

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



TESIS

**ESTRATEGIAS DE MOTIVACION Y DESARROLLO DEL
HABITO LECTOR EN LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO
DE PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 56105
INDEPENDENCIA AMERICANA DE YANAoca EN EL AÑO
2024**

PRESENTADO POR:

Br. ELARD RENE ASTO VERA
Br. SHARON MILENA QUISPE RAMOS

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADO (A) EN EDUCACIÓN:
ESPECIALIDAD EDUCACIÓN PRIMARIA**

ASESOR:

Mg. JAIME COSTILLA HUILLCA

CUSCO – PERÚ

2026



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el **Asesor** MG. JAIME COSTILLA HUILLCA
..... quien aplica el software de detección de similitud al
trabajo de investigación/tesis titulada: ESTRATEGIAS DE MOTIVACION Y DESARROLLO
DEL HABITO LECTOR EN LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE
LA INSTITUCION EDUCATIVA N°56105 INDEPENDENCIA AMERICANA DE
YANAPOCA EN EL AÑO 2024

Presentado por: BACH. ASTO VERA ELARD RENE DNI N° 44082808 ;

presentado por: BACH. QUISPE RAMOS SHARON MILENA DNI N°: 47917230

Para optar el título Profesional/Grado Académico de LICENCIADO (A) EN EDUCACION :
ESPECIALIDAD EDUCACION PRIMARIA

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el
Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de**
Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 5 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	☒
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las subsanaciones.	☐
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	☐

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto las primeras páginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 13 de JUNIO de 2026


Firma

Post firma JAIME COSTILLA HUILLCA

Nro. de DNI 23809551

ORCID del Asesor 0000-000163642981

Se adjunta:

- Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
- Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: oid: 27259:599842871

Elad Rene Asto Vera y Sharon Milena Quispe Ramos

**ESTRATEGIAS DE MOTIVACION Y DESARROLLO DEL HABITO LECTOR
EN LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA
INSTITUCION EDUCATIVA N°56105 INDEPENDENCIA AMERICANA DE
YANAoca EN EL AÑO 2024**

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:599842871

179 páginas

Fecha de entrega

13 jun 2026, 11:32 p.m. GMT-5

40.773 palabras

242.289 caracteres

Fecha de descarga

15 jun 2026, 9:00 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

TESIS SHARON Y ELARD ENTREGABLE FINAL.docx

Tamaño del archivo

4.1 MB

5% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 4%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
188 caracteres sospechosos en N.º de páginas
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación dedico en principio a mi familia, cuyo respaldo en diversos ámbitos resultó esencial para culminar satisfactoriamente mi formación profesional. A mis padres, Claudio Quispe Valenzuela y Victoria Ramos Quispe por su constante apoyo y acompañamiento en cada etapa de este proceso. A mis hijos: Terry Claude y Jade Antonela, quienes son mi motor y motivo para seguir adelante y superar cualquier obstáculo, A mi compañero de vida Elard Rene por ser mi apoyo y soporte para seguir adelante. Así mismo a mis abuelos, Pablo Ramos y Antonia Quispe, Mariano H. Quispe y Ana María Valenzuela, quienes en paz descansen, pero cuyos principios y valores continúan siendo referentes fundamentales en mi vida, Aunque ya no estén físicamente conmigo, su amor y sus enseñanzas siguen guiando mis pasos y acompañándome en cada logro alcanzado.

Sharon Milena Quispe Ramos

El presente trabajo de investigación dedico en principio A nuestro Padre Celestial, quien nos brinda salud y bienestar. A mi padre Jesús Asto Cruz y abuela Balbina Cruz quienes en paz descansen, pero cuyos principios y valores continúan siendo referentes fundamentales en mi vida. A mi madre Margarita y a mi abuela Natividad quienes me brindaron su apoyo incondicional. A mis hijos, Terry Claude y Jade Antonela, quienes son mi mayor razón para luchar en la vida. A mi compañera de vida Sharon Milena, por ser mi apoyo y soporte para seguir adelante. Asimismo, a mis abuelos Estanislao Vera y Andres A. Asto, por su sabiduría, apoyo y cariño inmensurable. Gracias.

