional del estudio.

La justificación metodológica se sustentó en la necesidad de medir ambas variables mediante procedimientos cuantificables y coherentes con un diseño no experimental correlacional. Para la lectura oral se consideró pertinente utilizar indicadores observables de precisión, velocidad, fluidez y prosodia, mientras que para la comprensión lectora se planteó una prueba

organizada en niveles literal, inferencial y crítico. El uso de instrumentos estructurados permitió obtener puntuaciones susceptibles de análisis estadístico y establecer la magnitud y dirección de la relación entre las variables. Este procedimiento se diferenció del planteamiento preexperimental que todavía aparecía en la versión inicial del proyecto, donde se había previsto una intervención con preprueba y posprueba.

La investigación también presentó una justificación social, debido a que se desarrolló en un contexto educativo rural donde el fortalecimiento de las competencias lectoras había representado una necesidad relevante para el aprendizaje escolar. La comprensión de textos había intervenido en la interpretación de consignas, el acceso a información y el aprendizaje en distintas áreas curriculares. En una institución ubicada en Pangoa, el estudio permitió obtener evidencia vinculada directamente con las características de sus estudiantes, evitando trasladar de manera automática resultados procedentes de contextos urbanos o poblaciones diferentes. De esta forma, la investigación proporcionó información útil para comprender con mayor precisión las necesidades lectoras presentes en el contexto estudiado.

La justificación investigativa se relacionó, finalmente, con la ausencia de información sistematizada sobre la relación entre lectura oral y comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de la I.E. N.º 31862. El proyecto original había señalado precisamente la necesidad de producir evidencia contextualizada sobre ambas variables en esta institución. La investigación permitió cubrir parcialmente ese vacío mediante un análisis cuantitativo y correlacional, cuyos resultados quedaron delimitados a la población estudiada y no fueron interpretados como prueba de causalidad.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudios

2.1.1 Antecedentes internacionales

van der Velde et al. (2024) desarrollaron en Países Bajos una revisión de alcance orientada a examinar cómo se había definido, evaluado y validado la fluidez lectora en estudiantes de los primeros grados de educación primaria. El estudio siguió la metodología del Joanna Briggs Institute y los lineamientos PRISMA-ScR, por lo que correspondió a un enfoque de revisión documental y no trabajó con una muestra directa de escolares. La búsqueda inicial identificó 2 142 registros y, después del proceso de depuración, se incluyeron 107 documentos, de los cuales 91 fueron artículos revisados por pares, seis capítulos de libro, cinco tesis y cinco documentos de otra naturaleza. Para la recopilación y organización de la información se utilizaron estrategias de búsqueda en bases como Scopus, Web of Science y PsycINFO, procedimientos de selección mediante ASReview y una herramienta estructurada de extracción de datos. Los resultados mostraron que se emplearon 55 instrumentos diferentes para evaluar la fluidez; sin embargo, solo 9 de los 21 estudios que midieron fluidez e incluyeron la prosodia en su definición llegaron a evaluarla efectivamente, equivalente al 43 %. Asimismo, el DORF presentó una validez concurrente media de .72 y una confiabilidad interevaluador de .96. Los autores concluyeron que la medición de la fluidez debía considerar de manera conjunta velocidad, precisión y prosodia. Este antecedente aportó a la investigación criterios metodológicos para sustentar las dimensiones de la lectura oral y seleccionar indicadores que no redujeran su evaluación únicamente al número de palabras leídas por minuto.

Mutema y Pretorius (2024) realizaron en Zimbabue una investigación cuyo propósito fue examinar la relación entre la comprensión lectora, la precisión y la velocidad de la lectura oral en estudiantes de tercer y cuarto grado de educación primaria. Metodológicamente, el trabajo correspondió a un estudio cuantitativo, observacional y correlacional, sustentado en análisis descriptivos e inferenciales. Participaron 374 estudiantes procedentes de cuatro instituciones educativas del distrito urbano de Gweru; posteriormente

se seleccionó una submuestra de 72 escolares, conformada por 36 estudiantes de tercer grado y 36 de cuarto, para evaluar específicamente la fluidez oral. La comprensión lectora se midió mediante un texto narrativo pre-PIRLS de 464 palabras y 18 preguntas, mientras que la lectura oral se evaluó individualmente con pasajes de PIRLS y pre-PIRLS, registrándose precisión y palabras correctas por minuto. Los resultados mostraron promedios de comprensión de 41,1 % en tercer grado y 45,8 % en cuarto, sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos grados. En la submuestra, la precisión media fue de 87,4 % y 87,7 %, mientras que la velocidad alcanzó 71,2 y 72,9 palabras correctas por minuto, respectivamente. Las correlaciones fueron altas entre precisión y comprensión (rho = .76), velocidad y comprensión (rho = .83), y precisión y velocidad (rho = .82), todas significativas al nivel .01. Este estudio aportó evidencia especialmente pertinente porque trabajó con los mismos grados considerados en la investigación de Pangoa y confirmó empíricamente la asociación entre lectura oral y comprensión lectora.

Pem y Sukavatee (2022) desarrollaron en Bután una investigación destinada a determinar en qué medida un programa de lectura extensiva favorecía la fluidez y la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado que aprendían inglés como segunda lengua. Se empleó un enfoque mixto mediante un diseño cuasiexperimental de un solo grupo con mediciones antes y después de la intervención. La muestra estuvo integrada por 16 estudiantes de una escuela rural, quienes participaron durante 12 semanas en dos sesiones semanales de 50 minutos. Los instrumentos cuantitativos comprendieron pruebas paralelas de fluidez y comprensión lectora, esta última integrada por 20 preguntas cerradas distribuidas entre comprensión literal e inferencial; asimismo, se emplearon registros de lectura como fuente cualitativa. Los resultados mostraron que la velocidad promedio aumentó de 55,00 a 91,87 palabras por minuto, diferencia que resultó estadísticamente significativa mediante Wilcoxon ($Z = -3,520$; $p < .001$; $r = .60$). La comprensión también aumentó de una media de 8,94 a 11,69 puntos, registrándose una diferencia significativa entre pretest y postest ($Z = -2,457$; $p = .014$; $r = .40$); 11 de los 16 participantes mejoraron su puntuación. Este

antecedente aportó evidencia de que el progreso en fluidez podía presentarse conjuntamente con mejoras en comprensión, además de proporcionar referencias para medir velocidad lectora y respuestas literales e inferenciales.

Babacan y Yıldız (2022) realizaron en Turquía un estudio cuyo objetivo fue analizar el efecto del teatro de lectores sobre la fluidez y la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de primaria. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental con grupo experimental y grupo control, sin asignación aleatoria. La muestra estuvo integrada por 29 escolares de una institución pública de Mamak, Ankara, distribuidos en 15 estudiantes del grupo experimental y 14 del grupo control. Para medir la fluidez se utilizaron el porcentaje de reconocimiento correcto de palabras, la cantidad de errores, la velocidad de lectura y una rúbrica de prosodia con cuatro componentes: expresión y volumen, fraseo y entonación, continuidad y ritmo. La comprensión se evaluó con una prueba de 15 ítems cuya confiabilidad KR-20 alcanzó .75. Tras la intervención, la comprensión del grupo experimental presentó una media ajustada de 11,50 frente a 9,34 del grupo control, con diferencias significativas, $F(1,26) = 8,39$, $p < .01$, y un tamaño del efecto $\eta^2 = .244$. Asimismo, se encontró un efecto elevado sobre la prosodia, $\eta^2 = .817$, aunque la velocidad no mostró diferencias significativas entre grupos. Este antecedente aportó procedimientos concretos para evaluar precisión, velocidad y prosodia de manera diferenciada, dimensiones que resultaron directamente aplicables a la operacionalización de la lectura oral en la investigación propuesta.

Kim et al. (2021) desarrollaron en Estados Unidos una investigación longitudinal orientada a determinar la estructura de la fluidez en lectura de textos y establecer si esta actuaba como antecedente o como resultado de la comprensión lectora. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo y un diseño longitudinal con análisis factorial confirmatorio y modelos de ecuaciones estructurales. La muestra inicial estuvo conformada por 371 estudiantes pertenecientes a siete escuelas de dos distritos escolares, evaluados desde primer hasta tercer grado en distintos momentos. La fluidez se midió mediante pasajes graduados del Florida Center for Reading Research,

registrándose palabras correctas por minuto, además de evaluarse la prosodia mediante análisis acústico con Praat y la Multidimensional Fluency Scale. La comprensión lectora se examinó con los subtests WIAT Reading Comprehension y Woodcock-Johnson Passage Comprehension. Los resultados mostraron que el modelo trifactorial de fluidez presentó un ajuste superior a las estructuras alternativas, con diferencias de nBIC entre 5,28 y 67,28. En los modelos longitudinales, la propuesta que situaba a la fluidez como mediadora mostró mejor ajuste que la alternativa inversa, con diferencias de BIC de 132,5 y 256,8. Además, la fluidez predijo significativamente la comprensión posterior ($\beta = .29$; $p = .002$). Este antecedente aportó sustento para considerar la lectura oral como un constructo multidimensional integrado por precisión, velocidad y prosodia, y respaldó científicamente la existencia de una relación estrecha entre fluidez y comprensión desde los primeros grados de escolaridad.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Ala y Castro (2025) desarrollaron en Lima, Perú, una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre la fluidez lectora y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.º 0014 Andrés Bello, ubicada en Pueblo Libre. Se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo-correlacional, diseño no experimental y corte transversal. La población y muestra estuvieron conformadas por 80 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de información se utilizó la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE), que evaluó velocidad, precisión y prosodia, junto con una prueba de comprensión lectora adaptada del Ministerio de Educación. Los resultados revelaron una asociación positiva y estadísticamente significativa entre fluidez y comprensión global, con $rho = .584$ y $p < .001$. En las dimensiones se obtuvo $rho = .248$ para comprensión literal ($p = .027$), $rho = .481$ para comprensión inferencial ($p < .001$) y $rho = .566$ para comprensión crítica ($p < .001$). El estudio constituyó el antecedente nacional de mayor correspondencia con la investigación planteada, debido a que coincidió en las dos variables, el enfoque cuantitativo y el diseño correlacional, además de ofrecer un referente

concreto para la adaptación del instrumento de lectura oral.

Arias (2024) realizó en Huancayo, región Junín, una investigación destinada a establecer la relación entre comprensión lectora y logros de aprendizaje en el área de Comunicación de estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa Harvard. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo-correlacional y transversal. Participaron 71 estudiantes, quienes fueron evaluados mediante la Evaluación Diagnóstica 2024 para determinar su nivel de comprensión lectora y mediante los registros oficiales de evaluación para identificar los logros alcanzados en Comunicación. Los resultados indicaron una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables; la prueba chi-cuadrado de Pearson alcanzó un valor de 70,695 con 36 grados de libertad y $p < .001$. Aunque esta investigación no evaluó lectura oral, aportó evidencia regional de Junín sobre el vínculo existente entre la comprensión lectora y el desempeño académico de escolares de primaria, por lo que permitió contextualizar la importancia de estudiar esta competencia en la realidad educativa regional.

Solis (2024) desarrolló en Cajamarca, Perú, una investigación cuyo propósito fue determinar la relación entre comprensión lectora y expresión oral en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado, ubicada en Morcilla Alto, distrito de Jesús. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, método deductivo y diseño descriptivo-correlacional. La población estuvo integrada por 86 estudiantes de primero a quinto año y la muestra seleccionada fue no probabilística; aunque el resumen consignó 30 participantes, las tablas de resultados finales trabajaron con 23 casos válidos, inconsistencia que debía considerarse al valorar metodológicamente el antecedente. La información fue recolectada mediante observación directa y un cuestionario estructurado con escala tipo Likert para ambas variables. Los resultados reportaron una correlación de Spearman de $rho = .802$ entre comprensión lectora y expresión oral, con $p < .001$; asimismo, el 60,9 % de los participantes se ubicó en nivel logrado y el 39,1 % en proceso en los análisis conjuntos. Su aporte a la tesis fue complementario, debido a que confirmó una asociación

elevada entre un componente lector y el desempeño oral; sin embargo, su población perteneció a secundaria y la variable oral correspondió a expresión oral, por lo que no constituyó un antecedente directo de lectura oral.

Paredes et al. (2023) efectuaron en Lima, Perú, una investigación orientada a identificar las estrategias más eficaces para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria con y sin dificultades de aprendizaje. Se empleó un enfoque cualitativo, investigación documental y diseño de revisión bibliográfica. La unidad de análisis estuvo constituida por 15 publicaciones seleccionadas entre artículos científicos y tesis, después de revisar aproximadamente 40 documentos localizados en bases de datos y repositorios académicos. La técnica utilizada fue el análisis documental y el instrumento correspondió a una ficha de registro destinada a sistematizar los datos de cada estudio. Los resultados señalaron que la lectura repetida fue la estrategia utilizada con mayor frecuencia y la que presentó resultados más consistentes para mejorar la fluidez; también se identificaron intervenciones mediante teatro de lectores, lectura en parejas, poesía rimada y automodelado. La revisión mostró, además, que ninguno de los 15 programas seleccionados había sido aplicado en Perú. Este antecedente aportó a la investigación una base nacional para fundamentar la fluidez como capacidad integrada por precisión, automaticidad y prosodia, así como para justificar la necesidad de producir evidencia empírica contextualizada en estudiantes peruanos.

2.2 Bases teóricas científicas

2.2.1 Lectura oral

Kuhn et al. (2010) explican que la lectura fluida de un texto supone una ejecución en la que convergen precisión, automaticidad y prosodia, por lo que la lectura oral no puede entenderse únicamente como la pronunciación audible de palabras escritas. Desde esta perspectiva, leer oralmente implica reconocer las unidades gráficas, transformarlas en representaciones fonológicas, articularlas correctamente y organizar el discurso mediante pausas, ritmo y entonación que respeten la estructura del texto. Esta concepción permite diferenciar la lectura oral de la expresión oral espontánea: mientras la primera parte de un material escrito cuya

información debe ser decodificada y comprendida, la segunda corresponde a la formulación y comunicación de ideas mediante el habla. En consecuencia, para la presente investigación, la lectura oral se comprende como un desempeño observable mediante el cual el estudiante procesa y verbaliza un texto conservando precisión, continuidad y características prosódicas que favorecen una lectura inteligible.

Fuchs et al. (2001) sostienen que la fluidez durante la lectura oral constituye un indicador del desarrollo de la competencia lectora porque integra procesos de reconocimiento de palabras y procesamiento de textos conectados. Bajo este planteamiento, la ejecución oral aporta información que no se obtiene únicamente verificando si el estudiante conoce cada palabra por separado. Cuando se lee un párrafo, intervienen de forma simultánea la decodificación, el acceso léxico, la velocidad de procesamiento y la organización sintáctica de las secuencias lingüísticas. Por ello, el desempeño oral permite aproximarse al grado en que estos procesos se encuentran coordinados. No obstante, la fluidez no debe considerarse equivalente a comprensión, debido a que es posible reconocer palabras con precisión sin elaborar completamente su significado. Para efectos de la investigación, esta distinción resulta necesaria porque la lectura oral constituye una variable diferenciada de la comprensión lectora, aunque teóricamente se admite que ambas mantienen vínculos funcionales durante el procesamiento del texto.

González-Trujillo et al. (2014) conceptualizan la fluidez lectora en español mediante componentes que pueden apreciarse durante la lectura en voz alta: velocidad, precisión y diferentes manifestaciones de la prosodia. Su propuesta incorpora aspectos como volumen, entonación, pausas y segmentación, superando una evaluación limitada a contabilizar palabras correctamente pronunciadas durante un tiempo determinado. El planteamiento resulta pertinente para contextos hispanohablantes porque reconoce que la estructura del español influye en la manera en que se manifiestan los componentes de la lectura fluida. En una lengua con relaciones grafema-fonema relativamente consistentes, la precisión puede consolidarse con relativa rapidez, mientras que la automaticidad y el uso

expresivo de la voz continúan desarrollándose durante los primeros años de escolaridad. De acuerdo con esta perspectiva, la lectura oral se asume en esta tesis como una capacidad multidimensional cuyo análisis exige considerar conjuntamente exactitud, velocidad funcional y prosodia.

2.2.1.1 Fundamentos cognitivos de la lectura oral

LaBerge y Samuels (1974) plantean la teoría del procesamiento automático de la información para explicar que la lectura evoluciona desde una actividad que demanda una elevada concentración consciente hacia un procesamiento progresivamente automatizado. En las primeras etapas, el reconocimiento de letras, sonidos y palabras requiere atención, lo que reduce los recursos disponibles para comprender relaciones semánticas más amplias. Conforme el estudiante consolida las correspondencias entre representaciones gráficas y fonológicas, la identificación de palabras demanda menor esfuerzo consciente. Esta automatización no significa leer mecánicamente ni buscar una velocidad máxima, sino ejecutar procesos básicos con suficiente eficiencia para que la atención pueda orientarse hacia operaciones de mayor complejidad. Desde este enfoque, la lectura oral permite observar indirectamente el nivel de automatización alcanzado, ya que una lectura excesivamente fragmentada, vacilante o cargada de autocorrecciones puede evidenciar que una parte considerable de los recursos cognitivos continúa destinada a resolver la decodificación.

