

Desarrollo del hábito lector en los estudiantes de Educación General Básica

Developing a reading habit among students in General Basic Education

Nayely Salomé Gualotuña Cando*
Universidad Técnica de Cotopaxi, Extensión
Pujilí
Latacunga - Ecuador
nayely.gualotuna1582@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0004-1916-9225>

Nelly Narcisca Correa Canteral
Universidad Técnica de Cotopaxi, Extensión
Pujilí
Latacunga - Ecuador
nelly.correa0102@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-5650-313X>

***Correspondencia:**
nayely.gualotuna1582@utc.edu.ec

Cómo citar este artículo:
Gualotuña, N., & Correa, N. (2026). Desarrollo del hábito lector en los estudiantes de Educación General Básica. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 3(2), 126-136. <https://doi.org/10.61347/rien.v3i2.113>

Recibido: 11 de junio de 2026
Aceptado: 13 de julio de 2026
Publicado: 24 de agosto de 2026

Copyright: Derechos de autor 2026 Nayely Salomé Gualotuña Cando, Nelly Narcisca Correa Canteral.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Resumen: El desarrollo del hábito lector constituye un proceso fundamental en la formación académica, porque favorece la comprensión, el aprendizaje autónomo y la participación en las distintas áreas del conocimiento. El objetivo del estudio fue analizar el desarrollo del hábito lector en estudiantes de Educación General Básica a partir de sus percepciones y comportamientos durante actividades apoyadas en cuentos ilustrados. Se aplicó un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. Participaron 11 estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa “Juan Amador”. La información se recopiló mediante una encuesta estructurada de diez ítems con escala tipo Likert y una guía de observación integrada por ocho indicadores. Los datos se analizaron mediante frecuencias y porcentajes. Los resultados mostraron que 10 de los 11 estudiantes señalaron que las imágenes siempre o casi siempre ayudaban a comprender las historias y la totalidad del grupo consideró que los cuentos ilustrados hacían más interesante la lectura. Sin embargo, ocho participantes se ubicaron en un nivel medio de participación activa y el interés por continuar leyendo otros cuentos presentó respuestas heterogéneas. Se concluyó que los cuentos ilustrados se relacionaron con valoraciones favorables de la comprensión y el interés durante las actividades, acceso continuo a materiales, mediación docente y participación familiar.

Palabras clave: Comprensión lectora, cuentos ilustrados, Educación General Básica, hábito lector, motivación lectora.

Abstract: The development of reading habits is a fundamental process in academic education because it promotes comprehension, independent learning, and engagement in various areas of knowledge. The objective of this study was to analyze the development of reading habits among students in General Basic Education based on their perceptions and behaviors during activities using illustrated stories. A quantitative approach was employed, with a descriptive scope, a non-experimental design, and a cross-sectional study. Eleven sixth-grade students from the “Juan Amador” Educational Unit participated. Data were collected using a structured survey consisting of ten items on a Likert scale and an observation guide comprising eight indicators. The data were analyzed using frequencies and percentages. The results showed that 10 of the 11 students indicated that the images always or almost always helped them understand the stories, and the entire group felt that illustrated stories made reading more interesting. However, eight participants scored at a moderate level of active participation, and responses regarding interest in continuing to read other stories were mixed. It was concluded that illustrated stories were associated with favorable assessments of comprehension and interest during the activities, ongoing access to materials, teacher mediation, and family involvement.

Keywords: Basic General Education, illustrated stories, motivation to read, reading comprehension, reading habits.

1. Introducción

La lectura constituye una práctica esencial para acceder a la información, construir conocimientos y participar de manera autónoma en los procesos educativos. En Educación General Básica (EGB), el hábito lector no se limita a la decodificación de palabras, sino que implica frecuencia, voluntariedad, comprensión y disposición para mantener el contacto con distintos textos. La alfabetización lectora en primaria comprende dimensiones lingüísticas, cognitivas y afectivas entre las que se encuentran la actitud, el hábito y la motivación (Li et al., 2023). Por ello, su consolidación requiere experiencias que relacionen la lectura con el disfrute, la curiosidad y la interacción social.