Elard Rene Asto Vera

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, por brindarnos la oportunidad de crecer, aprender y convertirnos en los profesionales que siempre hemos anhelado ser.

A nuestros maestros, quienes nos acompañaron durante los años de estudio y formación profesional, por sus enseñanzas, consejos, paciencia y apoyo emocional, los cuales contribuyeron significativamente a nuestra formación.

A nuestros padres, por su ayuda incondicional, sacrificio y apoyo en los momentos buenos y difíciles; por los valores que nos inculcaron para ser personas de bien y por su amor constante. Para ellos, nuestro eterno agradecimiento.

A todas las personas que formaron parte de este proyecto, de manera especial a nuestro asesor, Mg. Jaime Costilla Huillca, por su orientación, apoyo y acompañamiento durante el desarrollo del presente trabajo de investigación. Gracias a su apoyo fue posible concretar este estudio, por lo cual estaremos siempre agradecidos.

Elard y Sharon

RESUMEN

La investigación titulada “Estrategias de motivación y desarrollo del hábito lector en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca, 2024” tuvo como propósito determinar la relación entre las estrategias de motivación aplicadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y de tipo correlacional.

La muestra estuvo conformada por 34 estudiantes y 6 docentes. Se aplicaron dos instrumentos validados: (CEMLE) y (CEHL), complementado con una Prueba ECE adaptada de Comprensión Lectora. Los instrumentos presentaron alta confiabilidad.

Los resultados descriptivos revelaron que la mayoría de los docentes (83,3%) implementa estrategias de motivación lectora con frecuencia media a alta, con predominio de estrategias de motivación intrínseca sobre las extrínsecas. Sin embargo, más de la mitad de los estudiantes (55,9%) presentó un nivel deficiente de hábito lector, evidenciando mayor desarrollo en la dimensión actitudinal que en la frecuencia de lectura y la comprensión lectora.

El análisis inferencial, mediante coeficientes de correlación de Pearson y Spearman, confirmó una relación positiva moderada entre las estrategias de motivación y el hábito lector. Las estrategias de motivación intrínseca mostraron mayor correlación con el hábito lector ($r = 0.602$, $p < 0.01$) que las estrategias de motivación extrínseca ($r = 0.479$, $p < 0.05$). Asimismo, se encontraron correlaciones significativas entre las estrategias de motivación y las tres dimensiones del hábito lector.

Palabras clave: Estrategias de Motivación, Hábito Lector, Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca.

ABSTRACT

The investigation entitled “Motivation strategies and the development of reading habits in sixth-grade students at Educational Institution No. 56105 Independencia Americana in Yanaoca, 2024” aimed to determine the relationship between the motivation strategies applied by teachers and the development of reading habits in students. The study was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design.

The sample consisted of 34 students and 6 teachers. Two validated instruments were applied: the Reading Motivation Strategies Questionnaire for Teachers (CEMLE) and the Reading Habits Questionnaire for Students (CEHL), supplemented by an ECE-Adapted Reading Comprehension Test. The instruments showed high reliability ($\alpha > 0.85$).

The descriptive results revealed that the majority of teachers (83.3%) implement reading motivation strategies with medium to high frequency, with intrinsic motivation strategies predominating over extrinsic ones. However, more than half of the students (55.9%) showed a poor level of reading habit, showing greater development in the attitudinal dimension than in reading frequency and reading comprehension.

Inferential analysis, using Pearson and Spearman correlation coefficients, confirmed a moderate positive relationship between motivation strategies and reading habits ($r = 0.541$, $p < 0.05$). Intrinsic motivation strategies showed a higher correlation with reading habits ($r = 0.602$, $p < 0.01$) than extrinsic motivation strategies ($r = 0.479$, $p < 0.05$). Likewise, significant correlations were found between motivational strategies and the three dimensions of reading habits: reading frequency, attitude toward reading, and reading comprehension.

Keywords: Motivational Strategies, Reading Habits, Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation.