Kuhn et al. (2010) amplían el enfoque de la automaticidad al señalar que la fluidez debe comprenderse mediante una interacción entre reconocimiento automático y prosodia, en lugar de limitarse a una ejecución rápida de palabras. El lector competente no procesa cada palabra como una unidad aislada, sino que organiza grupos sintácticos y semánticos mientras mantiene un ritmo compatible con la construcción del significado. Desde esta postura, la automaticidad constituye una condición facilitadora, pero no representa por sí misma la totalidad de la lectura fluida. Una

persona puede alcanzar una velocidad elevada y, aun así, realizar pausas inapropiadas o emplear una entonación que contradiga la estructura del texto. Por esta razón, el fundamento cognitivo de la lectura oral adoptado en la investigación incorpora la eficiencia del reconocimiento de palabras y la capacidad de organizar oralmente el discurso, aspectos que posteriormente se operacionalizan mediante precisión, velocidad o automaticidad y prosodia.

2.2.1.2 Modelo multidimensional de la fluidez en la lectura oral

González-Trujillo et al. (2014) proponen una medición multidimensional en la que la lectura fluida se examina mediante velocidad, precisión y prosodia. La utilidad de esta organización reside en evitar que una sola puntuación de rapidez represente artificialmente la calidad global de la lectura. La precisión permite conocer hasta qué punto se identifican correctamente las palabras; la velocidad aporta información acerca de la eficiencia alcanzada durante el procesamiento; y la prosodia evidencia cómo se utilizan entonación, pausas, volumen y segmentación para estructurar oralmente el contenido. Los autores evaluaron su propuesta en estudiantes españoles de segundo y cuarto grado y encontraron índices adecuados de fiabilidad y validez para la Escala de Fluidez Lectora en Español. En la presente investigación, esta concepción constituye un referente metodológico particularmente apropiado debido a que los participantes pertenecen a tercer y cuarto grado de primaria y utilizan el español como lengua de escolarización.

Valencia et al. (2010) advierten que la evaluación de la lectura oral mediante palabras correctas por minuto proporciona información útil, pero resulta insuficiente cuando se pretende representar todo el constructo de fluidez. En su análisis, las mediciones que incorporaron diversos indicadores —entre ellos rapidez, exactitud y prosodia— ofrecieron una descripción más detallada del desempeño lector y mostraron mayor capacidad para aproximarse a la comprensión que una medida temporal aislada. Este planteamiento obliga a diferenciar entre una medición eficiente

y una medición conceptualmente completa. Registrar el número de palabras correctas por minuto facilita comparar desempeños, pero no permite conocer si el estudiante respeta unidades sintácticas, emplea una entonación adecuada o mantiene continuidad expresiva. En consecuencia, la investigación considera que la lectura oral debe analizarse mediante más de un indicador, procurando que los procedimientos empleados correspondan con la definición conceptual de la variable.

2.2.1.3 Precisión lectora

Fuchs et al. (2001) consideran que la exactitud en el reconocimiento de palabras forma parte de los procesos que sustentan una ejecución oral competente. La precisión expresa el grado en que las representaciones impresas son identificadas y pronunciadas de manera correcta, por lo que errores como omisiones, sustituciones, inserciones o pronunciaciones equivocadas ofrecen información sobre las dificultades encontradas durante la decodificación. Una lectura con numerosos errores puede alterar palabras relevantes de una oración y modificar las relaciones semánticas necesarias para interpretar el contenido. No obstante, la precisión no debe interpretarse de forma aislada, ya que un estudiante podría leer todas las palabras correctamente mediante un procesamiento excesivamente lento y segmentado. Por ello, en la presente investigación esta dimensión se entiende como la capacidad de realizar una correspondencia correcta entre la información escrita y su producción oral, valorándose conjuntamente con otros componentes del desempeño lector.

González-Trujillo et al. (2014) integran la precisión dentro de una escala específica para lectores de español y la diferencian de la rapidez con que se realiza la tarea. Esta separación resulta importante porque permite distinguir entre errores de reconocimiento y dificultades relacionadas con la automatización. Desde una perspectiva operativa, la precisión puede establecerse

mediante el número o porcentaje de palabras correctamente leídas respecto del total abordado durante una actividad oral. A partir de ese registro se identifican patrones de error y se evita atribuir únicamente a la lentitud los problemas observados. En estudiantes de tercer y cuarto grado, esta información cobra especial interés porque la decodificación debería encontrarse progresivamente consolidada, aunque todavía pueden persistir diferencias individuales. En esta tesis, la precisión lectora comprende el reconocimiento correcto de palabras, la pronunciación adecuada, la ausencia de omisiones o sustituciones frecuentes y la capacidad de autocorregir determinados errores producidos durante la lectura.

2.2.1.4 Velocidad y automaticidad lectora

LaBerge y Samuels (1974) diferencian conceptualmente la ejecución automática de aquella que consume elevados recursos atencionales. Aplicada a la lectura, esta propuesta permite entender que la velocidad constituye una manifestación observable de la eficiencia, pero no es equivalente por sí sola a automaticidad. Cuando el reconocimiento de palabras se automatiza, el lector puede procesar secuencias escritas con mayor continuidad porque no necesita concentrarse deliberadamente en cada correspondencia grafema-fonema. En cambio, cuando persisten dificultades de decodificación, la lectura se vuelve lenta, entrecortada y cognitivamente exigente. Desde esta perspectiva, la rapidez adquiere sentido únicamente cuando se combina con exactitud y procesamiento significativo. Por ello, en la investigación se evita considerar que el estudiante más veloz necesariamente posee mejor competencia lectora; lo que se examina es la capacidad de mantener una velocidad funcional y relativamente estable sin sacrificar precisión ni organización del significado.

Valencia et al. (2010) cuestionan la interpretación automática de los puntajes expresados en palabras correctas por minuto como representación completa de la fluidez. El indicador resulta práctico porque integra rapidez y exactitud dentro de una

unidad cuantificable, pero pierde información sobre elementos expresivos y sobre la forma en que el estudiante procesa el texto. En su investigación, los autores comprobaron que las evaluaciones con múltiples indicadores ofrecían mayor información que las medidas basadas únicamente en el desempeño durante un minuto. En consecuencia, la velocidad se considera en esta tesis como un indicador de eficiencia temporal que debe interpretarse junto con precisión y prosodia. Su registro puede realizarse contabilizando palabras correctamente leídas dentro de un intervalo temporal y observando continuidad, ritmo y presencia de interrupciones, sin convertir la rapidez extrema en criterio de logro ni ignorar que una aceleración excesiva también puede afectar la construcción del significado.

2.2.1.5 Prosodia y expresividad

Veenendaal et al. (2014) explican que la prosodia durante la lectura de textos se relaciona con la manera en que el lector organiza oralmente la información mediante entonación, ritmo, acentuación y pausas. Estos recursos permiten marcar límites sintácticos, distinguir unidades de significado y representar la estructura comunicativa del texto. La prosodia no constituye un elemento decorativo añadido después de reconocer las palabras, sino una manifestación de cómo se procesa la organización lingüística mientras se lee. Los autores analizaron la contribución de la prosodia al desempeño comprensivo infantil y mostraron que esta dimensión merece ser considerada de forma diferenciada dentro de la lectura fluida. En la presente investigación, la prosodia y expresividad se entienden mediante la adecuación de las pausas, la variación tonal, la segmentación de frases, el volumen y la capacidad de mantener una lectura oral semejante al habla natural, respetando las señales proporcionadas por la puntuación y la estructura textual.

Kuhn et al. (2010) sostienen que una concepción completa de fluidez requiere incorporar la prosodia porque el reconocimiento

automático de palabras no explica por sí mismo la calidad de la lectura conectada. Cuando el lector agrupa palabras en unidades significativas y modifica apropiadamente la voz según la función de cada segmento, produce señales que reflejan el análisis sintáctico y semántico realizado durante la lectura. Una producción monótona, fragmentada o con pausas ubicadas en lugares inadecuados puede revelar dificultades para organizar el contenido incluso cuando las palabras se pronuncian correctamente. Por ello, la prosodia aporta un indicador complementario a la precisión y a la velocidad. Desde esta posición, el análisis efectuado en la tesis no pretende valorar aspectos artísticos de la voz, sino identificar si la entonación, el fraseo, las pausas y el ritmo utilizados por el estudiante son funcionales para representar la estructura y el sentido del texto.

2.2.1.6 Evaluación de la lectura oral

Valencia et al. (2010) señalan que la evaluación de la lectura oral debe conservar correspondencia entre la definición del constructo y los indicadores utilizados. Si la fluidez se define mediante rapidez, precisión y expresión, un instrumento limitado a registrar palabras correctas por minuto representa solo una parte de la capacidad evaluada. Esta consideración resulta particularmente relevante en investigaciones correlacionales, porque una medición incompleta puede reducir artificialmente las relaciones encontradas con otras variables. Para obtener una apreciación más amplia, resulta adecuado combinar el registro de palabras correctamente leídas, la identificación de errores y una valoración estructurada de elementos prosódicos. La aplicación individual también permite observar pausas, repeticiones, autocorrecciones y variaciones de ritmo que se pierden en una prueba escrita. En la presente investigación, este enfoque orienta la elección de indicadores objetivos y criterios de valoración que puedan aplicarse de manera uniforme a los estudiantes de tercer y cuarto grado.

González-Trujillo et al. (2014) ofrecen un referente directamente aplicable al contexto hispanohablante mediante la Escala de Fluidez Lectora en Español, instrumento que combina medidas de velocidad y precisión con una valoración de volumen, entonación, pausas y segmentación. Su estructura permite registrar aspectos cuantificables sin reducir la lectura oral a una prueba exclusivamente cronométrica. Para una aplicación investigativa, la observación de prosodia requiere criterios previamente definidos y evaluadores entrenados, de modo que la puntuación no dependa únicamente de una impresión subjetiva. Debido a que el presente estudio pretende establecer relaciones estadísticas entre lectura oral y comprensión lectora, la consistencia de las mediciones adquiere especial relevancia. En este sentido, resulta metodológicamente conveniente registrar la ejecución oral, utilizar pautas de valoración explícitas y comprobar concordancia entre evaluadores cuando la prosodia sea calificada mediante categorías ordinales.

2.2.2 Comprensión lectora

Kintsch (1988) entiende la comprensión como un proceso de construcción e integración mediante el cual el lector genera representaciones a partir de la información lingüística y posteriormente organiza aquellas que resultan coherentes con el texto y con el conocimiento disponible. Desde este modelo, comprender no consiste en almacenar literalmente una sucesión de palabras, sino en construir una representación mental articulada. Durante la fase de construcción se activan conceptos, proposiciones e inferencias; posteriormente, en la integración, las representaciones compatibles adquieren mayor fuerza y las relaciones poco pertinentes pierden activación. Este enfoque permite explicar por qué dos estudiantes que decodifican las mismas palabras pueden elaborar representaciones distintas del contenido. En la presente investigación, la comprensión lectora se concibe como una actividad cognitiva mediante la cual se identifica información explícita, se establecen conexiones no expresadas directamente y se valoran distintos elementos del texto para

construir una interpretación coherente.

Hoover y Gough (1990) proponen que la comprensión lectora depende de la interacción entre dos componentes necesarios: la capacidad de decodificación y la comprensión lingüística. El modelo, conocido como Simple View of Reading, sostiene que reconocer correctamente las palabras resulta indispensable, pero insuficiente para comprender un texto si el lector presenta limitaciones para interpretar el lenguaje. Del mismo modo, un amplio conocimiento lingüístico no permite comprender un material escrito cuando la decodificación es deficiente. Esta propuesta resulta pertinente para la presente tesis porque impide asumir una relación causal simplificada entre lectura oral y comprensión: una ejecución oral precisa y rápida puede facilitar el acceso al contenido, pero la comprensión también depende de vocabulario, conocimientos previos, estructuras sintácticas y capacidad para establecer relaciones entre ideas. Por ello, ambas variables se estudian de manera diferenciada y posteriormente se analiza estadísticamente el grado de asociación existente entre ellas.

2.2.2.1 Procesos cognitivos de la comprensión lectora

Kintsch (2005) explica que la comprensión surge de la interacción entre procesos ascendentes provenientes del texto y procesos descendentes vinculados con el conocimiento del lector. La información escrita condiciona las interpretaciones posibles, mientras que los conocimientos previamente almacenados permiten completar relaciones, interpretar referentes y construir una representación coherente. Esta interacción evita concebir la comprensión como una reproducción exacta del contenido textual o, en el extremo opuesto, como una interpretación completamente libre. El lector necesita mantener información relevante en memoria, conectar proposiciones y descartar relaciones poco pertinentes para obtener una representación global. Desde este enfoque, las respuestas a preguntas literales, inferenciales y críticas demandan diferentes operaciones sobre una base común de procesamiento. En la investigación, esta concepción permite comprender que el desempeño lector depende tanto de la

información explícitamente disponible como de las operaciones cognitivas mediante las cuales el estudiante relaciona, integra e interpreta aquello que lee.

Rice et al. (2024) señalan que la elaboración de inferencias constituye un proceso central para alcanzar una comprensión satisfactoria, aunque las definiciones y procedimientos utilizados para evaluar esta capacidad presentan considerable variación. En su revisión identificaron 75 investigaciones sobre enseñanza de inferencias y establecieron tres categorías generales y nueve tipos específicos, lo que confirma que inferir no representa una única operación homogénea. Algunas inferencias permiten establecer relaciones causales, otras completan información omitida, anticipan acontecimientos o conectan distintas partes del texto. Este análisis resulta pertinente para una tesis que evalúa comprensión en estudiantes de primaria, porque evita limitar la dimensión inferencial a una sola pregunta sobre la idea principal. En consecuencia, la comprensión se considera un proceso que requiere recuperar información textual, relacionarla con otras partes del discurso y emplear conocimientos previos de manera controlada para producir conclusiones coherentes con las evidencias disponibles.

2.2.2.2 Modelos explicativos de la comprensión lectora

Hoover y Tunmer (2018) precisan que la Simple View of Reading funciona como un modelo conceptual que permite distinguir dificultades originadas principalmente en decodificación de aquellas relacionadas con comprensión lingüística. Su aporte no consiste en afirmar que la lectura sea un fenómeno simple, sino en identificar dos capacidades indispensables cuya interacción explica una parte importante de las diferencias en comprensión. Esta distinción resulta útil para interpretar la lectura oral dentro del estudio: precisión y automaticidad proporcionan información sobre procesos asociados con el acceso al texto escrito, pero no sustituyen la capacidad de comprender vocabulario, relaciones

sintácticas, ideas y significados. En consecuencia, la relación esperada entre lectura oral y comprensión lectora tiene fundamento teórico, aunque no implica que ambas variables sean equivalentes. El diseño correlacional permite contrastar precisamente hasta qué punto el desempeño observable durante la lectura oral se relaciona con diferentes niveles de procesamiento comprensivo.

Kintsch (1988) complementa esta explicación mediante el modelo de construcción-integración, en el cual la comprensión se produce a través de una representación progresiva del discurso. El lector inicialmente activa significados y proposiciones a partir de la información disponible, incluso cuando algunas asociaciones resultan poco pertinentes; posteriormente, el proceso de integración favorece aquellas representaciones compatibles con el contexto general. Este mecanismo explica la importancia de relacionar información distribuida a lo largo del texto y de integrar conocimiento previo sin apartarse de las restricciones impuestas por el contenido escrito. Bajo este enfoque, una respuesta literal se apoya principalmente en información disponible en la superficie textual, mientras que una respuesta inferencial demanda conexiones que amplían esa representación. Las valoraciones críticas requieren, además, comparar el contenido con criterios externos y formular juicios argumentados. Por ello, los niveles utilizados en esta tesis representan formas diferenciadas de operar cognitivamente sobre el texto.

2.2.2.3 Comprensión literal

El Ministerio de Educación del Perú (2012) define la capacidad literal como la localización de ideas, datos e información que aparecen expresamente escritos en un texto. Esta operación exige identificar referentes, acontecimientos, lugares, características, secuencias u otros elementos sin necesitar una deducción que trascienda la información explícita. Aunque suele considerarse el nivel menos complejo, no constituye una actividad irrelevante, debido a que proporciona la base informativa sobre la

cual se desarrollan procesos inferenciales y evaluativos posteriores. Un estudiante que no identifica correctamente datos relevantes puede establecer relaciones sobre información equivocada y, por tanto, construir interpretaciones deficientes. En el presente estudio, la comprensión literal comprende el reconocimiento de información explícita y la recuperación precisa de elementos necesarios para reconstruir el contenido directamente comunicado, procurando que las preguntas no se reduzcan a detalles secundarios que puedan responderse mediante una búsqueda mecánica sin comprensión del contexto.

Basaraba et al. (2013) analizaron si las tareas clasificadas como literales, inferenciales y evaluativas representan componentes diferenciables dentro de la comprensión lectora. Su investigación cuestiona la idea de que estos niveles deban interpretarse como compartimentos totalmente independientes, pues la dificultad de una pregunta depende también del texto, de la información requerida y de los procesos que el estudiante necesita movilizar. Esta consideración resulta relevante para la operacionalización de la comprensión literal. Una pregunta puede solicitar información explícita y, aun así, exigir que el lector conecte referentes distribuidos en distintas partes del texto. Por tanto, la dimensión literal no debe reducirse a recordar palabras aisladas, sino que puede involucrar identificación de hechos, personajes, relaciones explícitas y secuencias dentro de una representación coherente. En esta tesis, dicha dimensión se interpreta como un componente analítico de la comprensión, sin asumir que funcione de manera completamente separada de los demás procesos lectores.