La Política educativa para el fomento de la lectura “Juntos leemos” estableció acciones orientadas al acceso, la formación y la comunicación, con el propósito de desarrollar el comportamiento lector de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2021). Este marco reconoció que la promoción de la lectura demanda la participación articulada de docentes, estudiantes, familiares e instituciones, así como espacios y materiales que sostuvieran la práctica más allá de actividades aisladas.

Investigaciones recientes demuestran que los hábitos lectores se relacionan con la comprensión y con el propósito de la lectura: Vargas et al. (2024) identifican que la lectura recreativa frecuente en formato impreso se asocia positivamente con la comprensión textual en estudiantes de educación primaria. Estos resultados sugieren que la frecuencia por sí sola no explica el desarrollo lector, pues también intervienen el tipo de texto, el soporte y la finalidad con la que se lee. En esta misma línea, Altamura et al. (2023) señalan que la relación entre los hábitos de lectura y la comprensión puede variar según el soporte y el propósito con el que se desarrolla la actividad. Por su parte, para Denton et al. (2022) las intervenciones que integran habilidades lectoras fundamentales y actividades de comprensión generan resultados educativos significativos en estudiantes de primaria.

El acceso a materiales y el entorno familiar también influyen en la continuidad en la práctica. Zucker et al. (2022) encontraron que los estudiantes con mayor disponibilidad de libros en el hogar leían con más frecuencia fuera del horario escolar, incluso al considerar su motivación lectora. De manera complementaria, Cubillos (2023) evidencia una sucesión positiva entre la motivación y la frecuencia lectora de los padres y la motivación de sus hijos, lo que destaca la función de los modelos de actores cercanos. Este planteamiento también coincide con los de Çalışkan & Ulaş (2022), quienes comprobaron que las actividades lectoras con participación familiar fortalecen la comprensión, la motivación y las actitudes hacia la lectura. En el contexto escolar Azhari & Ramadan (2022) destacan la importancia de la biblioteca para promover el interés lector, mientras que Wine et al. (2023) identificaron aportes de los servicios bibliotecarios al rendimiento académico de los estudiantes.

Entre los recursos utilizados para despertar el interés se encuentran los cuentos ilustrados, debido a que integran información verbal y visual. Prihantini y Fauziyyah (2023) hallaron un alto interés de estudiantes de primaria por este tipo de materiales y señalaron la importancia de que las bibliotecas escolares dispongan colecciones atractivas. Asimismo, Pramesti y Cahyaningtyas (2025) reportaron resultados favorables en la comprensión lectora mediante un enfoque de alfabetización apoyado en cuentos ilustrados, pues las imágenes facilitaron la interpretación del contenido y la participación en la actividad. Este resultado también coincide con el de Batič (2021) y Xie et al. (2023), quienes destacan que la interacción entre los componentes verbal y visual favorece la alfabetización visual y la comprensión de textos multimodales.

Otros estudios han examinado cuentos ilustrados apoyados en recursos digitales. Lui et al. (2024) identificaron resultados relacionados con la comprensión, el recuerdo de historias y la motivación

lectora en estudiantes que trabajaron con libros ilustrados impresos y con realidad aumentada. De manera similar, Şimşek (2024) estudió el aporte de los cuentos con realidad aumentada en la comprensión y reconstrucción de narraciones infantiles.

A pesar de estos avances todavía resulta necesario analizar cómo se relaciona la comprensión, el interés, la participación y la intención de continuar leyendo dentro de contextos escolares específicos. La valoración positiva de una actividad no implica necesariamente que el hábito lector se encuentre consolidado, ya que este exige continuidad y autonomía. La necesidad de considerar la dimensión motivacional coincide con Bozgün y Akın-Kösterelioğlu (2021), quienes relacionaron la motivación lectora con factores socioemocionales y de bienestar. Asimismo, Vaknin-Nusbaum y Tuckwiller (2023) identificaron relaciones entre la motivación, el bienestar y el rendimiento lector en estudiantes de los primeros grados. Mientras, Hong y Lee (2023) señalaron además que las actividades basadas en la participación y la construcción compartida de conocimientos vigorizan la motivación y la comprensión.