INDICE

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INDICE DE TABLAS.....	xi
INTRODUCCIÓN	xiii
CAPITULO I.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. Área de investigación.....	1
1.2. Ámbito de la investigación: localización política y geográfica	2
1.3. Descripción del problema	4
1.4. Formulación del problema	9
1.4.1. Problema general	9
1.4.2. Problemas específicos.....	9
1.5. Objetivos.....	10
1.5.1. Objetivo general.....	10
1.5.2. Objetivos específicos	10
1.6. Justificación e importancia.....	10
1.6.1. Justificación pedagógica	10
1.6.2. Justificación metodológica.....	11
1.6.3. Justificación teórica	13
1.6.4. Justificación práctica	14

1.6.5. Justificación social.....	16
1.7. Delimitaciones de la investigación	17
1.7.1. Delimitación espacial.....	17
1.7.2. Delimitación temática	18
1.7.3. Delimitación temporal.....	19
CAPITULO II.....	20
MARCO TEÓRICO	20
2.1. Antecedentes de investigación	20
2.1.1. Antecedentes internacionales	20
2.1.2. Antecedentes nacionales	22
2.1.3. Antecedentes locales	24
2.2. Bases teóricas	27
2.2.1. Motivación:.....	27
2.1.2. Estrategias de motivación lectora.....	44
2.2.2. Hábito.....	48
2.2.2. Formación y cambio de hábitos en el contexto educativo	50
2.3. Fundamentación teórica.....	59
CAPITULO III.....	72
HIPOTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	72
3.1. Hipótesis.....	72
3.1.1. Hipótesis general.....	72
3.1.2. Hipótesis específicas.....	72
3.2. Operacionalización de variables	73

CAPÍTULO IV	74
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	74
4.1. Tipo de investigación	74
4.2. Nivel de investigación	74
4.3. Diseño de la investigación	75
4.4. Método de investigación	76
4.5. Enfoque de la investigación	76
4.6. Población y muestra	77
4.6.1. Población	77
4.6.2. Muestra	77
4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	78
4.8. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas ..	79
4.9. Confiabilidad del instrumento.....	81
4.10. Procesamiento y análisis de datos.....	82
4.11. Consideraciones éticas.....	83
CAPÍTULO V	84
RESULTADOS	84
Resultados descriptivos.....	84
5.1. Resultados para la variable Estrategias de motivación.....	84
5.1.1. Análisis por dimensiones	87
5.1.1.1. Dimensión: Motivación intrínseca	87
5.1.1.2. Dimensión: Motivación extrínseca	89
5.1.1.3. Comparación entre dimensiones	92

5.1.1.4. Síntesis de los resultados descriptivos	95
5.2. Resultados descriptivos de la variable: Hábito lector	96
5.2.1. Análisis por dimensiones	100
5.2.1.1. Dimensión: Frecuencia de lectura	100
5.2.1.2. Dimensión: Actitud hacia la lectura.....	102
5.1.1.3. Dimensión: Comprensión lectora	104
5.3. Prueba de hipótesis	111
5.3.1. Prueba de normalidad	111
5.3.2. Contraste de hipótesis general.....	113
5.3.3. Contraste de las hipótesis específicas	114
5.4. Discusión de resultados.....	114
5.4.1. Análisis e interpretación de los hallazgos principales.....	114
5.4.2. Contrastación con antecedentes de investigación	117
5.4.3. Contrastación con el marco teórico.....	119
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	121
Conclusión general	121
Conclusiones específicas	121
6.2. RECOMENDACIONES.....	123
6.2.1. Para los docentes.....	123
6.2.2. Para la dirección institucional	124
6.2.3. Para la UGEL Canas	125
6.2.4. Para las familias.....	125
ANEXOS	126

ANEXO 01 Matriz de consistencia	127
ANEXO 2 Cuestionario de Estrategias de Motivación Lectora para Docentes (CEMLE).....	130
ANEXO 3 Cuestionario de Hábitos Lectores para Estudiantes (CHLE)	134
ANEXO 4 Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)	137
ANEXO 5 Solicitud a la Institucion Educativa.....	145
ANEXO 6 Fotografías	146
Referencias bibliográficas.....	158