2.2.2.4 Comprensión inferencial

Rice et al. (2024) describen la inferencia como un proceso mediante el cual el lector construye información que no aparece formulada directamente, utilizando pistas textuales y conocimientos previamente disponibles. Esta capacidad permite establecer

relaciones causales, completar información omitida, reconocer referentes, anticipar consecuencias e integrar distintas partes del texto. La inferencia adquiere especial relevancia cuando la coherencia no puede lograrse mediante la suma literal de las oraciones, pues el lector necesita generar conexiones para comprender por qué ocurre un acontecimiento o qué intención subyace a determinada acción. Desde esta perspectiva, la comprensión inferencial evaluada en la investigación debe exigir una respuesta sustentable a partir del contenido, evitando preguntas que dependan exclusivamente de conocimientos externos. Se considera, por tanto, que inferir supone ampliar la información explícita mediante razonamientos compatibles con el texto y no formular interpretaciones arbitrarias desvinculadas de las evidencias proporcionadas durante la lectura.

Elleman (2017) encontró mediante un metaanálisis de 25 investigaciones que la enseñanza específica de inferencias producía mejoras tanto en comprensión general como en desempeño inferencial y literal. Los tamaños de efecto reportados alcanzaron aproximadamente d = 0.58 para comprensión general, d = 0.68 para comprensión inferencial y d = 0.28 para comprensión literal. Estos resultados respaldan la consideración de la inferencia como una habilidad diferenciable y susceptible de desarrollo, aunque estrechamente vinculada con otros procesos lectores. En la presente investigación, la dimensión inferencial se orienta a identificar la capacidad del estudiante para conectar información, deducir relaciones, explicar causas, anticipar consecuencias e interpretar contenidos implícitos. Su evaluación adquiere especial relevancia en tercer y cuarto grado, debido a que durante este periodo las demandas escolares dejan de concentrarse exclusivamente en recuperar datos y requieren progresivamente interpretar textos con mayor autonomía.

2.2.2.5 Comprensión crítica

El Ministerio de Educación del Perú (2016) caracteriza la comprensión crítica como la capacidad de reflexionar sobre el texto, evaluarlo, asumir una posición y fundamentar una opinión respecto de su significado, sus ideas o los recursos utilizados para comunicar información. Esta capacidad exige ir más allá de identificar lo que el autor expresa o deducir contenidos implícitos, pues demanda contrastar el mensaje con criterios, conocimientos y experiencias pertinentes. La valoración crítica no equivale a emitir una preferencia personal sin fundamento. Para que una respuesta pueda considerarse crítica, el estudiante debe justificar su posición mediante información procedente del texto o mediante razones coherentes relacionadas con el problema abordado. En el estudio, esta dimensión comprende la emisión de juicios, la valoración de actuaciones o argumentos, el reconocimiento de intenciones y la capacidad de relacionar el contenido con situaciones externas, siempre que la respuesta conserve una justificación explícita.

Basaraba et al. (2013) denominan evaluativas a las tareas que requieren emitir juicios a partir de la información comprendida y examinan su relación con los componentes literal e inferencial. Su análisis advierte que las categorías de comprensión se encuentran vinculadas y que la dificultad de las preguntas no depende únicamente de la etiqueta asignada. Esta observación resulta importante porque una pregunta aparentemente crítica puede ser respondida superficialmente si solo solicita al estudiante señalar si le gustó o no un texto. Para evaluar verdaderamente la comprensión crítica se necesita exigir una valoración sustentada que muestre comprensión previa de los acontecimientos, argumentos o intenciones presentados. En esta investigación se adopta este criterio para evitar que el nivel crítico se confunda con la simple expresión de preferencias. Se considera que la respuesta debe contener un juicio acompañado de razones compatibles con el contenido analizado.

2.2.2.6 Evaluación de la comprensión lectora

El Ministerio de Educación del Perú (2012) distingue tareas de localización literal, inferencia y valoración crítica, lo que permite construir una prueba con demandas cognitivas diferenciadas. La evaluación de comprensión requiere utilizar textos adecuados al grado y preguntas que puedan resolverse a partir de la información proporcionada, evitando que el conocimiento especializado externo determine de forma predominante el resultado. Asimismo, el formato de los ítems debe corresponder con la capacidad evaluada. Las preguntas cerradas facilitan la puntuación objetiva de información literal e inferencial, mientras que determinadas tareas críticas pueden necesitar respuestas construidas y criterios explícitos para valorar la argumentación. En la presente investigación, la prueba de comprensión debe mantener una distribución equilibrada de preguntas según las tres dimensiones y utilizar una clave de corrección definida antes de la aplicación, de manera que el puntaje obtenido represente el desempeño lector y no dependa de apreciaciones improvisadas del evaluador.

Basaraba et al. (2013) señalan que la medición de comprensión enfrenta dificultades cuando se presupone que literalidad, inferencia y evaluación constituyen factores completamente separados. Los autores analizaron diferentes modelos estructurales y mostraron la necesidad de examinar cuidadosamente cómo se construyen los ítems destinados a representar cada componente. Este planteamiento orienta la presente tesis hacia una evaluación que utilice las dimensiones como categorías operativas útiles, sin asumir que los procesos cognitivos funcionen aisladamente. Un estudiante necesita comprender información explícita para elaborar inferencias y, a su vez, requiere una representación suficientemente coherente del texto antes de emitir valoraciones fundamentadas. Por ello, las puntuaciones por dimensiones permiten describir áreas específicas del desempeño, mientras que el puntaje global representa la

comprensión como una capacidad interrelacionada. Esta consideración también evita interpretar diferencias pequeñas entre dimensiones como si correspondieran a habilidades completamente independientes.

2.2.3 Relación entre lectura oral y comprensión lectora

2.2.3.1 Precisión y comprensión lectora

Hoover y Gough (1990) sostienen que la decodificación constituye una condición necesaria para alcanzar comprensión, debido a que el lector necesita acceder con suficiente precisión a las palabras antes de integrar su contenido lingüístico. Desde esta perspectiva, los errores producidos durante la lectura oral pueden alterar la información que posteriormente será procesada. Una sustitución puede modificar el significado de una oración; una omisión puede eliminar un elemento relevante; y una secuencia continua de errores puede impedir mantener una representación coherente. No obstante, reconocer correctamente todas las palabras tampoco garantiza una comprensión elevada, porque el modelo incorpora la comprensión lingüística como segundo componente indispensable. Para la presente investigación, este planteamiento permite fundamentar la expectativa de una asociación entre precisión lectora y comprensión sin convertirla en una relación determinista. Desde esta perspectiva, un reconocimiento más exacto facilita el acceso al contenido; sin embargo, el significado final depende también de procesos lingüísticos y cognitivos adicionales..

Fuchs et al. (2001) explican que la lectura oral puede funcionar como indicador de competencia lectora precisamente porque exige coordinar reconocimiento de palabras y procesamiento continuo del texto. La cantidad de errores cometidos aporta información sobre la eficiencia con que el lector identifica las unidades escritas mientras mantiene el avance de la lectura. Cuando la decodificación es inestable, aumenta la necesidad de detenerse, repetir fragmentos o autocorregirse, lo que puede

interrumpir el mantenimiento de información en memoria y dificultar la conexión entre proposiciones. En estudiantes de tercer y cuarto grado, esta relación resulta especialmente pertinente porque las demandas curriculares comienzan a desplazarse desde el aprendizaje inicial del código hacia el uso de la lectura para adquirir información. En consecuencia, la precisión constituye una dimensión de la lectura oral cuya asociación con comprensión literal, inferencial y crítica puede ser examinada empíricamente sin asumir previamente que determine por sí sola el rendimiento comprensivo.

2.2.3.2 Velocidad, automaticidad y comprensión lectora

LaBerge y Samuels (1974) proporcionan una explicación cognitiva para la relación entre automaticidad y comprensión al proponer que la atención posee una capacidad limitada. Mientras el reconocimiento de palabras requiere control consciente, una proporción importante de los recursos se destina a resolver operaciones básicas y queda menor disponibilidad para establecer relaciones semánticas. Cuando la identificación de palabras se automatiza, esos recursos pueden orientarse hacia el procesamiento del significado, la integración de proposiciones y el mantenimiento de información relevante. Esta explicación no significa que una lectura más rápida produzca necesariamente mayor comprensión, sino que una velocidad funcional puede reflejar un reconocimiento suficientemente consolidado. En la investigación, la velocidad se interpreta dentro de esta lógica: una lectura extremadamente lenta puede señalar una elevada demanda de decodificación, mientras que una lectura rápida pero inexacta tampoco constituye un desempeño adecuado. Por ello, su relación con comprensión debe analizarse junto con precisión y prosodia.

Valencia et al. (2010) demuestran que las mediciones basadas exclusivamente en palabras correctas por minuto presentan limitaciones para representar la relación entre fluidez y

comprensión. Sus resultados indicaron que los modelos que incorporaban múltiples indicadores ofrecían una explicación más completa del desempeño lector que las medidas temporales aisladas. Esta evidencia permite interpretar la velocidad como una manifestación de eficiencia, pero no como sustituto de la comprensión. Un estudiante puede aumentar la cantidad de palabras leídas dentro de un minuto mediante una ejecución acelerada y, simultáneamente, realizar pausas inadecuadas o perder información relevante. En consecuencia, la relación teórica entre velocidad y comprensión se sustenta en la disminución del esfuerzo necesario para reconocer palabras y no en la rapidez como finalidad autónoma. En la presente tesis, este enfoque evita establecer puntos de corte arbitrarios como equivalentes de comprensión y prioriza el análisis correlacional entre los puntajes obtenidos en ambas variables.

2.2.3.3 Prosodia y comprensión lectora

Veenendaal et al. (2015) analizaron la contribución de la fluidez oral a la comprensión y encontraron que la prosodia aportaba información adicional aun después de considerar otros componentes lingüísticos y de decodificación. Este resultado permite explicar que una lectura expresiva no se limita a una cualidad estética. El fraseo y la entonación pueden reflejar que el lector reconoce límites sintácticos, jerarquiza segmentos y organiza unidades semánticas mientras procesa el texto. Cuando las pausas coinciden con la estructura gramatical, se facilita la agrupación de información; en cambio, las interrupciones dentro de unidades significativas pueden fragmentar la representación construida. Por ello, en esta investigación la prosodia se relaciona teóricamente con la comprensión a través de la organización oral de la estructura textual. Esta relación fue examinada empíricamente sin asumirse como evidencia automática de comprensión, debido a que una lectura expresiva también pudo realizarse mediante imitación sin alcanzar un procesamiento profundo.

Kuhn et al. (2010) sostienen que la prosodia completa la definición de fluidez al incorporar características que expresan la organización significativa del texto. El lector utiliza pausas, entonación, fraseo y variación de intensidad para señalar unidades que corresponden a estructuras sintácticas y discursivas. Desde esta perspectiva, la relación entre prosodia y comprensión puede comprenderse de manera bidireccional: una adecuada interpretación favorece una lectura mejor segmentada, mientras que la estructuración prosódica puede apoyar el mantenimiento y procesamiento de las unidades de significado. Esta interacción justifica que la tesis examine prosodia y expresividad como una dimensión específica de la lectura oral y no como un rasgo accesorio. También permite explicar por qué una evaluación basada únicamente en rapidez podría clasificar como fluido a un estudiante que lee muchas palabras por minuto pero no organiza correctamente las unidades semánticas del contenido.

2.2.3.4 Integración teórica de la relación entre las variables

Hoover y Tunmer (2018) permiten situar la lectura oral dentro de una explicación más amplia de la comprensión: los procesos asociados con decodificación y reconocimiento eficiente facilitan el acceso al texto, pero la comprensión final exige capacidades lingüísticas adicionales. Complementariamente, Kintsch (1988) explica que el significado se construye mediante integración de proposiciones, inferencias y conocimientos disponibles. Ambos planteamientos permiten formular una relación teórica sin confundir correlación con causalidad. La lectura oral ofrece indicios del grado en que el acceso al código escrito se realiza con precisión, automaticidad y organización prosódica; la comprensión lectora representa un proceso posterior y simultáneo en el que esa información se integra para formar una representación coherente. En consecuencia, resulta razonable esperar asociaciones entre ambas variables, aunque el tamaño de

la relación puede variar según el componente de lectura oral y el nivel de comprensión evaluado (Hoover y Tunmer, 2018; Kintsch, 1988).

Fuchs et al. (2001) sostienen que la fluidez oral puede utilizarse como un indicador del desarrollo lector general, pero esta función debe interpretarse dentro de los límites del constructo. La lectura oral recoge información sobre la eficiencia con que el estudiante convierte signos escritos en una secuencia verbal continua, mientras que la comprensión requiere procesar esa secuencia para identificar, inferir y valorar significados. Por esta razón, el vínculo entre ambas variables no se considera uniforme. La precisión puede relacionarse especialmente con el acceso correcto a la información explícita; la automaticidad puede reducir la demanda atencional asociada con la decodificación; y la prosodia puede reflejar la organización sintáctica y semántica del discurso. Esta articulación proporciona el fundamento para que la investigación examine la relación global entre lectura oral y comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado, así como la asociación de la primera variable con las dimensiones literal, inferencial y crítica.

2.3 Definiciones operacionales

La lectura oral se operacionaliza como el desempeño observable que presenta el estudiante al leer en voz alta un texto adecuado para su grado escolar. Su medición considera tres dimensiones: precisión lectora, velocidad y automaticidad lectora, y prosodia y expresividad. La precisión se determina a partir del reconocimiento correcto de palabras y del registro de omisiones, sustituciones, adiciones, errores de pronunciación y autocorrecciones. La velocidad y automaticidad se valoran mediante la cantidad de palabras correctamente leídas por minuto y la continuidad mostrada durante la lectura. La prosodia y expresividad se examinan a través de la entonación, el fraseo, las pausas, el ritmo y el volumen empleados al leer. Para obtener la puntuación de la variable se utiliza una ficha de evaluación de lectura oral adaptada a partir de los componentes de

la Escala de Fluidez Lectora en Español, considerando criterios previamente definidos para cada indicador (González-Trujillo et al., 2014).

La comprensión lectora se operacionaliza como el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante al interpretar y responder preguntas relacionadas con textos escritos adecuados para tercer y cuarto grado de educación primaria. La variable se evalúa mediante una prueba pedagógica de comprensión lectora estructurada en tres dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. La dimensión literal mide la capacidad para localizar y reconocer información explícita; la dimensión inferencial evalúa la habilidad para deducir información implícita, establecer relaciones y formular conclusiones a partir del texto; mientras que la dimensión crítica valora la capacidad para emitir juicios, fundamentar opiniones y relacionar el contenido leído con situaciones o criterios externos. El puntaje global se obtiene de la suma de las respuestas alcanzadas en cada dimensión, permitiendo establecer el nivel general de comprensión lectora del estudiante.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, debido a que las variables lectura oral y comprensión lectora fueron medidas mediante indicadores observables y puntuaciones numéricas que posteriormente fueron sometidas a procedimientos estadísticos. Hernández y Mendoza (2023) señalaron que la ruta cuantitativa se caracterizó por partir de planteamientos delimitados, establecer variables susceptibles de medición y utilizar procedimientos estadísticos para contrastar hipótesis. En concordancia con este enfoque, se obtuvieron puntuaciones individuales de lectura oral y comprensión lectora, así como puntuaciones específicas correspondientes a las dimensiones consideradas en cada variable. Este procedimiento permitió examinar objetivamente el comportamiento de los datos y establecer la magnitud y dirección de la relación existente entre las variables, sin recurrir a interpretaciones subjetivas como procedimiento principal de análisis.

La investigación correspondió al tipo básico, puesto que estuvo orientada principalmente a ampliar el conocimiento disponible respecto de la relación entre la lectura oral y la comprensión lectora en un contexto educativo específico. No se ejecutó un programa pedagógico, tratamiento experimental ni estrategia destinada a modificar deliberadamente el desempeño de los participantes. Creswell y Creswell (2023) explicaron que la selección metodológica debía responder directamente a la naturaleza del problema y a las preguntas formuladas, diferenciando los estudios dirigidos a describir o relacionar variables de aquellos orientados a comprobar efectos mediante manipulación. En este caso, el propósito consistió en conocer cómo se habían relacionado dos competencias lectoras presentes naturalmente en estudiantes de tercer y cuarto grado, generándose evidencia contextualizada para la I.E. N.º 31862 de Pangoa.

El nivel de investigación fue correlacional, debido a que se buscó determinar el grado de asociación entre la lectura oral y la comprensión lectora, además de examinar la relación de la primera variable con las dimensiones literal, inferencial y crítica de la segunda. Shaw et al. (2023)

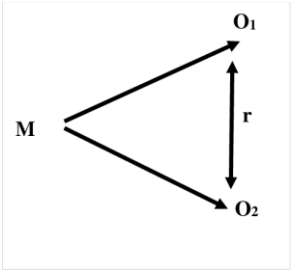
precisaron que los estudios correlacionales cuantitativos se utilizaron cuando la interrogante investigativa pretendía conocer cómo se encontraban relacionadas dos o más variables sin introducir manipulación experimental. Bajo este criterio, la investigación no pretendió establecer que la lectura oral hubiera causado determinados niveles de comprensión, sino identificar si las puntuaciones obtenidas en ambas competencias habían presentado una covariación estadísticamente identificable. Por esta razón, los resultados debieron interpretarse en términos de relación, asociación, dirección y magnitud, evitando afirmaciones causales que excedieran el alcance metodológico adoptado.

3.2 Diseño de investigación

Se empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional. Fue no experimental porque las variables no fueron manipuladas deliberadamente y los estudiantes fueron evaluados en las condiciones en que sus habilidades lectoras se encontraban desarrolladas al momento de la recolección de información. Hernández y Mendoza (2023) indicaron que en los diseños no experimentales los fenómenos eran estudiados sin introducir tratamientos intencionales, observándose las variables tal como se manifestaban en su contexto. En consecuencia, no se conformaron grupos experimental y control, no se aplicaron estímulos pedagógicos y tampoco se efectuaron mediciones de pretest y postest. Esta decisión metodológica mantuvo correspondencia con los objetivos formulados, los cuales se orientaron exclusivamente a determinar relaciones entre las variables investigadas.