En la Unidad Educativa “Juan Amador” se identificó la necesidad de examinar la respuesta de los estudiantes frente a actividades apoyadas en cuentos ilustrados y constatar sus percepciones con los comportamientos observados en el aula.

La pregunta que orientó el estudio fue la siguiente: ¿cómo se manifiesta el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de EGB durante las actividades apoyadas de los cuentos ilustrados? La investigación permitió obtener evidencia contextualizada sobre los componentes cognitivos, afectivos y conductores que intervienen en la práctica lectora, así como reconocer necesidades para la planificación de estrategias pedagógicas sostenidas.

El objetivo general fue analizar el desarrollo del hábito lector en estudiantes de EGB. De manera específica, se buscó identificar el interés, la motivación y la participación durante las actividades lectoras; describir la contribución de la relación texto-imagen a la comprensión de las narraciones; contrastar los resultados de la encuesta y la guía de observación; y establecer orientaciones pedagógicas para fortalecer la frecuencia, la voluntariedad y la autonomía lectora.

2. Metodología

Enfoque, alcance y diseño de la investigación

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, debido a que los datos provenientes de la encuesta y la guía de observación fueron organizados en categorías, frecuencias y porcentajes. Este enfoque permitió describir las percepciones y los comportamientos de los estudiantes durante las actividades lectoras.

El estudio presentó un alcance descriptivo, puesto que caracterizó el interés, motivación, comprensión y participación de los estudiantes sin manipular deliberadamente las variables. Se utilizó un diseño no experimental, ya que la información se recopiló en el contexto educativo de habitual, sin conformar grupos experimentales o de control.

La investigación fue de corte transversal porque los instrumentos se aplicaron en un periodo específico. Este diseño permite describir las características de una población en un momento determinado, aunque no comprueben cambios longitudinales ni relaciones causales definitivas (Maier et al., 2023).

Contexto y participantes

La investigación se realizó en la Unidad Educativa “Juan Amador”, ubicada en la parroquia de Tambillo, cantón Mejía, provincia de Pichincha, Ecuador. Se trabajó con la totalidad del grupo disponible, conformado por 11 estudiantes de sexto grado de EGB; por lo tanto, no se realizó un procedimiento de muestreo.

Los participantes tenían edades comprendidas entre los 8 y 10 años. La unidad de análisis estuvo constituida por sus percepciones y comportamientos frente a las actividades lectoras y al empleo de cuentos ilustrados. Las dimensiones analizadas fueron la participación, motivación, comprensión de la relación entre texto e imagen, atención e interacción y la disposición para continuar realizando actividades de lectura.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información se emplearon la encuesta y la observación estructurada. La encuesta permitió conocer las percepciones de los estudiantes, mientras que la observación registró sus comportamientos durante las actividades lectoras. El primer instrumento fue un cuestionario estructurado compuesto por diez ítems, organizados mediante una escala de tipo Likert con cinco alternativas de respuestas: “siempre”, “casi siempre”, “algunas veces”, “rara vez” y “nunca”. Los ítems examinaron la participación en las actividades lectoras, la atención generada por los cuentos ilustrados, la contribución de las imágenes a la comprensión, la motivación hacia la lectura, la participación activa, la disposición para realizar nuevas actividades, la expresión de opiniones y el interés por continuar leyendo otros cuentos.

El segundo instrumento fue una guía de observación integrada por ocho indicadores: participación activa, interés y motivación, comprensión de la relación entre texto e imagen, interpretación de las ilustraciones, expresión de opiniones, interacción con los compañeros, atención y concentración, y disposición para participar en nuevas actividades lectoras. Cada indicador se valoró en niveles en los niveles alto, medio y bajo.

Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación mediante el juicio de dos especialistas con experiencia en Pedagogía de la Lengua y la Literatura e investigación educativa. Para este procedimiento se utilizó una ficha de validación en la que analizaron la claridad, pertinencia, coherencia y correspondencia de los ítems con los objetivos y las dimensiones de estudio. A partir de las observaciones emitidas, se ajustó la redacción de algunos ítems, se revisó la organización de las alternativas de respuestas y se verificó la relación entre los indicadores y las variables analizadas. Una vez incorporadas las recomendaciones, se elaboró la versión final de los instrumentos.