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de variables	73
Tabla 2 Distribución de la muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E. N°56105 Independencia Americana de Yanaoca	78
Tabla 3 Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos	82
Tabla 4 <i>Niveles de implementación de estrategias de motivación lectora de los docentes de sexto grado de la I.E. N° 56105 "Independencia Americana" de Yanaoca</i>	85
Tabla 5 <i>Estadísticos descriptivos de la variable Estrategias de motivación</i>	86
Tabla 6 Resultados de dimensión: Motivación intrínseca.....	87
Tabla 7 Frecuencia de implementación de estrategias específicas de motivación intrínseca	88
Tabla 8 Niveles de implementación de estrategias de motivación extrínseca por los docentes	90
Tabla 9 Frecuencia de implementación de estrategias específicas de motivación extrínseca	91
Tabla 10 Comparación de estadísticos descriptivos entre las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca	92
Tabla 11 Perfil motivacional de los docentes basado en la combinación de niveles en ambas dimensiones	94
Tabla 12	97
Tabla 13 Estadísticos descriptivos de la variable Hábito lector	98
Tabla 14 Distribución de frecuencias de los puntajes del hábito lector	99
Tabla 15 Niveles de la dimensión Frecuencia de lectura en estudiantes de sexto grado	100
Tabla 16 Frecuencia de respuestas a ítems seleccionados de la dimensión Frecuencia de lectura	101
Tabla 17 Niveles de la dimensión Actitud hacia la lectura en estudiantes de sexto grado	102

Tabla 18 Frecuencia de respuestas a ítems seleccionados de la dimensión Actitud hacia la lectura	104
Tabla 19 Niveles de la dimensión Comprensión lectora en estudiantes de sexto grado	105
Tabla 20 Resultados por niveles de comprensión lectora	105
Tabla 21 Resultados por tipo de texto en la Prueba ECE-Adaptada.....	106
Tabla 22 Comparación de estadísticos descriptivos entre las dimensiones del hábito lector.....	107
Tabla 23 Matriz de correlaciones entre las dimensiones del hábito lector.....	108
Tabla 24 Comparación de medias del hábito lector según género.....	109
Tabla 25 Comparación de medias del hábito lector según sección.....	110
Tabla 26 Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las variables y dimensiones	112

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado "Estrategias de motivación y desarrollo del hábito lector en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca en el año 2024" ha sido elaborado como requisito fundamental para optar el título profesional de Licenciado en Educación Primaria en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

La lectura constituye una herramienta esencial para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes, representando mucho más que una competencia académica, es una vía de acceso al conocimiento, a la cultura y al desarrollo personal. Sin embargo, diversas evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado las dificultades que enfrentan los estudiantes peruanos en relación con la lectura, no solo en términos de comprensión, sino también en cuanto a la frecuencia y el placer asociados a esta actividad. Esta situación se acentúa en instituciones donde las condiciones educativas aún presentan desafíos en cuanto a recursos, metodologías y acompañamiento docente.

En el contexto específico de la Institución Educativa N° 56105 "Independencia Americana" de Yanaoca, ubicada en la provincia de Canas, departamento del Cusco, se ha observado que los estudiantes de sexto grado presentan limitaciones significativas en su relación con la lectura. Esto se manifiesta en una escasa disposición hacia la lectura voluntaria, dificultades en la comprensión de textos y, consecuentemente, un impacto negativo en su desempeño académico general. Esta situación resulta particularmente preocupante considerando que estos estudiantes se encuentran en la etapa final de la educación primaria y próximos a transitar hacia la educación secundaria, donde las demandas de lectura autónoma y comprensión crítica se incrementan considerablemente.

Frente a esta problemática, surge la necesidad de investigar el papel que desempeñan las estrategias de motivación implementadas por los docentes en el desarrollo del hábito lector. La literatura especializada ha destacado consistentemente que la motivación constituye un factor fundamental para despertar el interés por la lectura y

generar hábitos lectores sostenibles. No obstante, existe un vacío de conocimiento sobre cómo estas estrategias motivacionales operan específicamente en contextos educativos andinos bilingües, donde factores socioculturales, lingüísticos y pedagógicos particulares pueden incidir en su efectividad.