El diseño fue además transversal o transeccional, dado que la información correspondiente a ambas variables se recopiló durante un periodo determinado del año 2026 y cada estudiante fue evaluado dentro de una misma fase de investigación. Creswell y Creswell (2023) señalaron que los estudios cuantitativos podían organizarse para obtener información en un momento o periodo definido cuando el propósito no requería seguir longitudinalmente los cambios de los participantes. En ese sentido, no se realizó seguimiento de los estudiantes durante varios años ni se analizaron trayectorias de desarrollo lector. La medición representó el desempeño

observado durante el periodo definido para la investigación y permitió establecer la relación existente entre las puntuaciones de lectura oral y comprensión lectora dentro de ese contexto temporal.



Donde:

M = estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862.

O_1 = medición de la lectura oral.

O_2 = medición de la comprensión lectora.

r = relación estadística entre ambas variables.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

La población estuvo conformada por la totalidad de estudiantes matriculados de primero a sexto grado de educación primaria de la I.E. N.º 31862, ubicada en el distrito de Pangoa, provincia de Satipo, región Junín, durante el año 2026. Hernández y Mendoza (2023) señalaron que la población estuvo constituida por el conjunto de unidades que compartieron características previamente establecidas y sobre las cuales se delimitó el alcance de la investigación. En el presente estudio, dichas características correspondieron a estudiantes pertenecientes al nivel primario de la institución educativa seleccionada y matriculados durante el periodo académico considerado.

La población estuvo integrada por 36 estudiantes, distribuidos entre los seis grados de educación primaria. El primer grado estuvo conformado por 3 estudiantes; el segundo, por 8; el tercero, por 9; el cuarto, por 6; el quinto, por 4; y el sexto, por 6. Esta distribución permitió identificar con precisión la población accesible y diferenciarla de la muestra seleccionada

para el análisis específico de la lectura oral y la comprensión lectora.

Tabla 1. Distribución de la población de estudiantes de educación primaria

Grado	Número de estudiantes	Porcentaje
Primero	3	8,33 %
Segundo	8	22,22 %
Tercero	9	25,00 %
Cuarto	6	16,67 %
Quinto	4	11,11 %
Sexto	6	16,67 %
Total	36	100,00 %

La delimitación de la población permitió establecer el universo escolar dentro del cual se ubicaron los participantes seleccionados para la investigación. Sin embargo, debido a que el problema, los objetivos y el título se circunscribieron específicamente a estudiantes de tercer y cuarto grado, no todos los integrantes de la población formaron parte de la muestra.

3.3.2 Muestra

La muestra estuvo conformada por los estudiantes de tercer y cuarto grado de educación primaria de la I.E. N.º 31862, quienes constituyeron el grupo directamente relacionado con el propósito de la investigación. En total participaron 15 estudiantes, de los cuales 9 pertenecieron al tercer grado y 6 al cuarto grado.

Creswell y Creswell (2023) sostuvieron que la selección de participantes debía mantener correspondencia directa con las preguntas, los objetivos y las características de la población de interés. Bajo este criterio, la muestra se delimitó a los estudiantes de tercer y cuarto grado porque el estudio buscó determinar la relación existente entre la lectura oral y la comprensión lectora precisamente en dichos niveles educativos.

Tabla 2. Distribución de la muestra

Grado	Número de estudiantes	Porcentaje
Tercer grado	9	60,00 %

Grado	Número de estudiantes	Porcentaje
Cuarto grado	6	40,00 %
Total	15	100,00 %

La muestra representó el 41,67 % de la población total de educación primaria de la institución. La selección no respondió a una intención de representar proporcionalmente a todos los grados, sino a la delimitación temática y poblacional previamente establecida en el problema de investigación.

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. La incorporación de los estudiantes respondió a criterios previamente definidos por el investigador, principalmente la pertenencia al tercer o cuarto grado de educación primaria y su correspondencia directa con el título, los problemas y los objetivos de la investigación.

Hernández y Mendoza (2023) señalaron que en los procedimientos no probabilísticos la elección de las unidades dependió de las características y propósitos específicos del estudio, más que de mecanismos aleatorios. En este caso, se seleccionó deliberadamente a los estudiantes de tercer y cuarto grado porque estos constituyeron el grupo en el que se pretendió analizar la relación entre lectura oral y comprensión lectora.

Criterios de inclusión

Para la selección de participantes se consideraron como criterios de inclusión estar matriculado en tercer o cuarto grado de educación primaria de la I.E. N.º 31862 durante el año 2026; contar con la autorización del padre, madre o representante legal; expresar asentimiento para participar; y encontrarse presente durante la aplicación de los instrumentos.

Criterios de exclusión

Se excluyeron del estudio los estudiantes pertenecientes a primero, segundo, quinto y sexto grado, debido a que no correspondieron a la población específica definida en el título. También se excluyeron aquellos

estudiantes de tercero o cuarto que no contaron con autorización para participar o que no completaron alguno de los instrumentos de evaluación.

3.4 Hipótesis y variables

3.4.1 Hipótesis

Hipótesis general

H_1: Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

H_0: No existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

Hipótesis específicas

Primera Hipótesis específica

H_{11}: Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión literal en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

H_{01}: No existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión literal en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

Segunda Hipótesis específica

H_{12}: Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión inferencial en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

H_{02}: No existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión inferencial en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

Tercera Hipótesis específica

H_{13}: Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión crítica en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

H_{03}: No existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión crítica en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.

3.4.2 Operacionalización de las variables

Variable	Dimensión	Indicadores principales	Técnica	Instrumento
Lectura oral	Precisión lectora	Pronunciación correcta, omisiones, sustituciones, adiciones y autocorrección	Observación del desempeño	Ficha de evaluación de lectura oral
Lectura oral	Velocidad y automaticidad	Palabras correctas por minuto, continuidad, ritmo, vacilaciones y silabeo		
Lectura oral	Prosodia y expresividad	Entonación, pausas, fraseo, ritmo, volumen y expresividad		
Comprensión lectora	Literal	Reconocimiento de información explícita, hechos, personajes, lugares y secuencias	Evaluación pedagógica	Prueba de comprensión lectora
Comprensión lectora	Inferencial	Deducción, relaciones causales, información implícita, conclusiones e interpretación		
Comprensión lectora	Crítica	Juicio, valoración, opinión fundamentada, intención y relación texto-realidad		

3.5 Métodos de la investigación

Se utilizó el método hipotético-deductivo, debido a que el estudio partió de fundamentos teóricos y evidencia previa que permitieron formular

hipótesis respecto de la relación entre lectura oral y comprensión lectora; posteriormente, dichas proposiciones fueron contrastadas mediante datos obtenidos directamente de los estudiantes. Hernández y Mendoza (2023) explicaron que la investigación cuantitativa siguió una secuencia lógica en la que los planteamientos teóricos, las preguntas y las hipótesis guiaron la medición y el análisis estadístico. De esta manera, no se modificaron las hipótesis después de conocer los resultados, sino que se establecieron previamente y fueron contrastadas mediante criterios estadísticos definidos.

También se recurrió al método estadístico, dado que las observaciones registradas mediante los instrumentos fueron transformadas en puntuaciones cuantificables y posteriormente organizadas, resumidas y analizadas. Se utilizaron procedimientos descriptivos para caracterizar el desempeño de los participantes y procedimientos inferenciales para establecer la relación entre las variables. Esta combinación permitió diferenciar entre la descripción de las puntuaciones obtenidas y la contrastación de las hipótesis planteadas.

3.6 Técnicas Instrumentos aplicados

Técnica para la lectura oral

Para medir la lectura oral se empleó la observación sistemática del desempeño, aplicada de manera individual durante la lectura en voz alta de un texto adecuado al nivel educativo de los participantes. La técnica permitió registrar conductas directamente observables relacionadas con precisión, velocidad, automaticidad, pausas, entonación, fraseo, ritmo y expresividad.

Se empleó una ficha de evaluación de lectura oral adaptada de la Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) desarrollada por González-Trujillo et al. (2014). El instrumento original había sido validado con 122 estudiantes españoles de educación primaria e incorporó velocidad, precisión y distintas dimensiones de prosodia, entre ellas volumen, entonación, pausas y segmentación. Los autores reportaron evidencia favorable de fiabilidad y validez para su utilización en contextos educativos y de investigación.

La adaptación elaborada para la investigación quedó conformada por tres dimensiones: precisión lectora, velocidad y automaticidad lectora, y prosodia y expresividad. La escala de observación utilizó categorías de 1 a 4 puntos, acompañadas por registros objetivos de errores de lectura y palabras correctas por minuto. Se evitó utilizar exclusivamente la velocidad como indicador de desempeño, debido a que la definición conceptual adoptada había considerado la lectura oral como un constructo multidimensional.

La precisión se obtuvo mediante el registro de palabras correctamente leídas y errores observados. De manera complementaria, se calculó:

$$\text{Precisión lectora} = \frac{\text{palabras correctamente leídas}}{\text{total de palabras leídas}} \times 100$$

La velocidad de lectura se calculó mediante:

$$PCPM = \frac{\text{palabras correctamente leídas} \times 60}{\text{segundos empleados}}$$

Técnica para la comprensión lectora

Para medir la comprensión lectora se utilizó la evaluación pedagógica estructurada, debido a que se requería comprobar el desempeño del estudiante frente a preguntas relacionadas directamente con un texto. El instrumento fue una prueba de comprensión lectora organizada en las dimensiones literal, inferencial y crítica.

La estructura se adaptó metodológicamente del trabajo de Zapata y Carrión (2021), quienes evaluaron los niveles literal, inferencial y crítico-reflexivo en escolares de primaria. El artículo se encontraba publicado con DOI y había organizado la comprensión mediante esos tres niveles, por lo que ofreció un referente compatible con la operacionalización de la presente tesis.

La versión elaborada para el estudio estuvo constituida por 24 ítems, distribuidos equitativamente: ocho preguntas para comprensión literal, ocho para comprensión inferencial y ocho para comprensión crítica. Cada

respuesta correcta recibió un punto y las respuestas incorrectas o sin contestar recibieron cero puntos, obteniéndose un rango global de 0 a 24. Se calcularon además puntuaciones independientes de 0 a 8 para cada dimensión, necesarias para responder los tres objetivos específicos.

3.6.1 Validez de los instrumentos

La validez de los instrumentos se estableció mediante juicio de expertos, procedimiento pertinente cuando se emplearon instrumentos adaptados y se requirió comprobar la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems antes de su aplicación definitiva. En este estudio participaron tres especialistas con experiencia en investigación educativa y evaluación de competencias lectoras, quienes examinaron los instrumentos de lectura oral y comprensión lectora a partir de criterios de claridad, objetividad, organización, pertinencia, consistencia, coherencia metodológica y aplicabilidad. Los valores obtenidos por los jueces fueron 0.90, 0.93 y 0.92, respectivamente, lo que evidenció un nivel alto de acuerdo. En consecuencia, se consideró que los instrumentos presentaron evidencia suficiente de validez de contenido para su aplicación en la población de estudio.

3.6.2 Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach y, para la prueba de comprensión lectora con respuestas dicotómicas, mediante un valor equivalente a KR-20. La escala global de lectura oral alcanzó un alfa de 0.968, valor que indicó una consistencia interna muy alta. Sus dimensiones también presentaron resultados satisfactorios: precisión lectora obtuvo 0.918, velocidad y automaticidad 0.856, y prosodia y expresividad 0.916. En la prueba de comprensión lectora el coeficiente global fue 0.910, lo que evidenció una consistencia interna alta. Por dimensiones, comprensión literal alcanzó 0.677, comprensión inferencial 0.655 y comprensión crítica 0.876. En conjunto, estos resultados mostraron que ambos instrumentos presentaron niveles adecuados de confiabilidad para el análisis estadístico.

Tabla 3. Pruebas de confiabilidad de los instrumentos de las variables y sus dimensiones

Escala	Alfa de Cronbach	N de elementos
Lectura oral (13 ítems)	0.968	13
Precisión lectora (4 ítems)	0.918	4
Velocidad y automaticidad (4 ítems)	0.856	4
Prosodia y expresividad (5 ítems)	0.916	5
Escala	KR-20	N de elementos
Comprensión lectora / KR-20 (24 ítems)	0.91	24
Comprensión literal / KR-20 (8 ítems)	0.677	8
Comprensión inferencial / KR-20 (8 ítems)	0.655	8
Comprensión crítica / KR-20 (8 ítems)	0.876	8

3.7 Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se realizó a partir de una matriz de datos estructurada por estudiante, en la que se consignaron los puntajes de los instrumentos de lectura oral y comprensión lectora, así como los resultados correspondientes a cada una de sus dimensiones. Posteriormente, los datos fueron codificados y revisados para garantizar su consistencia y ausencia de omisiones. En la fase descriptiva se elaboraron tablas de frecuencias y porcentajes para determinar la distribución de niveles en las variables y dimensiones estudiadas. En la fase inferencial se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk. Dado que los valores de significancia fueron mayores a .05, se optó por utilizar la correlación de Pearson para contrastar la hipótesis general y las hipótesis específicas.

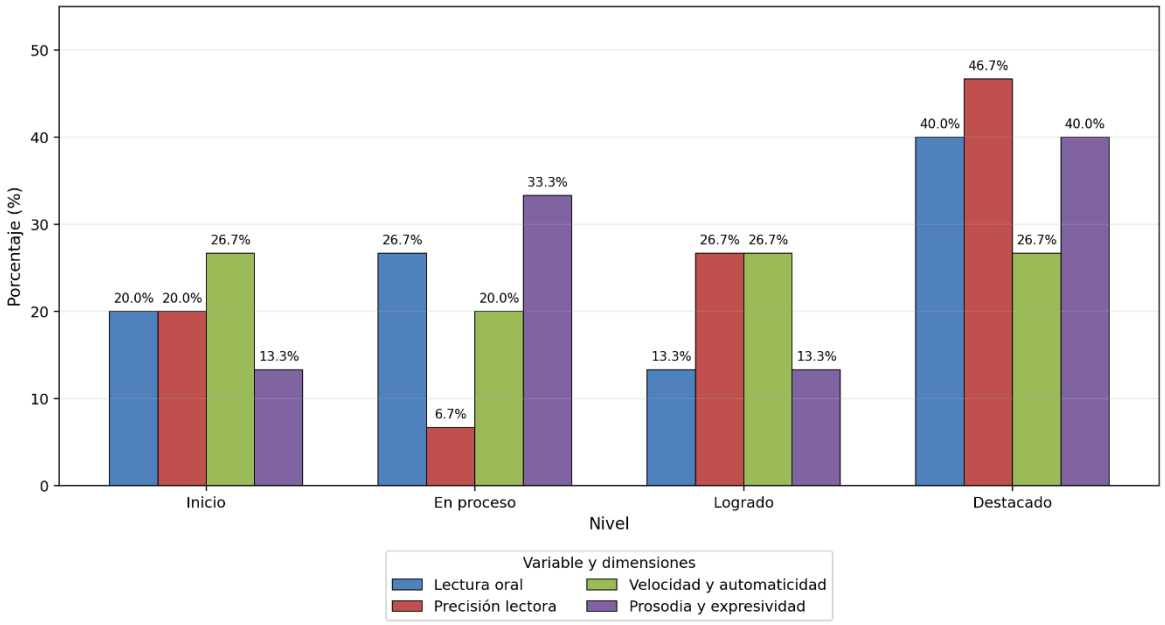
CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo.

Tabla 4. Niveles de lectura oral y sus dimensiones

	Lectura oral		Precisión lectora		Velocidad y automaticidad		Prosodia y expresividad	
Nivel	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	3	20%	3	20%	4	26.70%	2	13.30%
En proceso	4	26.70%	1	6.70%	3	20%	5	33.30%
Logrado	2	13.30%	4	26.70%	4	26.70%	2	13.30%
Destacado	6	40%	7	46.70%	4	26.70%	6	40%
Total	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%

Gráfico 1. Distribución porcentual de la lectura oral y sus dimensiones



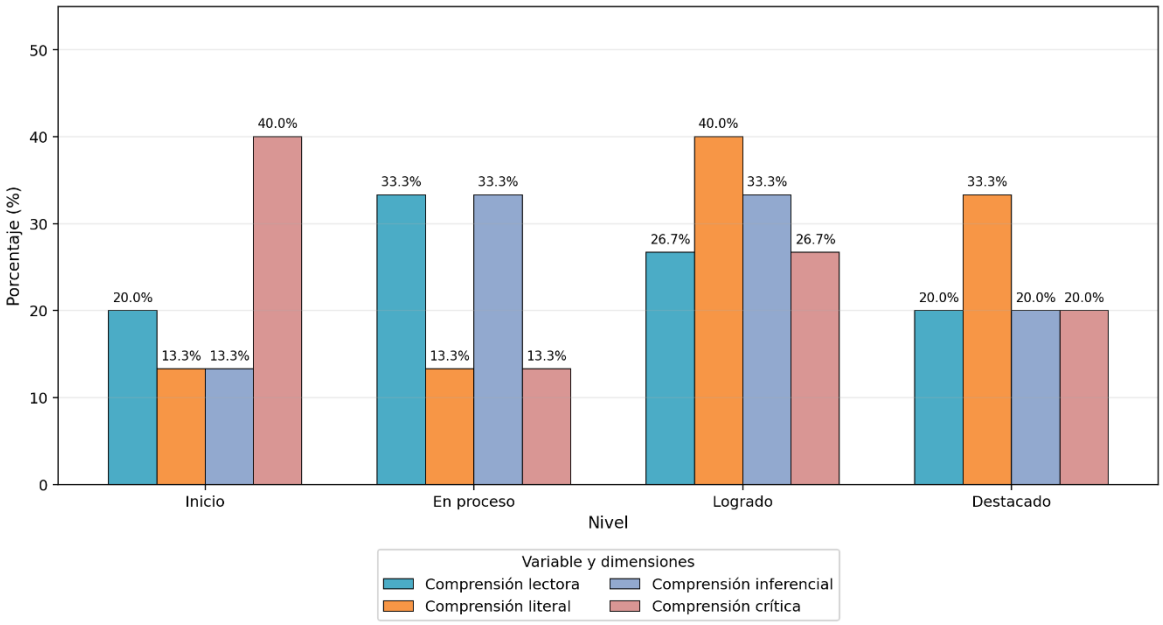
En la tabla correspondiente a la lectura oral y sus dimensiones, se observó que la variable global presentó una mayor concentración en el nivel destacado, con 40.0 %, seguido del nivel en proceso con 26.7 %, inicio con 20.0 % y logrado con 13.3 %. En la dimensión precisión lectora, el 46.7 % alcanzó el nivel destacado y el 26.7 % se ubicó en logrado, lo que mostró un desempeño favorable en el reconocimiento y pronunciación correcta de palabras. En velocidad y automaticidad, los niveles inicio, logrado y destacado concentraron cada uno 26.7 %, mientras que el 20.0 % se situó en proceso, evidenciándose una distribución más heterogénea. En prosodia

y expresividad, predominó el nivel destacado con 40.0 %, seguido del nivel en proceso con 33.3 %. En conjunto, los resultados indicaron que la lectura oral mostró un desempeño predominantemente favorable, especialmente en precisión y prosodia, aunque la velocidad y automaticidad evidenciaron una mayor dispersión entre los estudiantes.