Procedimiento

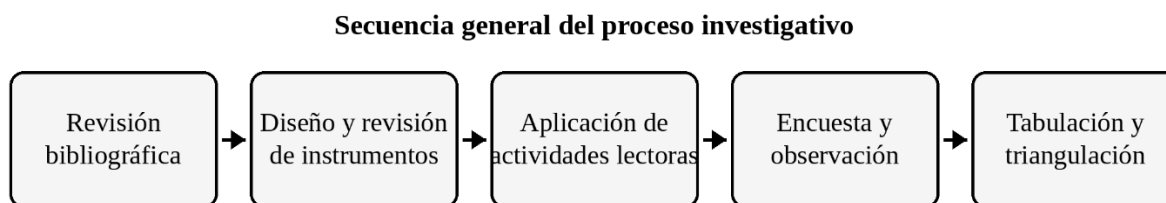
El proceso investigativo se desarrolló en cinco etapas. En la primera se revisaron estudios publicados entre 2021 y 2025 sobre el hábito lector, motivación, comprensión y cuentos ilustrados. En la segunda se diseñaron y validaron los instrumentos, y se seleccionaron textos acordes con las características del grupo.

En la tercera etapa se ejecutaron las actividades lectoras en el aula. Durante su desarrollo se aplicó la guía de observación para registrar la participación, la atención, la comprensión y la interacción de los estudiantes. Al finalizar las actividades, se aplicó el cuestionario estructurado para conocer sus percepciones sobre la experiencia.

En la cuarta se tabularon las respuestas de las encuestas y los registros de observación. En la última se contrastaron ambas fuentes de información para identificar coincidencias, diferencias y tendencias relacionadas con el desarrollo del hábito lector.

Figura 1

Procedimiento de la investigación



Procesamiento y análisis de la información

Los datos se organizaron mediante frecuencias absolutas y porcentajes. Cada porcentaje se calculó dividiendo la frecuencia registrada entre el total de 11 estudiantes y multiplicando el resultado por 100. Las respuestas de la encuesta se distribuyeron en las cinco categorías de escala tipo Likert, mientras que los registros de observación se clasificaron en los niveles alto, medio y bajo.

Posteriormente, se realizó un contraste descriptivo entre los datos de la encuesta y la guía de observación para identificar coincidencias y diferencias entre las percepciones expresadas por los estudiantes y los comportamientos observados.

Debido al alcance descriptivo, al tamaño del grupo y a la ausencia de mediciones pretest y posttest, no se aplicaron pruebas estadísticas inferenciales ni se calcularon valores de significación estadística. Los resultados se interpretaron como tendencias del grupo estudiado y no como conclusiones generalizables a toda la población de EGB.

Consideraciones éticas

La información se utilizó exclusivamente con fines académicos y se presentó de forma agrupada sin nombres ni datos que permitieran identificar individualmente a los participantes. Se respetaron la privacidad, confidencialidad y participación voluntaria de los estudiantes. La aplicación de los instrumentos contó con la autorización de las autoridades de la Unidad Educativa “Juan Amador” y con el consentimiento informado de los representantes legales de los estudiantes. Asimismo, se solicitó el asentimiento de los participantes, a quienes se explicó el propósito del estudio mediante un lenguaje claro y adecuado para su edad. Se les informó que su participación era voluntaria y que podían retirarse del proceso sin que ellos ocasionaran consecuencias académicas.

3. Resultados

La guía de observación registró los comportamientos de los estudiantes durante las actividades lectoras. La tabla 1 presenta las frecuencias y los porcentajes correspondientes a los niveles alto, medio y bajo.