En este marco, la presente investigación se propone determinar la relación entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado, con el propósito de generar conocimiento científico que contribuya a la mejora de las prácticas pedagógicas en la promoción de la lectura. El estudio se enmarca en el área de la gestión pedagógica, específicamente en el sub-área de las estrategias metodológicas, adoptando un enfoque correlacional que permite identificar y analizar las relaciones existentes entre las variables estudiadas.

Esta investigación pretende contribuir a la comprensión de la relación entre las estrategias motivacionales docentes y el desarrollo del hábito lector en un contexto educativo específico, aportando evidencia empírica que pueda orientar la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de intervenciones efectivas para fomentar la lectura en estudiantes de educación primaria. De manera particular, busca ofrecer a la comunidad educativa de Yanaoca y a otras instituciones con características similares una base científica para reflexionar sobre sus prácticas actuales y potenciar aquellas estrategias que demuestren mayor efectividad en el desarrollo del hábito lector.

El desarrollo de lectores competentes, críticos y autónomos constituye uno de los mayores desafíos del sistema educativo peruano, especialmente en contextos que, como Yanaoca, combinan riqueza cultural y lingüística con desafíos particulares en el acceso a recursos educativos y en la consolidación de aprendizajes fundamentales. Esperamos que este trabajo, fruto de nuestra formación académica en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, represente una contribución significativa a este esfuerzo colectivo por mejorar la calidad educativa en nuestra región.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Área de investigación

La presente investigación se enmarca en el área de Gestión Pedagógica, perteneciente al campo de las Ciencias de la Educación, conforme a los Lineamientos de Investigación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Esta área se orienta al estudio y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como al análisis de las estrategias, métodos y recursos que los docentes emplean para promover el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

Dentro de la gestión pedagógica, el estudio se ubica específicamente en la subárea de Estrategias Metodológicas, al centrarse en el análisis de la relación entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes del sexto grado de educación primaria. En este sentido, la investigación contribuye al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y al logro de aprendizajes significativos, en coherencia con las prioridades institucionales de investigación.

Tanto la motivación como el hábito lector constituyen factores clave en el proceso educativo. La motivación actúa como un motor interno que impulsa el interés y la disposición hacia el aprendizaje, mientras que el hábito lector representa una competencia esencial para acceder al conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico. Por ello, investigar las estrategias motivacionales aplicadas por los docentes resulta de gran relevancia, al permitir comprender cómo estas influyen en la formación de lectores activos, autónomos y reflexivos.

Finalmente, este estudio se desarrolla en la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca, donde se analiza la problemática en un contexto educativo concreto, identificando las fortalezas y limitaciones de las prácticas docentes

actuales, con el propósito de proponer estrategias pedagógicas más efectivas y acordes con las características y necesidades del alumnado.

1.2. Ámbito de la investigación: localización política y geográfica

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana, ubicada en el distrito de Yanaoca, capital de la provincia de Canas, departamento de Cusco, Perú. Este distrito se encuentra a una altitud de 3,913 metros sobre el nivel del mar, con coordenadas 14°13' de latitud sur y 71°26' de longitud oeste. Esta ubicación le otorga un clima templado-frío característico de las zonas altoandinas del sur del país.

Según el último censo nacional (INEI, 2017), el distrito de Yanaoca cuenta con una población aproximada de 10,000 habitantes, dedicados principalmente a actividades agrícolas y ganaderas. Los principales productos son la papa, el maíz y la crianza de ganado vacuno y ovino, que constituyen las fuentes de ingresos económicos de la zona.

La institución educativa es una de las principales escuelas primarias del distrito, atendiendo a estudiantes de primero a sexto grado. La mayoría de los alumnos proviene de familias con diversas realidades socioeconómicas, lo que se refleja en distintos niveles de acompañamiento familiar y hábitos de estudio. Este contexto educativo constituye un aspecto relevante para comprender las dinámicas de aprendizaje y las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes, especialmente en lo referente a la motivación y el desarrollo del hábito lector.

Por otro lado, los límites geográficos de la ciudad de Yanaoca son: Por el norte, con los distritos de Túpac Amaru y Pampamarca; por el sur, con los distritos de Langui y Layo; por el este, con los distritos de Kunturkanki y Checca; y por el oeste, con los distritos de Quehue y Chacapampa, pertenecientes a las provincias de Canas y Canchis, respectivamente (Municipalidad Provincial de Canas, 2023).