Tabla 5. Niveles de comprensión lectora y sus dimensiones

	Comprensión lectora		Comprensión literal		Comprensión inferencial		Comprensión crítica	
Nivel	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Inicio	3	20%	2	13.30%	2	13.30%	6	40%
En proceso	5	33.30%	2	13.30%	5	33.30%	2	13.30%
Logrado	4	26.70%	6	40%	5	33.30%	4	26.70%
Destacado	3	20%	5	33.30%	3	20%	3	20%
Total	15	100%	15	100%	15	100%	15	100%

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



En la tabla correspondiente a la comprensión lectora y sus dimensiones, se evidenció que la variable global concentró su mayor frecuencia en el nivel en proceso con 33.3 %, seguida del nivel logrado con 26.7 %, mientras que los niveles inicio y destacado representaron cada uno el 20.0 %. En la dimensión comprensión literal, predominó el nivel logrado con 40.0 %, seguido del nivel destacado con 33.3 %, lo que indicó un mejor

desempeño en la recuperación de información explícita. En comprensión inferencial, los niveles en proceso y logrado registraron cada uno 33.3 %, mientras que el 20.0 % alcanzó el nivel destacado. En comprensión crítica, el 40.0 % se ubicó en inicio, constituyéndose en la dimensión con mayor dificultad, mientras que el 26.7 % alcanzó el nivel logrado y el 20.0 % el nivel destacado. En conjunto, los resultados mostraron que la comprensión literal fue la dimensión más consolidada, la inferencial presentó un nivel intermedio y la comprensión crítica evidenció las mayores limitaciones.

4.2 Prueba de Normalidad

Tabla 6. Pruebas de normalidad

Variable/Dimensión	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	gl	Sig.	Statistic	gl	Sig.
Lectura oral	0.165	15	0.338	0.919	15	0.184
Precisión lectora	0.154	15	0.435	0.91	15	0.133
Velocidad y automaticidad	0.162	15	0.361	0.93	15	0.273
Prosodia y expresividad	0.194	15	0.141	0.906	15	0.119
Comprensión lectora	0.175	15	0.242	0.937	15	0.349
Comprensión literal	0.181	15	0.212	0.916	15	0.167
Comprensión inferencial	0.161	15	0.37	0.936	15	0.333
Comprensión crítica	0.17	15	0.285	0.922	15	0.209

a. Lilliefors Significance Correction

Criterio de decisión: Sig. > .05 = no se rechaza normalidad; Sig. < .05 = evidencia contra normalidad. Con n = 15 se priorizó Shapiro-Wilk para seleccionar la prueba correlacional.

La Tabla 6 mostró que en todas las puntuaciones analizadas los valores de significancia de Shapiro-Wilk fueron superiores a .05. En lectura oral se obtuvo p = .184 y en comprensión lectora p = .349. De la misma manera, las dimensiones precisión lectora, velocidad y automaticidad, prosodia y expresividad, comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica registraron valores de .133, .273, .119, .167, .333 y .209, respectivamente. Estos resultados indicaron que no existió evidencia estadística suficiente para rechazar el supuesto de normalidad. Por ello, se determinó que la prueba más adecuada para la contrastación de hipótesis fue la correlación de Pearson, al tratarse de una prueba paramétrica compatible con la distribución observada

4.3 Contrastación de hipótesis

Tabla 7. Contrastación de la hipótesis general

		Comprensión lectora
Lectura oral	Correlación de Pearson	0.974
	Sig. (bilateral)	0
	N	15

En respuesta al objetivo general, la Tabla 7 mostró que la relación entre la lectura oral y la comprensión lectora fue positiva muy fuerte, con un coeficiente r = .974. Este valor indicó que ambas variables tendieron a variar en la misma dirección, de modo que a mayores niveles de lectura oral correspondieron mayores niveles de comprensión lectora. Asimismo, el valor de significancia p = .000 resultó menor al criterio de .05, lo que permitió rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, se aceptó la hipótesis general de investigación. El hallazgo confirmó que el desempeño en lectura oral estuvo estrechamente asociado con el nivel global de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes.

Tabla 8. Contrastación de la primera hipótesis especifica

		Comprensión literal
Lectura oral	Correlación de Pearson	0.938
	Sig. (bilateral)	0
	N	15

En respuesta al primer objetivo específico, la Tabla 8 mostró que la relación entre la lectura oral y la comprensión literal fue positiva fuerte, con un coeficiente r = .938. Este resultado indicó que los estudiantes con mejor desempeño en lectura oral tendieron también a recuperar con mayor eficacia la información explícita de los textos. El valor de significancia p = .000 fue inferior al nivel crítico de .05, por lo que se rechazó la hipótesis nula específica. En consecuencia, se aceptó la hipótesis de investigación correspondiente. El hallazgo permitió establecer que la lectura oral mantuvo una asociación alta con la comprensión literal, especialmente en tareas de identificación y recuperación directa de información.

Tabla 9. Contrastación de la segunda hipótesis especifica

		Comprensión inferencial
Lectura oral	Correlación de Pearson	0.936
	Sig. (bilateral)	0

	N	15

En respuesta al segundo objetivo específico, la Tabla 9 mostró que la relación entre la lectura oral y la comprensión inferencial fue positiva fuerte, con un coeficiente r = .936. La magnitud de esta asociación indicó que los estudiantes que evidenciaron mejor lectura oral tendieron también a alcanzar mejores resultados al inferir información implícita, establecer relaciones y construir significados no expresados de manera directa. Como el valor de significancia p = .000 fue menor a .05, se rechazó la hipótesis nula específica y se aceptó la hipótesis de investigación. El resultado confirmó que la lectura oral se vinculó estrechamente con los procesos inferenciales de la comprensión lectora.

Tabla 10. Contrastación de la tercera hipótesis especifica

		Comprensión crítica
Lectura oral	Correlación de Pearson	0.875
	Sig. (bilateral)	0
	N	15

En respuesta al tercer objetivo específico, la Tabla 10 mostró que la relación entre la lectura oral y la comprensión crítica fue positiva fuerte, con un coeficiente r = .875. Aunque esta correlación fue ligeramente menor que la observada en las otras dimensiones, continuó indicando una asociación alta y estadísticamente significativa. El valor p = .000 permitió rechazar la hipótesis nula específica y aceptar la hipótesis de investigación. El hallazgo evidenció que los estudiantes con mejor lectura oral tendieron también a obtener mejores resultados al valorar, juzgar y fundamentar opiniones sobre los textos. Por tanto, la lectura oral también se vinculó de manera relevante con el nivel crítico de la comprensión.

4.4 Discusión de los resultados

En relación con el objetivo general, los resultados consignados mostraron una asociación positiva muy fuerte entre la lectura oral y la comprensión lectora, con un coeficiente de Pearson de r =.974 y una significancia de p = .000. Este resultado permitió sostener que, dentro del grupo evaluado, los estudiantes que alcanzaron mayores puntuaciones en lectura oral tendieron también a obtener mejores desempeños en comprensión lectora. La magnitud observada fue superior a la reportada por

Ala y Castro (2025), quienes encontraron una asociación positiva moderada entre fluidez y comprensión lectora rho = .584; p < .001 en escolares peruanos. A pesar de la diferencia en intensidad, ambos estudios coincidieron en la dirección de la relación. Esta coincidencia fortaleció la interpretación de que el desempeño lector oral y la comprensión no operaron como capacidades aisladas, aunque el coeficiente más elevado del presente estudio debió valorarse con cautela por el reducido tamaño de la muestra y por las características particulares del contexto educativo analizado.

La asociación general también guardó correspondencia con la evidencia internacional. Mutema y Pretorius (2024), al trabajar con estudiantes de tercer y cuarto grado, encontraron relaciones elevadas entre precisión y comprensión rho = .76 y entre velocidad y comprensión rho = .83. Estos valores fueron menores que el coeficiente global obtenido en la investigación, pero coincidieron en mostrar que un desempeño oral más sólido tendió a presentarse junto con una mejor comprensión. La semejanza entre ambos trabajos resultó especialmente relevante porque compartieron niveles escolares próximos, aunque se desarrollaron en contextos lingüísticos y socioculturales diferentes. En consecuencia, el hallazgo no solo reprodujo una tendencia previamente observada, sino que aportó evidencia contextualizada para una institución rural de Pangoa. Sin embargo, la comparación no autorizó a afirmar que la lectura oral hubiera producido directamente una mejor comprensión, pues tanto el estudio de Mutema y Pretorius como la presente investigación examinaron relaciones entre variables y no efectos causales.

Desde el marco teórico, el resultado general fue coherente con la propuesta de Hoover y Gough (1990), quienes plantearon que la comprensión lectora requería un adecuado funcionamiento de la decodificación junto con la comprensión lingüística. La fuerte relación encontrada respaldó parcialmente esta perspectiva, porque el desempeño oral evaluado incluyó precisión, velocidad, automaticidad y prosodia, componentes vinculados con el acceso eficiente al texto escrito. No obstante, el hallazgo no implicó que la lectura oral explicara por sí sola la comprensión. El propio modelo de Hoover y Gough sostuvo que reconocer

palabras con eficiencia resultaba necesario, pero insuficiente, puesto que la interpretación también dependía de procesos lingüísticos superiores. En ese sentido, el resultado confirmó la estrecha vinculación entre ambas variables, pero al mismo tiempo obligó a evitar una lectura determinista. La comprensión siguió constituyendo un proceso más amplio en el que intervinieron vocabulario, conocimientos previos, inferencias y construcción de significado.

La interpretación también resultó consistente con el modelo de construcción-integración de Kintsch (1988), debido a que la comprensión no se redujo a reconocer correctamente palabras, sino que requirió elaborar y organizar representaciones coherentes del contenido. La relación elevada encontrada sugirió que una lectura oral eficiente pudo estar asociada con mejores condiciones para procesar el discurso, pero no sustituyó las operaciones cognitivas mediante las cuales el estudiante integró proposiciones, seleccionó información relevante y estableció conexiones con conocimientos disponibles. Esta consideración adquiere importancia al observar que la variable comprensión lectora no se distribuyó de manera uniforme: mientras la comprensión literal mostró resultados más favorables, la comprensión crítica concentró una proporción mayor de estudiantes en inicio. Por tanto, aun cuando la lectura oral se relacionó intensamente con la comprensión global, las exigencias cognitivas aumentaron conforme el estudiante tuvo que pasar de recuperar información explícita a formular valoraciones y juicios fundamentados.

Respecto del primer objetivo específico, se obtuvo una correlación positiva muy fuerte entre lectura oral y comprensión literal, con $r = .938$ y $p = .000$. Esta asociación fue considerablemente superior a la encontrada por Ala y Castro (2025), quienes reportaron una relación de $rho = .248$ entre fluidez y comprensión literal. La diferencia cuantitativa fue importante y no debería interpretarse como una contradicción directa, debido a que ambos estudios difirieron en tamaño muestral, grado escolar, características institucionales y procedimientos de evaluación. Lo relevante fue que los dos trabajos coincidieron en la existencia de una relación positiva. En el presente caso, la elevada asociación pudo explicarse porque una lectura oral precisa

habría facilitado la recuperación de datos explícitos, evitando que errores de pronunciación, omisiones o sustituciones alteraran la información textual. Este razonamiento coincidió con Hoover y Gough (1990), para quienes el acceso correcto al código escrito constituía una condición necesaria para posteriores procesos de comprensión.

El comportamiento descriptivo reforzó esa interpretación, pues la comprensión literal fue la dimensión con mejor desempeño: el 40.0 % de los estudiantes se ubicó en logrado y el 33.3 % en destacado. En contraste, únicamente el 26.6 % se concentró entre inicio y proceso. Este predominio de niveles favorables fue coherente con la idea de que la recuperación de información explícita constituye una operación necesaria y relativamente más accesible que la elaboración de inferencias o juicios críticos. Sin embargo, Basaraba et al. (2013) advirtieron que la literalidad, la inferencia y la evaluación no funcionaban como compartimentos completamente independientes. Por ello, el buen desempeño literal no debía interpretarse como una capacidad aislada, sino como parte de un sistema de comprensión interrelacionado. Desde esta perspectiva, la asociación elevada con lectura oral habría favorecido el acceso inicial al contenido, pero por sí sola no aseguraba que el estudiante alcanzara con igual facilidad procesos inferenciales o críticos.

En cuanto al segundo objetivo específico, la lectura oral presentó una relación positiva muy fuerte con la comprensión inferencial, alcanzando r = .936 y p = .000. El resultado mantuvo la misma dirección identificada por Ala y Castro (2025), quienes reportaron una correlación moderada entre fluidez y comprensión inferencial rho = .481. Aunque la intensidad fue superior en la presente investigación, ambas evidencias coincidieron en señalar que una ejecución oral más eficiente se relacionó con mejores procesos de interpretación implícita. Esta asociación encontró sustento en Rice et al. (2024), quienes señalaron que inferir exigía conectar segmentos textuales, establecer relaciones causales y completar información no expresada directamente. Bajo este enfoque, una lectura más fluida habría reducido interrupciones en el procesamiento y facilitado la conservación de información necesaria para vincular ideas. No obstante, la relación

observada no implicó que la fluidez sustituyera la capacidad inferencial, porque deducir significados requirió además conocimientos previos y operaciones cognitivas específicas.

La distribución de frecuencias mostró, además, que la comprensión inferencial se ubicó en una situación intermedia: el 33.3 % permaneció en proceso, otro 33.3 % alcanzó logrado y el 20.0 % se situó en destacado. Este patrón fue menos favorable que el observado en comprensión literal y sugirió que la transición desde la identificación de información explícita hacia la construcción de significados implícitos incrementó la demanda cognitiva. La teoría de Kintsch (1988) permitió interpretar este comportamiento, ya que comprender implicó integrar proposiciones y construir relaciones que no siempre se encontraban directamente visibles en la superficie textual. En consecuencia, la fuerte relación con lectura oral pudo haber proporcionado mejores condiciones para mantener continuidad en el procesamiento, pero los porcentajes descriptivos demostraron que algunos estudiantes todavía encontraron dificultades para transformar esa eficiencia lectora en interpretaciones más elaboradas. Esta diferencia entre correlación y nivel de desempeño fue importante: una asociación fuerte no significó que todos los participantes hubieran alcanzado niveles altos.

Respecto del tercer objetivo específico, se encontró una correlación positiva fuerte entre lectura oral y comprensión crítica, con r = .875 y p = .000. Aunque fue la asociación más baja entre las dimensiones analizadas, continuó presentando una magnitud elevada. Este comportamiento coincidió parcialmente con Ala y Castro (2025), quienes también identificaron una relación positiva entre fluidez y comprensión crítica, aunque con un coeficiente menor rho = .566. La reducción relativa del coeficiente respecto de las dimensiones literal e inferencial resultó teóricamente comprensible, porque la comprensión crítica demandó operaciones que trascendieron el reconocimiento y la continuidad lectora. El Ministerio de Educación del Perú (2016) planteó que este nivel implicaba valorar el texto, asumir una posición y justificarla mediante argumentos. En consecuencia, una buena lectura oral pudo facilitar el acceso y organización del contenido, pero la formulación de juicios requirió capacidades adicionales de análisis, comparación y reflexión.

El análisis descriptivo confirmó que la comprensión crítica representó la principal dificultad del grupo, ya que el 40.0 % se ubicó en inicio y solo el 20.0 % alcanzó destacado. Esta situación contrastó con la elevada correlación encontrada con la lectura oral y permitió realizar una interpretación más cuidadosa. La relación fuerte indicó que ambas variables tendieron a variar conjuntamente, pero no significó que el nivel crítico se encontrara plenamente desarrollado. Basaraba et al. (2013) advirtieron que una tarea crítica exigía una valoración fundamentada y no una simple expresión de preferencia; por ello, el menor desempeño pudo vincularse con la complejidad de justificar opiniones sobre el contenido leído. En este sentido, los resultados no contradijeron la asociación estadística, sino que mostraron que una relación alta puede coexistir con niveles absolutos bajos en una dimensión. La lectura oral habría funcionado como una condición asociada, mientras que la comprensión crítica exigió procesos cognitivos adicionales que continuaban en desarrollo.