Tabla 1

Comportamientos observados durante las actividades lectoras

Indicador	Alto n (%)	Medio n (%)	Bajo n (%)
Participación activa durante las actividades lectoras	2 (18.2)	8 (72.7)	1 (9.1)
Interés y motivación hacia los cuentos ilustrados	6 (54.5)	3 (27.3)	2 (18.2)
Comprensión mediante la relación texto-imagen	7 (63.6)	2 (18.2)	2 (18.2)
Interpretación de imágenes en la narración	6 (54.5)	5 (45.5)	0 (0.0)
Expresión de opiniones sobre las lecturas realizadas	8 (72.7)	2 (18.2)	1 (9.1)
Interacción con los compañeros	7 (63.6)	4 (36.4)	0 (0.0)
Atención y concentración	6 (54.5)	4 (36.4)	1 (9.1)
Disposición para nuevas actividades lectoras	7 (63.6)	3 (27.3)	1 (9.1)

Nota. n = 11. Los porcentajes se calcularon con relación al total de participantes.

La participación activa se concentró en el nivel medio, con 8 estudiantes (72.7 %). En contraste, la expresión de opiniones presentó 8 participantes (72.7 %) en el nivel más alto. La comprensión mediante la relación texto-imagen, la interacción con los compañeros y la disposición para participar en nuevas actividades registraron 7 estudiantes (63.6 %) en el nivel alto.

La interpretación de imágenes se distribuyó entre los niveles alto y medio, sin registros en nivel bajo, el interés, la motivación, la atención y la concentración también mostraron una mayor frecuencia en los niveles alto y medio.

Resultados de la encuesta

La encuesta identificó las percepciones de los estudiantes sobre las actividades lectoras y el uso de cuentos ilustrados. Para facilitar, los diez ítems se presentan en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

Percepciones de los estudiantes sobre las actividades lectoras: ítems 1 al 5

N.º	Ítem	S n (%)	CS n (%)	AV n (%)	RV n (%)	N n (%)
1	Me gusta participar en actividades de lectura en clases	0 (0.0)	3 (27.3)	6 (54.5)	2 (18.2)	0 (0.0)
2	Los cuentos ilustrados llaman mi atención durante la lectura	4 (36.4)	5 (45.5)	2 (18.2)	0 (0.0)	0 (0.0)
3	Las imágenes me ayudan a comprender mejor las historias	5 (45.5)	5 (45.5)	1 (9.1)	0 (0.0)	0 (0.0)
4	Me siento motivado cuando realizo actividades de lectura con cuentos ilustrados	1 (9.1)	3 (27.3)	5 (45.5)	2 (18.2)	0 (0.0)
5	Los cuentos ilustrados hacen que la lectura sea más interesante	7 (63.6)	4 (36.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

Nota. S = Siempre; CS = Casi siempre; AV = Algunas veces; RV = Rara vez; N = Nunca; n = 11.

Tabla 3

Percepciones de los estudiantes sobre las actividades lectoras: ítems 6 al 10

N.º	Ítem	S n (%)	CS n (%)	AV n (%)	RV n (%)	N n (%)
6	Comprendo mejor la narración cuando observo imágenes y texto juntos	6 (54.5)	4 (36.4)	1 (9.1)	0 (0.0)	0 (0.0)
7	Participo activamente durante las actividades lectoras	1 (9.1)	5 (45.5)	4 (36.4)	1 (9.1)	0 (0.0)
8	Me gustaría realizar más actividades de lectura con cuentos ilustrados	3 (27.3)	2 (18.2)	6 (54.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
9	Expreso mis opiniones sobre las lecturas realizadas en clase	0 (0.0)	7 (63.6)	2 (18.2)	2 (18.2)	0 (0.0)
10	Después de las actividades lectoras siento más interés por leer otros cuentos	3 (27.3)	1 (9.1)	3 (27.3)	2 (18.2)	2 (18.2)

Nota. S = Siempre; CS = Casi siempre; AV = Algunas veces; RV = Rara vez; N = Nunca; n = 11.