También, la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Canas, que tiene su sede en el distrito de Yanaoca, que es una instancia descentralizada del Ministerio de Educación del Perú, responsable de la gestión educativa en el ámbito de la provincia de Canas, que incluye los distritos de Yanaoca, Checca, Kunturkanki, Langui, Layo, Pampamarca, Quehue y Túpac Amaru (MINEDU, 2022).

Esta relación con la UGEL Canas es fundamental para comprender el contexto educativo en el que se desarrollará la investigación sobre las estrategias de motivación y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de la institución, ya que las políticas y acciones promovidas por la UGEL pueden influir en las prácticas pedagógicas de los docentes y en la realidad educativa local.

Figura 1

Ubicación geográfica de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana
– Yanaoca, Canas, Cusco



Fuente: Google Maps (2025). Recuperado de <https://www.google.com/maps>

1.3. Descripción del problema

En la era digital, es crucial formar lectores activos y críticos que no solo comprendan los textos, sino que también dialoguen con ellos y generen nuevos conocimientos. La lectura trasciende su función académica para convertirse en una herramienta esencial para el desarrollo intelectual y personal. El desarrollo del hábito lector constituye un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes de educación primaria y un predictor significativo de su futuro éxito académico. El acto de leer va más allá de su función instrumental como herramienta de aprendizaje para convertirse en un vehículo esencial del desarrollo cognitivo, emocional y social, permitiendo a los estudiantes construir significados propios, desarrollar pensamiento crítico y participar activamente en la sociedad del conocimiento.

Como señala la autora estadounidense Maryanne Wolf (2018), “la lectura no es un lujo opcional, sino una necesidad neurocognitiva y social fundamental. En el cerebro del lector se forjan no solo el conocimiento, sino también la capacidad de empatía, el razonamiento crítico y el mismo proceso de la democracia” (p. 25).

En consecuencia, queda evidenciado que la misión de los sistemas educativos contemporáneos debe trascender de la simple alfabetización funcional. El desafío actual y futuro reside en cultivar lectores plenos, individuos que no solo descifren palabras, sino que interactúen con los textos, cuestionen sus propios sesgos, se conecten con experiencias humanas distintas a las suyas y participen en la construcción de un diálogo social informado y ético. Invertir en la formación de tales lectores no es un gasto, sino la base más sólida para asegurar la resiliencia y el progreso sostenible de la sociedad global, haciendo de la lectura el patrimonio cognitivo y cultural más valioso que una generación puede legar a la siguiente.

A nivel mundial, la lectura se consolida como el pilar fundamental sobre el cual se construyen los sistemas educativos de calidad, trascendiendo su función instrumental de decodificación de caracteres para erigirse en la llave maestra que desbloquea el acceso al

conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral de los ciudadanos del siglo XXI. Organismos internacionales como la UNESCO han posicionado la competencia lectora en el corazón de la agenda educativa global, vinculándola directamente con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ya que no solo es la base del aprendizaje en todas las disciplinas desde las ciencias hasta las artes, sino que también actúa como el principal mecanismo para cerrar brechas de inequidad, al ofrecer a cada individuo, sin distinción, las herramientas cognitivas para comprender y transformar su realidad.

En un contexto de flujo informativo constante y desinformación, la capacidad de leer de manera analítica y reflexiva se convierte en un antídoto para formar una ciudadanía responsable, capaz de discernir, cuestionar y participar de manera activa en los debates democráticos. Por ello, fomentar el hábito lector desde las aulas no es solo una estrategia pedagógica, sino una inversión estratégica en el capital humano y social de las naciones, siendo el cimiento indiscutible para el progreso científico, la innovación tecnológica, la preservación cultural y la construcción de sociedades más justas, inclusivas y preparadas para los desafíos del futuro.