Los hallazgos relacionados con la lectura oral también fueron consistentes con el planteamiento multidimensional de González-Trujillo et al. (2014), ya que el desempeño no se interpretó exclusivamente a partir de la velocidad. La investigación consideró precisión, velocidad y automaticidad, así como prosodia y expresividad; descriptivamente, la precisión presentó el comportamiento más favorable, con 46.7 % en destacado, mientras que velocidad y automaticidad mostraron una distribución más heterogénea. Esta diferencia reforzó la necesidad de analizar la lectura oral como una capacidad integrada por componentes distintos. La comparación con van der Velde et al. (2024) fue igualmente pertinente, pues su revisión concluyó que reducir la fluidez a una medida temporal dejaba de lado componentes esenciales, especialmente la prosodia. De este modo, los resultados obtenidos respaldaron una evaluación multidimensional y mostraron que los estudiantes podían avanzar de manera desigual en precisión, automaticidad y expresividad, aun cuando esas dimensiones contribuyeran conjuntamente al desempeño lector.

La dimensión de velocidad y automaticidad mereció una consideración particular, pues no presentó un predominio claro de niveles

altos: inicio, logrado y destacado concentraron cada uno 26.7 %. Este comportamiento fue compatible con la teoría de LaBerge y Samuels (1974), quienes sostuvieron que la automaticidad se desarrollaba progresivamente y que una lectura poco automatizada podía consumir recursos atencionales necesarios para procesar el significado. Sin embargo, los datos también respaldaron la cautela propuesta por Valencia et al. (2010), dado que una mayor velocidad no debía interpretarse automáticamente como mejor comprensión. La asociación global encontrada probablemente respondió a la combinación de varios componentes de la lectura oral, no a la rapidez de manera aislada. Por ello, la evidencia obtenida favoreció una interpretación integradora: la automaticidad pudo facilitar el procesamiento, pero su efecto funcional dependió de que coexistiera con precisión y organización prosódica.

Finalmente, los resultados sobre prosodia y expresividad mostraron que el 40.0 % alcanzó el nivel destacado, aunque un 33.3 % permaneció en proceso. Esta distribución guardó relación con lo señalado por Veenendaal et al. (2014), quienes vincularon la prosodia con la organización del discurso mediante pausas, entonación, ritmo y segmentación. Una lectura prosódicamente adecuada pudo reflejar una mejor estructuración sintáctica y semántica del texto, pero el porcentaje ubicado en proceso mostró que esta capacidad aún no se había consolidado en todos los estudiantes. El hallazgo también dialogó con Babacan y Yıldız (2022), quienes encontraron mejoras importantes en prosodia y comprensión mediante actividades de teatro de lectores, aunque su diseño fue experimental y no directamente comparable con el presente estudio correlacional. La coincidencia principal radicó en reconocer que la expresividad no constituyó un elemento accesorio, sino un componente relevante del desempeño lector que podía relacionarse con la comprensión.

Conclusiones

En respuesta al objetivo general, se determinó que existió una relación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión lectora en los estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026, debido a que el coeficiente de correlación de Pearson alcanzó r=.974 con p=.000. Este resultado permitió aceptar la hipótesis general de investigación y rechazar la hipótesis nula. La evidencia obtenida mostró que los estudiantes con mejores desempeños en precisión, velocidad, automaticidad, prosodia y expresividad tendieron también a alcanzar puntuaciones superiores en comprensión global; sin embargo, por tratarse de un estudio correlacional y no experimental, esta asociación no se interpretó como una relación de causalidad.

En respuesta al primer objetivo específico, se estableció que la lectura oral mantuvo una relación positiva muy fuerte con la comprensión literal, al obtenerse un coeficiente de Pearson de r=.938 y una significancia de p=.000. Este hallazgo permitió rechazar la hipótesis nula específica y aceptar la hipótesis planteada. Asimismo, el análisis descriptivo mostró que la comprensión literal fue la dimensión más consolidada, puesto que el 40.0 % de los estudiantes se ubicó en logrado y el 33.3 % en destacado. En consecuencia, el desempeño oral más eficiente estuvo estrechamente asociado con la capacidad para localizar información explícita, reconocer acontecimientos, identificar personajes y recuperar datos directamente expresados en el texto.

En respuesta al segundo objetivo específico, se comprobó una relación positiva muy fuerte entre la lectura oral y la comprensión inferencial, registrándose r=.936 y p=.000. En virtud de este resultado, se rechazó la hipótesis nula correspondiente y se respaldó la hipótesis de investigación. En cuanto al desempeño descriptivo, el 33.3 % de los estudiantes se ubicó en proceso y otro 33.3 % en logrado, mientras que el 20.0 % alcanzó destacado. Esto permitió advertir que la capacidad para deducir información implícita, establecer relaciones causales e integrar distintas partes del texto se encontró en un proceso de consolidación, aun cuando su asociación con la lectura oral fue estadísticamente elevada.

En respuesta al tercer objetivo específico, se identificó una relación positiva fuerte y significativa entre la lectura oral y la comprensión crítica, con un coeficiente de Pearson de r=.875 y p=.000. El resultado permitió descartar la hipótesis nula y respaldar la hipótesis específica. No obstante, esta dimensión presentó el desempeño descriptivo menos favorable, debido a que el 40.0 % de los estudiantes permaneció en inicio y el 13.3 % en proceso. Por ello, aunque la lectura oral se asoció intensamente con la capacidad crítica, se evidenció que valorar contenidos, emitir juicios y fundamentar opiniones representó una exigencia cognitiva mayor para una parte importante de los participantes.

Recomendaciones

Se recomienda a la dirección y a los docentes de la I.E. N.º 31862 incorporar de manera sistemática actividades de lectura oral que articulen precisión, velocidad funcional, automaticidad, entonación, pausas y expresividad, evitando reducir la práctica lectora únicamente al número de palabras pronunciadas por minuto. La elevada relación encontrada entre lectura oral y comprensión lectora justificó que ambas competencias fueran trabajadas de forma complementaria dentro de las experiencias de aprendizaje, especialmente en tercer y cuarto grado.

Se sugiere a los docentes fortalecer las actividades destinadas a la comprensión literal mediante textos narrativos e informativos adecuados al grado, procurando que la localización de información explícita constituya un punto de partida para tareas posteriores de mayor complejidad. Aunque esta dimensión registró el desempeño más favorable, convino mantener su desarrollo porque la identificación precisa de personajes, hechos, secuencias e ideas expresas proporcionó una base necesaria para la comprensión inferencial y crítica.

Se plantea priorizar el fortalecimiento de la comprensión crítica mediante preguntas que exijan valorar actuaciones, comparar puntos de vista, identificar intenciones comunicativas y formular opiniones sustentadas. Esta recomendación adquirió especial importancia porque la comprensión crítica concentró el mayor porcentaje de estudiantes en nivel inicio. En consecuencia, las actividades deberían superar las preguntas de preferencia personal y demandar argumentos vinculados con evidencias textuales y situaciones contextualizadas.

Se considera pertinente que futuras investigaciones amplíen el número de participantes e incorporen otras instituciones educativas de Pangoa o de la provincia de Satipo. La muestra del presente estudio estuvo conformada por 15 estudiantes seleccionados intencionalmente de tercer y cuarto grado, por lo que los hallazgos no deberían generalizarse automáticamente a otras poblaciones. Nuevos estudios podrían contrastar los resultados mediante muestras mayores, diferentes contextos lingüísticos y diseños longitudinales.

Referencias bibliográficas

Ala Vara, S. I., y Castro Quispe, E. L. (2025). *Fluidez y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.º 0014 "Andrés Bello", distrito Pueblo Libre-Lima 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis UNMSM. https://hdl.handle.net/20.500.12672/28767

Arias Aguirre, R. (2024). *Comprensión lectora y logros de aprendizaje en el área de comunicación en niños del segundo grado de primaria de una Institución Educativa de UGEL Huancayo* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP.

Babacan, K., y Yıldız, M. (2022). *The effect of the reader's theatre on reading fluency and reading comprehension skills of 4th grade primary school students. Journal of Education and Future,* 22, 57–68. https://doi.org/10.30786/jef.930648

Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., y Tindal, G. (2013). *Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? Reading and Writing,* 26(3), 349–379. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6.ª ed.).* SAGE Publications.

Elleman, A. M. (2017). *Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. Journal of Educational Psychology,* 109(6), 761–781. https://doi.org/10.1037/edu0000180

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., y Jenkins, J. R. (2001). *Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. Scientific Studies of Reading,* 5(3), 239–256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez-Palma, N. (2014). *Scale of reading fluency in Spanish: Measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: Midiendo los componentes de la fluidez. Estudios de Psicología,* 35(1), 104–136. https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651

Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.ª ed.).* McGraw-Hill Interamericana. Registro bibliográfico verificable

Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). *The simple view of reading. Reading and Writing*, 2, 127–160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Hoover, W. A., y Tunmer, W. E. (2018). *The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312. https://doi.org/10.1177/0741932518773154

Kim, Y. S. G., Quinn, J. M., y Petscher, Y. (2021). *What is text reading fluency and is it a predictor or an outcome of reading comprehension? A longitudinal investigation. Developmental Psychology,* 57(5), 718–732. https://doi.org/10.1037/dev0001167

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

Kintsch, W. (2005). *An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. Discourse Processes*, 39(2–3), 125–128. https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., y Meisinger, E. B. (2010). *Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. Reading Research Quarterly,* 45(2), 230–251. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4

LaBerge, D., y Samuels, S. J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology,* 6(2), 293–323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes: Informe para el docente, ECE 2012. Unidad de Medición de la Calidad Educativa*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3976

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *¿Qué logran nuestros estudiantes en lectura? Sexto grado de primaria. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.* https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Informe-Lectura-BAJA-2.pdf

Ministerio de Educación del Perú. *Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. (2025). Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes: ENLA 2024. Ministerio de Educación del Perú. https://umc.minedu.gob.pe/enla

Mutema, F., y Pretorius, E. J. (2024). *Does it matter if some learners read slowly? Exploring relationships between reading comprehension and oral reading fluency. South African Journal of Childhood Education*, 14(1), a1518. https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1518

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

Ortiz Pinilla, J., y Ortiz Rico, A. F. (2021). *¿Pearson y Spearman, coeficientes intercambiables? Comunicaciones en Estadística.* https://doi.org/10.15332/23393076.6769.

Paredes Salas, F. de M. M., Revoredo Osorio, M. Y., y Vilcarino Chipana, R. S. (2023). *Revisión de estrategias eficaces para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria con y sin dificultades de aprendizaje* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. http://hdl.handle.net/20.500.12404/29531

Pem, K., y Sukavatee, P. (2022). *The effects of extensive reading on the reading fluency and reading comprehension of primary grade students in a Bhutanese ESL context. An Online Journal of Education,* 17(1), OJED-17-01-010. https://doi.org/10.14456/ojed.2022.10

Rice, M., Wijekumar, K., Lambright, K., y Bristow, A. (2024). *Inferencing in reading comprehension: Examining variations in definition, instruction, and assessment. Technology, Knowledge and Learning,* 29, 1169–1190. https://doi.org/10.1007/s10758-023-09660-y

Rojas Loyola, E. L. (2024). *Nivel de comprensión lectora en un contexto bilingüe en estudiantes del nivel primario del distrito de Río Negro – Junín* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Huancavelica. https://hdl.handle.net/20.500.14597/8612

Shanqueti Pichuca, C., y Buendia Navarro, F. A. (2025). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del cuarto grado de primaria de la*

Institución Educativa Bilingüe N.° 30675, Pangoa, 2024 [Tesis para optar el título profesional de Profesor en Educación Primaria, Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado San Juan Bosco]. Repositorio Institucional del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado San Juan Bosco. http://hdl.handle.net/20.500.14496/23

Shaw, J. T., Richerme, L. K., Hash, P. M., Hodges, D. A., y Parker, E. C. (2023). *Quantitative descriptive and correlational research. En Music education research: An introduction* (pp. 241–262). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197639757.003.0012.

Solis Sanchez, R. C. (2024). *La comprensión lectora y la expresión oral en los estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa "Juan Velasco Alvarado", Morcilla Alto, Jesús, Cajamarca, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca. http://hdl.handle.net/20.500.14074/7279

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education—Lead for learning. UNESCO*. https://doi.org/10.54676/EFLH5184

Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., y Newman, H. (2010). *Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. Reading Research Quarterly*, 45(3), 270–291. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.1

van der Velde, M., Molenaar, B., Veldkamp, B. P., Feskens, R., y Keuning, J. (2024). *What do they say? Assessment of oral reading fluency in early primary school children: A scoping review.* International Journal of Educational Research, 128, 102444. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102444

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., y Verhoeven, L. (2014). *The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. British Journal of Educational Psychology,* 84(4), 521–536. https://doi.org/10.1111/bjep.12036

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., y Verhoeven, L. (2015). *What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. Journal of Research in Reading*, 38(3), 213–225. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12024

Yu, H., y Hutson, A. D. (2022). *A robust Spearman correlation coefficient permutation test. Communications in Statistics—Theory and Methods*, 53(6), 2141–2153. https://doi.org/10.1080/03610926.2022.2121144.

Zapata Bromley, L. A. F., y Carrión-Barco, G. (2021). *Comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico reflexivo de los estudiantes de educación primaria. Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(2). https://doi.org/10.34070/rif.v9i2.266

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. GARCIA HUARCAYA JUAN LUIS identificado (a) con DNI N° 20048894, como asesor(a) del trabajo de investigación titulado: LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA IE. N° 31862 PANGOA 2026

desarrollada por el/los investigador (es):

Nombres y Apellidos: JERONIMO ÑACO RONALD DNI: 45368330

Nombres y Apellidos: _____ DNI: _____,

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, 25, de Mayo del 2026

GARCIA HUARCAYA JUAN LUIS

Apellidos y nombres completos de asesor(a)

DNI. N°: 20048894

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, Jeronimo Ñaco Ronald identificado (a) con DNI N° 45368330, como autor(a) del trabajo de investigación titulado: Lectura oral y Comprensión lectora en estudiantes de tercer y Cuarto grado de la I.E. N°31862 Pangoa. 2026 y egresado de la especialidad de: Educación Primaria; dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de Educación Primaria, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 02 de Setiembre del 2026

Jeronimo Ñaco Ronald

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 45368330

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : JERONIMO NACO RONALD

DNI :45368330 Correo electrónico:a959409162z@gmail.com

Código de matrícula alumno :45368330 ID ORCID :

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. N°31862 PANGOA 2026

Especialidad de Educación EDUCACIÓN PRIMARIA

Asesor Dr. GARCIA HUARCAYA JUAN LUIS

ID ORCID Asesor 0000-0002-3032-1070

DNI N° 20048894

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: PRIMARI..... 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 : ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DOCENTE

Eje Temático :

Fecha de Firma de Autorización: 02/09/26



Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 45368330

JERONIMO NACO RONALD

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título: LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. N.º 31862, PANGOA, 2026

Problemas de investigación	**Objetivos**	**Hipótesis**	**Variables y dimensiones**	**Metodología**
Problema general: ¿Qué relación existe entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026?	**Objetivo general:** Determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.	**H_1:** Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026. **H_0:** No Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión lectora en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.	**Variable 1:** Lectura oral. **Dimensiones:** precisión lectora; velocidad y automaticidad lectora; prosodia y expresividad. **Variable 2:** Comprensión lectora. **Dimensiones:** comprensión literal; comprensión inferencial; comprensión crítica.	**Enfoque:** cuantitativo. **Tipo:** básico. **Nivel:** correlacional. **Diseño:** no experimental, transversal y correlacional. **Método:** hipotético-deductivo y estadístico. **Población:** 36 estudiantes de primero a sexto grado. **Muestra:** 15 estudiantes de tercero y cuarto. **Muestreo:** no probabilístico intencional o por criterio. **Técnicas:** observación sistemática y evaluación pedagógica. **Instrumentos:** ficha de evaluación de lectura oral y
Problema específico 1: ¿Qué relación existe entre la lectura oral y la comprensión literal en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E.	**Objetivo específico 1:** Determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión literal en estudiantes de tercer y cuarto grado de	**H_{11}:** Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión literal. **H_{01}:** No Existe relación estadísticamente significativa		

N.º 31862, Pangoa, 2026?	primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.	entre la lectura oral y la comprensión literal.		prueba de comprensión lectora.
Problema específico 2: ¿Qué relación existe entre la lectura oral y la comprensión inferencial en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026?	**Objetivo específico 2:** Determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión inferencial en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.	**H_{12}:** Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión inferencial. **H_{02}:** No Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión inferencial.		
Problema específico 3: ¿Qué relación existe entre la lectura oral y la comprensión crítica en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026?	**Objetivo específico 3:** Determinar la relación entre la lectura oral y la comprensión crítica en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria de la I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026.	**H_{13}:** Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión crítica. **H_{03}:** No Existe relación estadísticamente significativa entre la lectura oral y la comprensión crítica.		