Los datos de las tablas 2 y 3 muestran una mayor concentración de las respuestas en las categorías siempre y casi en los ítems relacionados con la atención generada por los cuentos ilustrados y la contribución de las imágenes a la comprensión. En el ítem 3, 10 estudiantes (90.9 %) respondieron siempre o casi siempre que las imágenes ayudaban a comprender mejor las historias. De forma similar en el ítem 6, 10 participantes (90.9 %) indicaron que comprendían mejor la narración al observar conjuntamente el texto y las imágenes. En el ítem 5, la totalidad de los estudiantes seleccionaron las alternativas siempre o casi siempre. En cambio, la motivación declarada en el ítem 4 se concentró en la alternativa algunas veces, con 5 respuestas (45.5 %).

La participación activa presentó 6 respuestas entre siempre y casi siempre equivalente al 54.5 %, mientras que 4 estudiantes (36.4 %) seleccionaron algunas veces. En cuanto a la intención de continuar leyendo otros cuentos, 4 participantes (36.4 %) eligieron siempre o casi siempre, 3 (27.3 %) algunas veces y 4 (36.4 %) rara vez o nunca.

Correspondencia entre los instrumentos

La comparación de los instrumentos mostró coincidencia de la comprensión y el interés. En la guía de observación, 7 estudiantes alcanzaron el nivel alto en la comprensión mediante la relación texto-imagen; en la encuesta, 10 manifestaron que las imágenes siempre o casi siempre ayudan a comprender las narraciones. La participación presentó una tendencia diferente. Aunque los estudiantes expresaron interés por los cuentos ilustrados, la observación mostró que 8 permanecieron un nivel medio de participación activa. Asimismo, las respuestas sobre el interés por continuar leyendo después de las actividades se distribuyeron entre categorías positivas intermedias y negativas.

4. Discusión

El principal hallazgo se estableció en que los cuentos ilustrados se relacionaron con niveles favorables de comprensión e interés durante las actividades lectoras, aunque esta respuesta no se trasladó de manera uniforme hacia una práctica autónoma y continua de lectura.

La alta valoración de la relación texto-imagen coincidió con el estudio de Prihantini y Fauziyyah (2023), quienes encontraron que los cuentos ilustrados despertaron interés y facilitaron la comprensión en estudiantes de primaria. Este resultado también coincide con el de Batič (2021), quien destacó la importancia de integrar la lectura verbal y la interpretación visual en el trabajo con libros ilustrados. De manera complementaria, Xie et al. (2023) resaltaron la pertinencia de incorporar estos materiales en las actividades lectoras de la educación primaria. En el presente estudio, las imágenes funcionaron como apoyos para identificar personajes, acciones y secuencias narrativas, lo que explicó la convergencia entre la encuesta y la observación.

Los resultados también guardaron correspondencia con Pramesti y Cahyaningtyas (2025), quienes reportaron mejoras en la comprensión mediante actividades de alfabetización apoyadas en los cuentos ilustrados. Hallazgos similares fueron reportados por Liu et al. (2024), quienes analizaron la comprensión, el recuerdo de historias y la motivación mediante libros ilustrados impresos y con realidad aumentada para la comprensión y reconstrucción de las narraciones. La combinación en forma de información verbal y visual permitió sostener la atención y ofrecer referentes concretos para interpretar el contenido.

Sin embargo, la participación se mantuvo en un nivel medio. Esta diferencia mostró que sentirse atraído por un recurso no implica necesariamente intervenir de manera autónoma durante la lectura. Los estudiantes todavía necesitaron preguntas orientadoras, acompañamiento docente y espacios planificados para formular y compartir interpretaciones. Este resultado es coherente con Bozgün y Akın-Kösterelioğlu (2021), quienes relacionaron la motivación lectora con el desarrollo socioemocional y el bienestar de los estudiantes. También coincide con Vaknin-Nusbaum y Tuckwiller (2023), quienes encontraron relaciones entre la motivación, el bienestar y el desempeño lector. Por su parte, Hong y Lee (2023) destacaron que las actividades participativas favorecen tanto la motivación como la comprensión.