En este marco global, resulta necesario analizar cómo los sistemas educativos nacionales, como el peruano, están respondiendo a este desafío, especialmente en lo referente al desarrollo del hábito lector desde la educación primaria. En el contexto nacional, los resultados de diversas evaluaciones educativas han evidenciado las limitaciones persistentes en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes peruanos. Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2022), una proporción considerable de escolares no alcanza los niveles esperados de comprensión lectora al finalizar la educación primaria, lo que se traduce en dificultades para interpretar, analizar y reflexionar críticamente sobre los textos. De manera concordante, el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018) ubicó al país en el puesto 64 de 77 naciones evaluadas en competencia lectora, con un 54.4% de estudiantes por debajo del

nivel mínimo de desempeño esperado (OCDE, 2019), revelando brechas significativas vinculadas a factores socioeconómicos y culturales.

Esta situación se ve agravada por la escasa práctica lectora en los hogares y la limitada disponibilidad de materiales de lectura atractivos y contextualizados. A pesar de los esfuerzos emprendidos a través del Plan Lector Nacional y las orientaciones del Currículo Nacional de Educación Básica, los avances aún son insuficientes, lo que demanda fortalecer las estrategias pedagógicas que promuevan la motivación y el gusto por leer desde las aulas (MINEDU, 2022).

El Ministerio de Educación del Perú ha documentado esta situación a través de evaluaciones sistemáticas. Según los datos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), “solo el 37.6% de los estudiantes de cuarto grado de primaria alcanza un nivel satisfactorio en comprensión lectora a nivel nacional, cifra que desciende dramáticamente al 12.8% en zonas rurales” (Ministerio de Educación, 2019, p. 45). Estos datos revelan no solo deficiencias en la decodificación y comprensión de textos, sino también la ausencia de prácticas lectoras habituales que caracterizan a los estudiantes con hábitos lectores consolidados.

Estos hallazgos evidencian que la problemática del hábito lector no se limita a una cuestión de habilidades técnicas de decodificación o comprensión, sino que involucra dimensiones motivacionales, actitudinales y contextuales complejas. La brecha significativa entre el desempeño urbano y rural (37.6% vs 12.8%) sugiere que factores asociados al acceso a recursos educativos, prácticas culturales y estrategias pedagógicas implementadas juegan un rol determinante en el desarrollo del hábito lector. Esta disparidad resulta particularmente preocupante en contextos educativos andinos bilingües, donde se suma la complejidad de las transiciones lingüísticas y la necesidad de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes. Por tanto, comprender los factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo del hábito lector en estos contextos específicos se torna fundamental para el diseño de intervenciones educativas efectivas.

En el contexto local, el distrito de Yanaoca, provincia de Canas en la región Cusco, el sistema educativo organiza bajo la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Canas, una instancia descentralizada del Ministerio de Educación que tiene su sede en esta misma localidad. Esta UGEL es responsable de la gestión educativa en los ocho distritos de la provincia.

Según datos oficiales, "la provincia de Canas cuenta con 86 instituciones educativas en el nivel primario, que atienden a aproximadamente 3,500 estudiantes, de los cuales el 68% asiste a instituciones ubicadas en áreas con limitaciones de acceso a recursos educativos complementarios" (Ministerio de Educación, 2023, p. 127).

En este contexto, se encuentra la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana, con una matrícula de 180 estudiantes distribuidos en los seis grados de educación primaria, se erige como una de las instituciones más grandes de la localidad y funciona como un referente educativo clave para las familias no solo del distrito capital, sino también de las comunidades circundantes.

Si bien la institución implementa diversas iniciativas orientadas al fortalecimiento de la competencia lectora, se observa en los estudiantes de sexto grado una marcada desmotivación hacia la lectura autónoma y recreativa, percibida principalmente como una obligación académica más que como una actividad placentera o enriquecedora. Esta percepción limita la consolidación de un hábito lector permanente y repercute negativamente en el desempeño general del estudiantado, al dificultar tanto la comprensión de textos complejos como el desarrollo de una expresión escrita eficaz en las diferentes áreas curriculares.

Esta situación resulta particularmente relevante en instituciones educativas como la de Yanaoca, que requieren estrategias pedagógicas específicas y contextualizadas. Por tanto, comprender los factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo del hábito lector en estos contextos se torna fundamental para el diseño de intervenciones educativas efectivas

que respondan a las características socioculturales y lingüísticas de cada comunidad escolar.