Anexo 5: Matriz de operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala
Lectura oral	Se comprendió como el desempeño mediante el cual el estudiante verbalizó un texto escrito integrando precisión, eficiencia temporal y recursos prosódicos durante la lectura. (González-Trujillo et al., 2014)	Se midió mediante una ficha de evaluación aplicada durante la lectura individual en voz alta. Se obtuvieron puntuaciones en precisión, velocidad y automaticidad, y prosodia y expresividad.	**Precisión lectora**	Pronunciación correcta de palabras; ausencia de omisiones; ausencia de sustituciones; ausencia de adiciones; autocorrección de errores.	Ficha de evaluación de lectura oral adaptada de González-Trujillo et al. (2014). Escala ordinal de 1 a 4.
			Velocidad y automaticidad lectora	Palabras correctamente leídas por minuto; continuidad; ritmo; reducción de vacilaciones; disminución del silabeo.	
			Prosodia y expresividad	Entonación; respeto de pausas; fraseo; ritmo; volumen; expresividad.	
Comprensión lectora	Se entendió como la capacidad de construir significado a partir de un texto mediante recuperación de información explícita, inferencia de	Se evaluó mediante una prueba pedagógica de 24 ítems, distribuida en ocho preguntas por dimensión. Cada respuesta correcta recibió 1 punto y cada respuesta	**Comprensión literal**	Identificación de información explícita; personajes; hechos; lugares; secuencias; ideas expresas.	Prueba de comprensión lectora adaptada metodológicamente de Zapata y Carrión (2021). Ítems 1–8. Escala dicotómica 0–1.
			Comprensión inferencial	Deducción de información implícita; relaciones causales; interpretación de expresiones; anticipación de consecuencias; formulación de conclusiones.	

	significados y valoración reflexiva de su contenido. (Kintsch, 1988)	incorrecta o no contestada recibió 0 puntos.	**Comprensión crítica**	Valoración de contenido; emisión de juicios; opinión fundamentada; reconocimiento de intención; relación texto-realidad.	

Anexo 6. Ficha técnica del instrumento:

Anexo 6.1. Ficha técnica del instrumento de lectura oral

Aspecto	Descripción
Nombre del instrumento	Ficha de evaluación de lectura oral
Variable	Lectura oral
Fuente de adaptación	González-Trujillo et al. (2014), Escala de Fluidez Lectora en Español
DOI de la fuente	https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651
Objetivo	Evaluar el desempeño de lectura oral en estudiantes de tercer y cuarto grado de educación primaria.
Técnica	Observación sistemática del desempeño
Forma de aplicación	Individual
Población destinataria	Estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria
Número de ítems	13
Dimensiones	Precisión lectora; velocidad y automaticidad lectora; prosodia y expresividad
Escala	Ordinal: 1 = Inicio; 2 = En proceso; 3 = Logrado; 4 = Destacado
Puntaje mínimo	13 puntos
Puntaje máximo	52 puntos
Tiempo aproximado	5 a 7 minutos por estudiante
Administración	Lectura en voz alta de un texto previamente seleccionado
Registro complementario	Errores de lectura, porcentaje de precisión y palabras correctas por minuto

Aspecto	Descripción
Validez	Juicio de tres expertos
Resultados de validez	Juez 1 = 0.90; Juez 2 = 0.93; Juez 3 = 0.92
Confiabilidad global	Alfa de Cronbach = 0.968
Confiabilidad de precisión lectora	α = 0.918
Confiabilidad de velocidad y automaticidad	α = 0.856
Confiabilidad de prosodia y expresividad	α = 0.916

Distribución de ítems del instrumento de lectura oral

Dimensión	Indicadores	Peso aproximado	N.º de ítems	Ítems
Precisión lectora	Pronunciación, omisiones, sustituciones, adiciones y autocorrección	30.77 %	4	1–4
Velocidad y automaticidad	Continuidad, automatización, ritmo y velocidad funcional	30.77 %	4	5–8
Prosodia y expresividad	Entonación, pausas, fraseo, volumen y expresividad	38.46 %	5	9–13
Total		100 %	13	1–13

Anexo 6.2. Ficha técnica del instrumento de comprensión lectora

Aspecto	Descripción
Nombre del instrumento	Prueba de comprensión lectora
Variable	Comprensión lectora
Fuente de adaptación	Zapata y Carrión (2021)
DOI de la fuente	https://doi.org/10.34070/rif.v9i2.266
Objetivo	Evaluar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica en estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria.
Técnica	Evaluación pedagógica estructurada
Forma de aplicación	Individual o grupal
Número de ítems	24
Dimensiones	Comprensión literal; comprensión inferencial; comprensión crítica
Tipo de respuesta	Opción múltiple
Puntuación por ítem	Correcta = 1; incorrecta/no respondida = 0
Puntaje mínimo	0
Puntaje máximo	24
Tiempo aproximado	35 a 40 minutos
Validez	Juicio de tres expertos

Aspecto	Descripción
Resultados de validez	0.90; 0.93; 0.92
Confiabilidad global	KR-20 equivalente = 0.910
Comprensión literal	KR-20 = 0.677
Comprensión inferencial	KR-20 = 0.655
Comprensión crítica	KR-20 = 0.876

Distribución de ítems del instrumento de comprensión lectora

Dimensión	Indicadores centrales	Peso	N.º de ítems	Ítems
Comprensión literal	Información explícita, personajes, hechos, lugares y secuencias	33.33 %	8	1–8
Comprensión inferencial	Inferencias, causas, consecuencias, información implícita y conclusiones	33.33 %	8	9–16
Comprensión crítica	Juicios, valoración, opinión fundamentada, intención y relación texto-realidad	33.33 %	8	17–24
Total		**100 %**	**24**	**1–24**

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: Dr. CERRON INGA, Luis Willy
1.2 Cargo e institución donde labora: DOCENTE FORMADOR
1.3 Nombre del instrumento evaluado: Ficha de evaluación de lectura oral y prueba CL
1.4 Autor del instrumento: Jeronimo Naco Ronald

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 40	E

Coeficiente de validez = 1 x A + 2 x B + 3 x C + 4 x D + 5 x E = $\frac{40}{50}$

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

pasa a aplicación del instrumento

LUGAR: Satipo 14 de julio del 2025

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: Cangalaya Hinostroza, Ronald

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Formador San Juan Bosco

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Ficha de evaluación de lectura oral y prueba de CL

1.4 Autor del instrumento : Jerónimo Naco Ronald

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

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

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

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 14 de Julio del 2025

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: Eber Rojas Baqueriso
1.2 Cargo e institución donde labora Docente de la I.E. San Francisco
1.3 Nombre del instrumento evaluado: Ficha de evaluación de lectura oral y Prueba cl.
1.4 Autor del instrumento : Jeronimo Ñaco Ronald

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

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

Coeficiente de validez = 1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E = $\frac{40}{50}$

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 14 de julio del 2025

Roja Baquero Eber

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Tesis de para optar el grado de profesor en educación primaria

“Lectura Oral Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Tercer Y Cuarto Grado De Primaria De La I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026”

Variable 1	Lectura oral
Variable 2	Comprensión lectora
Población de aplicación	Estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria
Institución	I.E. N.º 31862
Lugar	Pangoa, Junín
Año	2026

INSTRUMENTO 1

FICHA DE EVALUACIÓN DE LECTURA ORAL

Fuente de adaptación	Adaptación metodológica de González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2014), Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE).
DOI	https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651

Variable	Lectura oral
Dimensiones	Precisión lectora; velocidad y automaticidad lectora; prosodia y expresividad
Técnica	Observación sistemática del desempeño lector
Aplicación	Individual
Tiempo estimado	5 a 7 minutos por estudiante

FICHA DE EVALUACIÓN DE LECTURA ORAL

A. Datos generales

Código del estudiante: _____ Grado: 3.º ☐ 4.º ☐

Fecha: ____ / ____ / 2026 Evaluador(a): _____

Tiempo total de lectura: _____ segundos Total de palabras leídas: _____

Errores registrados: _____ Palabras correctas: _____

Palabras correctas por minuto (PCPM): _____

B. Instrucciones para el estudiante

Lee el siguiente texto en voz alta de la manera en que normalmente lees. Hazlo con atención y respeta los signos de puntuación. Puedes corregirte si consideras que has pronunciado alguna palabra de manera incorrecta.

C. Texto para lectura oral

EL VISITANTE DEL BOSQUE

En una comunidad cercana al bosque, los niños acostumbraban caminar hasta la escuela por un sendero rodeado de árboles. Una mañana, mientras avanzaban juntos, escucharon un sonido entre las hojas. Al principio pensaron que se trataba del viento, pero pronto descubrieron un pequeño pájaro que había caído junto a una piedra.

El ave intentaba mover una de sus alas, aunque no podía levantar vuelo. Mateo propuso llevarla inmediatamente a su casa, mientras Julia sugirió avisar primero a la profesora. Después de conversar, decidieron colocar al pájaro en una caja limpia y continuar hasta la escuela.

Cuando llegaron, la profesora observó al animal y explicó que no debían alimentarlo sin saber qué especie era ni qué cuidados necesitaba. Entonces llamó a una persona de la comunidad que conocía bastante sobre las aves de la zona. El especialista revisó al pájaro y comprobó que no tenía una herida grave. Solo necesitaba descansar durante algunas horas.

Al terminar las clases, los estudiantes regresaron al lugar donde lo habían encontrado. Abrieron cuidadosamente la caja y esperaron. El pájaro permaneció quieto unos segundos, extendió sus alas y finalmente voló hacia una rama cercana.

Los niños comprendieron que ayudar no siempre significaba actuar de inmediato. A veces era necesario observar, pedir orientación y tomar una decisión responsable antes de intervenir.

D. Registro de errores durante la lectura

Códigos sugeridos: O = omisión; S = sustitución; A = adición; P = pronunciación incorrecta; R = repetición; AC = autocorrección; H = vacilación prolongada.

Palabra o fragmento	Tipo de error	Autocorrige	Observación
		Sí ☐ No ☐	
		Sí ☐ No ☐	
		Sí ☐ No ☐	
		Sí ☐ No ☐	
		Sí ☐ No ☐	
		Sí ☐ No ☐	
		Sí ☐ No ☐	
		Sí ☐ No ☐	

E. Cálculos de apoyo

Precisión lectora (%) = (palabras correctamente leídas / total de palabras leídas) × 100

PCPM = (palabras correctas × 60) / segundos empleados

F. Escala de valoración

Escala: 1 = Inicio; 2 = En proceso; 3 = Logrado; 4 = Destacado. Marque una sola opción por indicador.

Dimensión	N.º	Indicador	1	2	3	4
Precisión lectora	1	Reconoce y pronuncia correctamente las palabras del texto.	☐	☐	☐	☐
Precisión lectora	2	Lee sin realizar omisiones frecuentes de palabras o segmentos.	☐	☐	☐	☐
Precisión lectora	3	Evita sustituciones, adiciones o alteraciones que modifican las palabras escritas.	☐	☐	☐	☐
Precisión lectora	4	Detecta y corrige espontáneamente errores producidos durante la lectura.	☐	☐	☐	☐
Velocidad y automaticidad lectora	5	Mantiene continuidad durante la lectura sin detenerse constantemente para reconocer palabras.	☐	☐	☐	☐

Dimensión	N.º	Indicador	1	2	3	4
Velocidad y automaticidad lectora	6	Lee palabras frecuentes de manera automática, sin silabeos reiterados.	☐	☐	☐	☐
Velocidad y automaticidad lectora	7	Conserva un ritmo relativamente estable a lo largo del texto.	☐	☐	☐	☐
Velocidad y automaticidad lectora	8	Mantiene una velocidad funcional sin aceleraciones o lentitud excesivas.	☐	☐	☐	☐
Prosodia y expresividad	9	Utiliza una entonación coherente con el significado de las oraciones.	☐	☐	☐	☐
Prosodia y expresividad	10	Respeta las pausas indicadas por los signos de puntuación.	☐	☐	☐	☐
Prosodia y expresividad	11	Agrupa las palabras en unidades de significado y evita una lectura palabra por palabra.	☐	☐	☐	☐
Prosodia y expresividad	12	Mantiene un volumen de voz audible y relativamente estable.	☐	☐	☐	☐
Prosodia y expresividad	13	Modifica de manera pertinente el tono y la expresión según el contenido leído.	☐	☐	☐	☐

G. Consolidación de puntajes

Dimensión	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Puntaje obtenido
Precisión lectora	4	16	
Velocidad y automaticidad lectora	4	16	
Prosodia y expresividad	5	20	
TOTAL	13	52	

Observaciones del evaluador:

_____

_____

_____

_____

INSTRUMENTO 2

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Fuente de adaptación	Adaptación de la organización dimensional literal, inferencial y crítica-reflexiva descrita por Zapata y Carrión (2021). Los ítems y el texto de aplicación son de elaboración adaptada para esta investigación.
DOI	https://doi.org/10.34070/rif.v9i2.266

Variable	Comprensión lectora
Dimensiones	Comprensión literal; comprensión inferencial; comprensión crítica
Tipo de instrumento	Prueba objetiva de desempeño
Número de ítems	24 (8 por dimensión)
Puntaje	1 punto por respuesta correcta; 0 por respuesta incorrecta o no respondida
Tiempo estimado	35 a 40 minutos

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

A. Datos del estudiante

Código del estudiante: _____ Grado: 3.º ☐ 4.º ☐

Fecha: ____ / ____ / 2026

B. Instrucciones

Lee atentamente el texto. Después responde las preguntas marcando solo una alternativa en cada ítem. Puedes volver al texto cuando necesites comprobar una respuesta.

C. Texto de comprensión lectora

LA QUEBRADA QUE VOLVIÓ A ESCUCHARSE

En una comunidad de Pangoa había una pequeña quebrada que atravesaba una zona cercana a las chacras. Durante muchos años, las familias utilizaban sus alrededores como lugar de paso y los niños observaban pequeños peces, mariposas y aves que acudían a beber agua.

Con el tiempo, algunas personas comenzaron a dejar bolsas, botellas y restos de alimentos cerca del camino. Cuando llegaban las lluvias, parte de esos residuos terminaba dentro de la quebrada. El agua seguía corriendo, pero cada vez era más difícil encontrar peces y algunos lugares desprendían un olor desagradable.

Una mañana, la profesora Elena pidió a sus estudiantes que recorrieran la zona y anotaran lo que observaran. Nadie debía recoger nada todavía. Primero tenían que identificar los problemas y pensar qué podían hacer sin ponerse en riesgo.

Al regresar al aula, los estudiantes compararon sus anotaciones. Algunos propusieron limpiar la quebrada inmediatamente. Otros consideraron que una sola jornada no solucionaría el problema si después se continuaba arrojando basura. Después de conversar, acordaron presentar sus observaciones a las familias y solicitar apoyo a las autoridades de la comunidad.

El sábado siguiente, varios pobladores participaron en una jornada de limpieza. También colocaron recipientes para residuos en puntos cercanos al camino y elaboraron carteles para recordar que la quebrada debía mantenerse limpia. Los estudiantes organizaron turnos para observar el lugar durante las semanas siguientes.

Un mes después, la cantidad de residuos había disminuido. Nadie afirmó que el problema estuviera completamente resuelto, pero los estudiantes notaron nuevamente pequeños peces en algunas zonas. Una mañana, mientras observaban el agua, Elena les pidió guardar silencio. Después de unos segundos escucharon el sonido de varias aves entre los árboles.

—Parece que la quebrada vuelve a tener compañía —comentó una estudiante.

La profesora explicó que cuidar un espacio común exigía más que una actividad aislada. Requería mantener acuerdos y asumir responsabilidades durante el tiempo.

COMPRENSIÓN LITERAL

1. ¿Dónde se encontraba la quebrada?

- ☐ a) Junto al mercado de la comunidad.
- ☐ b) Cerca de las chacras.
- ☐ c) Dentro de la escuela.
- ☐ d) Al lado de una carretera principal.

2. ¿Qué animales observaban inicialmente los niños en la quebrada?

- ☐ a) Peces, mariposas y aves.
- ☐ b) Gallinas, perros y peces.
- ☐ c) Mariposas, monos y gatos.
- ☐ d) Aves, vacas y caballos.

3. ¿Qué ocurría con algunos residuos cuando llegaban las lluvias?

- ☐ a) Eran llevados a las casas.
- ☐ b) Desaparecían en el suelo.
- ☐ c) Terminaban dentro de la quebrada.
- ☐ d) Eran recogidos por los estudiantes.

4. ¿Qué pidió inicialmente la profesora Elena durante el recorrido?

- ☐ a) Limpiar inmediatamente la quebrada.
- ☐ b) Recoger todas las botellas.
- ☐ c) Observar y anotar los problemas.
- ☐ d) Llamar a las autoridades.

5. ¿A quiénes decidieron presentar sus observaciones?

- ☐ a) Solo a la directora de la escuela.
- ☐ b) A las familias y autoridades de la comunidad.
- ☐ c) A estudiantes de otra institución.
- ☐ d) A los comerciantes del distrito.

6. ¿Qué hicieron durante la jornada del sábado?

- ☐ a) Cerraron el camino.
- ☐ b) Construyeron una nueva quebrada.
- ☐ c) Limpiaron el lugar y colocaron recipientes para residuos.
- ☐ d) Trasladaron los peces a otro lugar.

7. ¿Qué observaron los estudiantes un mes después?

- ☐ a) La quebrada se había secado.
- ☐ b) Había aumentado la cantidad de residuos.
- ☐ c) Habían aparecido nuevamente pequeños peces.
- ☐ d) Las familias dejaron de visitar el lugar.

8. ¿Qué organizaron los estudiantes después de la limpieza?

- ☐ a) Turnos para observar la zona.
- ☐ b) Viajes a otras comunidades.
- ☐ c) Competencias de pesca.
- ☐ d) Reuniones deportivas.

COMPRENSIÓN INFERENCIAL

9. ¿Por qué disminuyeron probablemente los peces de la quebrada?