La disposición para continuar leyendo otros cuentos fue menos uniforme, lo que indicó que la motivación generada en el aula tuvo un carácter principalmente situacional. Este resultado se relacionó con los de Vargas et al. (2024), quienes identificaron una asociación favorable entre la frecuencia de la lectura recreativa y la comprensión textual. De manera complementaria, Altamura et al. (2023) señalaron que la relación entre los hábitos lectores y la comprensión presentó diferencias de acuerdo con el soporte y el tipo de lectura realizada. En consecuencia, una experiencia atractiva facilitó el acercamiento inicial, pero la formación del hábito exigió continuidad y oportunidades para elegir el texto por iniciativa propia.

La necesidad de acceso permanente a materiales coincidió con el criterio de Zucker et al. (2022), quienes encontraron que una mayor disponibilidad de libros se relacionó con más lectura fuera del horario escolar. Este resultado se complementa con los de Azhari y Ramadan (2022), quienes destacaron la función de la biblioteca escolar en la promoción del interés lector. Asimismo, Wine et al. (2023) identificaron una relación entre la disponibilidad de servicios bibliotecarios escolares y el rendimiento de los estudiantes. De igual manera, la función del entorno familiar fue consistente con Cubillos (2023), quien señaló una asociación positiva entre las prácticas lectoras entre los padres y la motivación de sus hijos. Este planteamiento coincide con el de Çalışkan & Ulaş (2022), quienes evidenciaron que las actividades de lectura con la participación familiar fortalecen la comprensión, la motivación y las actitudes hacia la lectura. Por ello, el préstamo de cuentos, la lectura compartida y la selección autónoma de textos podrían ampliar la experiencia más allá del aula.

Los hallazgos aportaron información contextualizada sobre la diferencia entre la motivación generada durante una actividad y la consolidación de una conducta lectora autónoma. La comprensión

y el interés fueron favorables, pero la participación independiente y el deseo de continuar leyendo necesitaron un mayor fortalecimiento.

La principal limitación estuvo relacionada con el número reducido de participantes, la aplicación en una sola institución y la ausencia de mediciones iniciales y finales. Por esta razón no fue posible establecer causalidad ni generalizar los resultados. A pesar de estas limitaciones, el principal hallazgo sugirió que la relación entre texto e imagen constituyó un apoyo pertinente para la experiencia lectora cuando se integró una estrategia continua y no como una actividad aislada.

5. Conclusiones

Los cuentos ilustrados se relacionaron con valoraciones favorables del interés y la comprensión durante las actividades lectoras. La mayoría de los estudiantes reconoció que las imágenes ayudarán a comprender las historias y que la combinación de textos e ilustraciones hizo más atractiva a la lectura.

La participación activa no alcanzó el mismo nivel que la comprensión y el interés. Aunque el grupo mostró una disposición favorable, una parte importante todavía necesita acompañamiento docente para formular interpretaciones, intervenir en las actividades y expresar opiniones de manera autónoma.

El interés por continuar leyendo otros cuentos presentó resultados diversos, lo que demostró que el hábito lector se encontraba en proceso de consolidación. La motivación producida durante las actividades no garantizó por sí sola una práctica independiente fuera del contexto dirigido.

El fortalecimiento del hábito lector requiere actividades sistemáticas, acceso permanente a textos, oportunidades para elegir lecturas y participación de las familias. En futuras investigaciones se recomienda ampliar la muestra, desarrollar intervenciones durante períodos más prolongados e incorporar mediciones antes y después de la aplicación de las estrategias.

Referencias

- Altamura, L., Vargas, C., & Salmerón, L. (2023). Do new forms of reading pay off? A meta-analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text comprehension. *Review of Educational Research*, 95(1), 53-88. <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>
- Azhari, A., & Ramadan, Z. H. (2022). The intensity of visiting the school library as an indicator of students' reading interest in elementary schools. *International Journal of Elementary Education*, 6(2), 290-296. <https://doi.org/10.23887/ijee.v6i2.46584>
- Batič, J. (2021). Reading picture books in preschool and lower grades of primary school. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(1), 9-26. <https://doi.org/10.26529/cepsj.554>
- Bozgün, K., & Akin-Kösterelioğlu, M. (2021). The roles of social-emotional development, academic grit and subjective well-being in primary school students' reading-writing motivation. *Reading Psychology*, 42(8), 836-857. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1955782>
- Çalışkan, E. F., & Ulaş, A. H. (2022). The effect of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509-524. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.260>

- Cubillos, M. (2023). A chip off the old block: Do reading-motivated parents raise reading-motivated children? *Reading Research Quarterly*, 58(4), 668-684. <https://doi.org/10.1002/rrq.504>
- Denton, C. A., Hall, C., Cho, E., Cannon, G., Scammacca, N., & Wanzek, J. (2022). A meta-analysis of the effects of foundational skills and multicomponent reading interventions on reading comprehension for primary-grade students. *Learning and Individual Differences*, 93, 102062. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102062>
- Hong, H. Y., & Lee, Y. H. (2023). Computer-supported knowledge building to enhance reading motivation and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 375-393. <https://doi.org/10.1111/bjet.13248>
- Li, W., Kang, S., & Shao, Y. (2023). Development of the reading literacy questionnaire for EFL learners at primary schools. *Frontiers in Psychology*, 14, 1154076. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154076>
- Liu, S., Sui, Y., You, Z., Shi, J., Wang, Z., & Zhong, C. (2024). Reading better with AR or print picture books? A quasi-experiment on primary school students' reading comprehension, story retelling and reading motivation. *Education and Information Technologies*, 29(9), 11625-11644. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12231-4>
- Maier, C., Thatcher, J. B., Grover, V., & Dwivedi, Y. K. (2023). Cross-sectional research: A critical perspective, use cases, and recommendations for IS research. *International Journal of Information Management*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102625>
- Ministerio de Educación. (2021). *Política educativa para el fomento de la lectura "Juntos leemos"*. <https://acortar.link/t0enIo>
- Pramesti, M., & Cahyaningtyas, A. P. (2025). The effect of the illustrated storybook-assisted literacy approach on students' reading comprehension ability in grade V. *Edunesia*, 6(3), 1448-1463. <https://doi.org/10.51276/edu.v6i3.1316>
- Prihantini, & Fauziyyah, H. M. (2023). Survey of reading interest of elementary school students towards picture story books: Recommend the role of school libraries in providing book collections. *Journal of Education Research*, 4(4), 2267-2280. <https://doi.org/10.37985/jer.v4i4.612>
- Şimşek, E. E. (2024). The effect of augmented reality storybooks on the story comprehension and retelling of preschool children. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1459264>
- Vaknin-Nusbaum, V., & Tuckwiller, E. D. (2023). Reading motivation, well-being and reading achievement in second grade students. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 64-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12414>
- Vargas, C., Altamura, L., Blanco-Gandía, M. C., Gil, L., Mañá, A., Montagud, S., & Salmerón, L. (2024). Print and digital reading habits and comprehension in children with and without special education needs. *Research in Developmental Disabilities*, 146. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104675>
- Wine, L. D., Pribesh, S., Kimmel, S. C., Dickinson, G., & Church, A. P. (2023). Impact of school librarians on elementary student achievement in reading and mathematics: A propensity score analysis. *Library & Information Science Research*, 45(3). <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2023.101252>

Xie, B., Dong, Y., & Yang, J. (2023). Investigation on picture books reading education in primary school: Taking H Province for example. *Creative Education*, 14, 961-971. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.145061>

Zucker, T. A., Oh, Y., Smith, K. C., & Baker-Finck, J. (2022). Low-income elementary students access to books and reading motivation. *Reading Psychology*, 43(3-4), 250-276. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2094040>

Transparencia

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés de naturaleza alguna como parte de la presente investigación.

Fuente de financiamiento

Los autores financiaron completamente la investigación.

Contribución de autoría

Nayely Salomé Gualotuña Cando: Conceptualización, metodología, software, validación, análisis formal, investigación, gestión de datos, visualización, redacción - preparación del borrador original, redacción - revisión y edición, financiamiento, administración del proyecto, recursos, supervisión.

Nelly Narcisa Correa Canteral: Conceptualización, validación, análisis formal, investigación, gestión de datos, visualización, redacción-revisión y edición, financiamiento.

Los autores contribuyeron activamente en el análisis de los resultados, revisión y aprobación del manuscrito final.