- ☐ a) Porque los estudiantes dejaron de visitarla.
- ☐ b) Porque la contaminación deterioró las condiciones del agua.
- ☐ c) Porque las aves consumieron todos los peces.
- ☐ d) Porque la profesora prohibió acercarse.

10. ¿Por qué la profesora pidió observar antes de recoger los residuos?

- ☐ a) Porque no quería participar.
- ☐ b) Porque necesitaban comprender el problema antes de decidir cómo actuar.
- ☐ c) Porque esperaba que la lluvia limpiara el lugar.
- ☐ d) Porque los estudiantes no podían salir del aula.

11. ¿Qué comprendieron algunos estudiantes al decir que una sola limpieza no sería suficiente?

- ☐ a) Que el problema necesitaba acciones continuas.

☐ b) Que era imposible limpiar la quebrada.

☐ c) Que solo las autoridades podían intervenir.

☐ d) Que los residuos no causaban problemas.

12. ¿Por qué colocaron recipientes para residuos cerca del camino?

☐ a) Para decorar la zona.

☐ b) Para evitar que las personas caminaran.

☐ c) Para facilitar una disposición adecuada de la basura.

☐ d) Para guardar alimentos.

13. ¿Qué permite inferir la aparición de pequeños peces después de un mes?

☐ a) Que la quebrada mostró señales de recuperación.

☐ b) Que la limpieza empeoró el problema.

☐ c) Que aumentó la contaminación.

☐ d) Que los peces fueron colocados por los estudiantes.

14. ¿Por qué Elena pidió guardar silencio al final del relato?

☐ a) Para castigar a los estudiantes.

☐ b) Para que pudieran percibir nuevamente los sonidos de las aves.

☐ c) Para iniciar una evaluación escrita.

☐ d) Para evitar que los pobladores los escucharan.

15. ¿Qué relación existe entre los acuerdos comunitarios y la mejora de la quebrada?

☐ a) Los acuerdos favorecieron acciones sostenidas para cuidarla.

☐ b) Los acuerdos ocasionaron más residuos.

☐ c) Los acuerdos solo sirvieron para organizar una reunión.

☐ d) No existió ninguna relación.

16. ¿Qué significa la expresión “la quebrada vuelve a tener compañía”?

☐ a) Que llegaron nuevos habitantes a construir viviendas.

☐ b) Que los animales comenzaron nuevamente a acercarse al lugar.

☐ c) Que los estudiantes permanecían todo el día allí.

☐ d) Que aumentó el número de autoridades.

COMPRENSIÓN CRÍTICA

17. ¿Cuál de las siguientes acciones responde mejor al problema presentado?

☐ a) Realizar una única limpieza y no volver a la quebrada.

☐ b) Limpiar, prevenir nuevos residuos y mantener seguimiento.

☐ c) Prohibir permanentemente el ingreso de todas las personas.

☐ d) Esperar que las lluvias eliminen los desperdicios.

18. ¿Fue adecuada la decisión de consultar a las familias y autoridades?

☐ a) Sí, porque el cuidado de un espacio común requiere participación colectiva.

☐ b) No, porque los estudiantes debían resolver solos el problema.

☐ c) No, porque las familias no utilizan la quebrada.

☐ d) Sí, porque así los estudiantes podían dejar de participar.

19. ¿Qué valoración describe mejor la actuación de la profesora?

☐ a) Actuó de manera irresponsable porque permitió salir del aula.

☐ b) Orientó a los estudiantes a observar, analizar y actuar con responsabilidad.

☐ c) Evitó que los estudiantes participaran en el problema.

☐ d) Decidió solucionar personalmente toda la situación.

20. ¿Cuál es el mensaje mejor sustentado por el texto?

☐ a) Los problemas ambientales desaparecen por sí solos.

☐ b) Una acción rápida siempre es suficiente.

☐ c) El cuidado de los espacios comunes necesita responsabilidad sostenida.

☐ d) Los niños no pueden participar en asuntos de su comunidad.

21. ¿Cuál sería la consecuencia más probable si después de la jornada las personas volvieran a arrojar residuos?

☐ a) La quebrada podría contaminarse nuevamente.

☐ b) Los recipientes desaparecerían inmediatamente.

☐ c) Los peces aumentarían rápidamente.

☐ d) El agua dejaría de correr ese mismo día.

22. ¿Qué acción demostraría mayor responsabilidad después de observar una situación semejante en otra comunidad?

☐ a) Ignorarla porque pertenece a otro lugar.

☐ b) Arrojar los residuos en otro punto.

☐ c) Informar, organizarse y buscar una solución segura y sostenida.

☐ d) Actuar individualmente sin consultar a nadie.

23. ¿Cuál de estas afirmaciones contradice principalmente el mensaje del relato?

☐ a) Los acuerdos ayudan a mantener acciones colectivas.

☐ b) La prevención puede ser tan necesaria como la limpieza.

☐ c) Solucionar un problema común requiere continuidad.

☐ d) Una sola actividad garantiza que el problema nunca volverá.

24. ¿Por qué puede considerarse responsable la actuación de los estudiantes?

☐ a) Porque actuaron después de observar el problema y coordinar con otras personas.

☐ b) Porque decidieron no regresar al lugar.

☐ c) Porque esperaron que otros resolvieran todo.

☐ d) Porque ocultaron la situación a las familias.

SECCIÓN DE USO DEL INVESTIGADOR

CLAVE, CALIFICACIÓN Y MATRIZ DE CORRESPONDENCIA

1. Clave de respuestas de comprensión lectora

Ítem	Resp.	Ítem	Resp.	Ítem	Resp.	Ítem	Resp.
1	B	2	A	3	C	4	C
5	B	6	C	7	C	8	A
9	B	10	B	11	A	12	C
13	A	14	B	15	A	16	B
17	B	18	A	19	B	20	C
21	A	22	C	23	D	24	A

2. Sistema de puntuación de comprensión lectora

Dimensión	Ítems	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Comprensión literal	1–8	0	8
Comprensión inferencial	9–16	0	8
Comprensión crítica	17–24	0	8
TOTAL	1–24	0	24

3. Baremación

Puntaje total	Nivel
0–8	Inicio
9–14	En proceso
15–19	Logrado
20–24	Destacado

Nota metodológica: para el análisis correlacional se recomienda utilizar los puntajes directos y no únicamente las categorías.

4. Matriz de correspondencia entre variables, dimensiones e instrumentos

Variable	Dimensión	Instrumento	Indicadores centrales
Lectura oral	Precisión lectora	Ficha de evaluación de lectura oral	Pronunciación correcta, omisiones, sustituciones, adiciones y autocorrección.
Lectura oral	Velocidad y automaticidad lectora	Ficha de evaluación de lectura oral	Continuidad, silabeo, ritmo, estabilidad y palabras correctas por minuto.
Lectura oral	Prosodia y expresividad	Ficha de evaluación de lectura oral	Entonación, pausas, fraseo, volumen y expresividad.
Comprensión lectora	Comprensión literal	Prueba de comprensión lectora	Información explícita, hechos, personajes, acciones y secuencias.
Comprensión lectora	Comprensión inferencial	Prueba de comprensión lectora	Relaciones, causas, consecuencias, deducciones e interpretación de expresiones.
Comprensión lectora	Comprensión crítica	Prueba de comprensión lectora	Valoración, juicio, mensaje, intención y opinión fundamentada.

5. Referencias de adaptación

González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: Measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: Midiendo los componentes de la fluidez. Estudios de Psicología, 35(1), 104–136. https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651

Zapata Bromley, L. A. F., y Carrión-Barco, G. (2021). Comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico reflexivo de los estudiantes de educación primaria. Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 9(2), 6–16. https://doi.org/10.34070/rif.v9i2.266

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

Base de datos de la variable Lectura Oral y sus dimensiones

		Precisión lectora				Velocidad y automaticidad lectora				Prosodia y expresividad								
Código	**Grado**	**LO1**	**LO2**	**LO3**	**LO4**	**LO5**	**LO6**	**LO7**	**LO8**	**LO9**	**LO10**	**LO11**	**LO12**	**LO13**	**Precisión**	**Velocidad/Auto**	**Prosodia/Exp.**	**Lectura oral total**	**Nivel LO**
T3-01	Tercero	3	2	2	1	2	1	1	1	3	3	2	1	1	8	5	10	23	En proceso
T3-02	Tercero	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	4	6	6	16	Inicio
T3-03	Tercero	4	3	3	3	3	3	3	2	4	4	4	2	1	13	11	15	39	Logrado
T3-04	Tercero	4	2	3	1	4	3	1	1	4	3	1	1	1	10	9	10	29	En proceso
T3-05	Tercero	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4	3	2	15	14	17	46	Destacado
T3-06	Tercero	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	4	5	14	Inicio
T3-07	Tercero	4	4	3	4	3	4	3	1	4	4	4	3	3	15	11	18	44	Destacado
T3-08	Tercero	4	4	2	1	4	3	2	2	4	4	3	2	1	11	11	14	36	Logrado
T3-09	Tercero	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	16	15	18	49	Destacado
T4-01	Cuarto	3	3	2	2	3	2	1	1	3	2	1	2	1	10	7	9	26	En proceso
T4-02	Cuarto	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	15	14	18	47	Destacado
T4-03	Cuarto	2	2	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	1	6	6	9	21	Inicio
T4-04	Cuarto	4	4	3	3	4	2	4	2	4	4	4	3	2	14	12	17	43	Destacado
T4-05	Cuarto	3	4	3	1	3	3	1	1	3	4	3	1	1	11	8	12	31	En proceso
T4-06	Cuarto	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	16	14	19	49	Destacado

Variable/Dimensión	Inicio	En proceso	Logrado	Destacado	Rango total
Lectura oral	13–22	23–32	33–42	43–52	13–52
Precisión lectora	4–6	7–9	10–12	13–16	4–16
Velocidad y automaticidad	4–6	7–9	10–12	13–16	4–16
Prosodia y expresividad	5–8	9–12	13–16	17–20	5–20

Base de datos de la variable Comprensión Lectora y sus dimensiones

		Comprensión literal								Comprensión inferencial								Comprensión crítica												
Código	Grado	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6	CL7	CL8	CL9	CL10	CL11	CL12	CL13	CL14	CL15	CL16	CL17	CL18	CL19	CL20	CL21	CL22	CL23	CL24	Literal	Inferencial	Crítica	Comprension total	Nivel CL
T3-01	Tercero	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	4	3	3	10	En proceso
T3-02	Tercero	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	3	Inicio
T3-03	Tercero	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	6	6	5	17	Logrado
T3-04	Tercero	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5	4	2	11	En proceso
T3-05	Tercero	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	7	7	7	21	Destacado
T3-06	Tercero	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	5	Inicio
T3-07	Tercero	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	6	7	5	18	Logrado
T3-08	Tercero	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	5	5	4	14	En proceso
T3-09	Tercero	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	6	8	21	Destacado
T4-01	Cuarto	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	0	9	En proceso
T4-02	Cuarto	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	7	5	5	17	Logrado
T4-03	Cuarto	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3	1	7	Inicio
T4-04	Cuarto	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	7	6	6	19	Logrado
T4-05	Cuarto	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	4	0	10	En proceso
T4-06	Cuarto	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8	7	7	22	Destacado

Variable/Dimensión	Inicio	En proceso	Logrado	Destacado	Rango total
Comprensión lectora	0–8	9–14	15–19	20–24	0–24
Comprensión literal	0–2	3–4	5–6	7–8	0–8
Comprensión inferencial	0–2	3–4	5–6	7–8	0–8
Comprensión crítica	0–2	3–4	5–6	7–8	0–8




MIS
VALORES

PERIODICO MURAL
I.E.B. N° 31862
CELEBRANDO
EN
I.E.B.
CC.NN.


EL AGUA
MIS VALORES


ASOMBROSO
IMPORTANT
BRILLANTE
CREATIVO
ESPECIAL
LIDER
LEER ES
SOÑAR CON





Digital Receipt

This receipt acknowledges that Turnitin received your paper. Below you will find the receipt information regarding your submission.

The first page of your submissions is displayed below.

Submission author:	Jerónimo Ñaco Ronald
Assignment title:	Tesis
Submission title: File	Lectura Oral Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Tercer ...
name:	T0032_092026.docx
File size:	6.2M
Page count:	113
Word count:	26,235
Character count:	159,515
Submission date:	19-Sep-2026 05:07PM (UTC+0200)
Submission ID:	3036209955



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
SAN JUAN BOSCO

Educación Primaria

TESIS

Lectura Oral Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Tercer Y Cuarto Grado De Primaria De La I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesor en Educación Primaria

TESIS PRESENTADA POR:

Jerónimo Ñaco, Ronald (DNI: 45368330)

ASESOR

Dr. Garcia Huarcaya, Juan Luis

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3032-1070

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Estrategias de Enseñanza Docente

SATIPO, PERÚ

2026

Copyright 2026 Turnitin. All rights reserved.

Lectura Oral Y Comprensión Lectora En Estudiantes De Tercer Y Cuarto Grado De Primaria De La I.E. N.º 31862, Pangoa, 2026

ORIGINALITY REPORT

16%	16%	10%	8%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	repositorio-api.sanjuanboscosatipo.edu.pe Internet Source	3%
2	repositorio.undac.edu.pe Internet Source	1%
3	Submitted to Universidad Catolica de Trujillo Student Paper	1%
4	repositorio2.eesppsantarosacusco.edu.pe Internet Source	1%
5	repositorio.ucv.edu.pe Internet Source	1%
6	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Student Paper	1%
7	hdl.handle.net Internet Source	<1%
8	repositorio.pedagogicochimbote.edu.pe Internet Source	<1%
9	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Student Paper	<1%
10	Submitted to Universidad Nacional Mayor de San Marcos Student Paper	<1%
11	repositorio.uncp.edu.pe Internet Source	<1%
12	repositorio.unp.edu.pe Internet Source	<1%
13	repositorio.eesppjsco.edu.pe Internet Source	<1%
14	repositorio.eespppiura.edu.pe Internet Source	<1%

15	Camargo Epiayu, Delmys Clarita. "Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en español como segunda lengua en estudiantes de 4.° grado de la institución etnoeducativa Nuestra Señora de Fátima, Sede Majali.", Universidad de La Sabana (Colombia) Publication	<1 %
16	Submitted to Foundation University, Islmabad Student Paper	<1 %
17	cienciayeducacion.com Internet Source	<1 %
18	revistarebe.org Internet Source	<1 %
19	www.cienciayeducacion.com Internet Source	<1 %
20	de María Mayra Paredes Salas, Flor | Revoredo Osorio, Mery Yoselyn | Vilcarino Chipana, Rosa Stefany. "Revisión de Estrategias Eficaces Para Mejorar la Fluidez Lectora en Estudiantes de Educación Primaria Con y Sin Dificultades de Aprendizaje", Pontificia Universidad Catolica del Peru (Peru) Publication	<1 %
21	repositorio.continental.edu.pe Internet Source	<1 %
22	ffyh.unc.edu.ar Internet Source	<1 %
23	repositorio.uct.edu.pe Internet Source	<1 %
24	dspace.ueb.edu.ec Internet Source	<1 %
25	repositorio.mcc.edu.pe Internet Source	<1 %
26	Submitted to Universidad Andina del Cusco Student Paper	<1 %
27	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Student Paper	<1 %
28	idus.us.es Internet Source	<1 %
29	Ximena Cumandá Miranda López, Mercedes Elena Guerrero Lliguin, José Manuel Pacari Telenchana, Sandra Ximena Espín Mayorga. "Effective teaching strategies	<1 %

	to improve reading comprehension in primary school pupils", Revista Ciencia Innovadora, 2025 Publication	
30	libros.catedu.es Internet Source	<1 %
31	Mónica Paulina Peñafiel Caluña, Jorge Vladimir Andrade Santamaría. "Efectos de una metodología basada en la oralidad sobre la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: mediación inclusiva y uso de herramientas digitales", Revista Tecnopedagogía e Innovación, 2026 Publication	<1 %
32	repositorio.uiix.edu.mx Internet Source	<1 %
33	repositorio.unc.edu.pe Internet Source	<1 %
34	fcps.net Internet Source	<1 %
35	ojs.ciipme-conicet.gov.ar Internet Source	<1 %
36	Submitted to Universidad Nacional José María Arguedas Student Paper	<1 %
37	ciencialatina.org Internet Source	<1 %
38	repositorio.upch.edu.pe Internet Source	<1 %
39	repositorio.uwiener.edu.pe Internet Source	<1 %
40	Submitted to Universidad Nacional de Huancavelica Student Paper	<1 %
41	alicia.concytec.gob.pe Internet Source	<1 %
42	www.preinvestigo.biblioteca.uvigo.es Internet Source	<1 %
43	www.researchgate.net Internet Source	<1 %
44	1library.co Internet Source	<1 %

45	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Student Paper	<1%
46	dspace.ube.edu.ec Internet Source	<1%
47	mail.polodelconocimiento.com Internet Source	<1%
48	repositorio.une.edu.pe Internet Source	<1%
49	repositorio.upt.edu.pe Internet Source	<1%
50	revista.uclm.es Internet Source	<1%
51	Submitted to Universidad Peruana Los Andes Student Paper	<1%
52	docta.ucm.es Internet Source	<1%
53	iespsanjuanbosco.edu.pe Internet Source	<1%
54	rabida.uhu.es Internet Source	<1%
55	repositorio.eesppjjbtacna.edu.pe Internet Source	<1%
56	repositorio.unab.cl Internet Source	<1%
57	tesis.pucp.edu.pe Internet Source	<1%
58	Submitted to Universidad Estatal Amazonica- Student Paper	<1%
59	www.slideshare.net Internet Source	<1%

Exclude quotes	On	Exclude matches	< 15 words
Exclude bibliography	On		