Ante la problemática multidimensional del escaso desarrollo del hábito lector observada en distintos contextos educativos —tanto a nivel nacional como en la Institución Educativa N.º 56105 “Independencia Americana” de Yanaoca—, se reconoce el papel decisivo que desempeñan los docentes en la formación de lectores competentes y autónomos. La mediación pedagógica del profesorado trasciende la enseñanza de técnicas de decodificación o comprensión, abarcando la implementación de estrategias motivacionales capaces de despertar y sostener el interés de los estudiantes por la lectura como una actividad significativa y placentera. Diversos estudios han evidenciado que la motivación constituye un factor determinante para la consolidación de hábitos lectores duraderos, especialmente cuando las estrategias motivacionales se articulan con las características, intereses y contextos específicos de los estudiantes. Por tanto, resulta imprescindible analizar de manera sistemática la relación entre las estrategias de motivación implementadas por el profesorado y el desarrollo efectivo del hábito lector en los estudiantes.

Según Schiefele et al. (2012, como se citó en Avendaño San Martín, 2020), la motivación por leer se entiende como el resultado de la interacción entre las creencias del individuo sobre sus propias capacidades, sus actitudes y metas hacia la lectura, distinguiendo además entre motivación intrínseca y extrínseca.

En este sentido, la presente investigación tiene como propósito central identificar y analizar las estrategias de motivación implementadas por los docentes y determinar su relación con el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado, con el objetivo de generar evidencia empírica que contribuya al diseño de prácticas pedagógicas innovadoras, contextualizadas y sostenibles. Estos aportes permitirán comprender la situación actual del hábito lector en la institución y ofrecer orientaciones fundamentadas que fortalezcan las estrategias motivacionales docentes, contribuyendo así a la mejora

sostenida de la enseñanza de la lectura en este contexto educativo y en instituciones con características similares.

1.4. Formulación del problema

1.4.1. *Problema general*

¿Cuál es la relación entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?

1.4.2. *Problemas específicos*

¿Cuál es el nivel de implementación de las estrategias de motivación lectora aplicadas por los docentes según los tipos de motivación intrínseca y extrínseca en la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?

¿Cuál es el nivel de frecuencia de lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?

¿Cómo se manifiesta la actitud hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?

¿En qué nivel se encuentra la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?

¿Qué relación existe entre las estrategias de motivación lectora basadas en la motivación intrínseca y extrínseca aplicadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?

1.5. Objetivos

1.5.1. *Objetivo general*

Determinar la relación entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.

1.5.2. *Objetivos específicos*

Determinar el nivel de implementación de las estrategias de motivación lectora aplicadas por los docentes según los tipos de motivación intrínseca y extrínseca en la Institución Educativa N.° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.

Identificar el nivel de frecuencia de lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.

Determinar cómo se manifiesta la actitud hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.

Establecer el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.

Determinar la relación entre las estrategias de motivación lectora basadas en la motivación intrínseca y extrínseca aplicadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.

1.6. Justificación e importancia

1.6.1. *Justificación pedagógica*

La presente investigación responde a una necesidad prioritaria del sistema educativo peruano, fortalecer las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de competencias

lectoras sostenibles en los estudiantes. El hábito lector constituye una competencia transversal que posibilita el aprendizaje en todas las áreas curriculares y potencia la autonomía intelectual, la reflexión crítica y la participación activa en la sociedad del conocimiento. No obstante, su formación exige mucho más que la enseñanza de habilidades técnicas de decodificación y comprensión; requiere de la implementación intencionada de estrategias motivacionales que despierten el interés genuino por leer y consoliden la lectura como una práctica significativa y continua.

En este sentido, comprender cómo las estrategias de motivación aplicadas por los docentes inciden en el desarrollo del hábito lector se convierte en una prioridad pedagógica. Este estudio busca aportar evidencia empírica que permita orientar la práctica docente hacia métodos más dinámicos, afectivos y contextualizados, capaces de fomentar la lectura autónoma y placentera en los estudiantes de educación primaria. Asimismo, sus resultados contribuirán a fortalecer las políticas institucionales y las acciones pedagógicas alineadas con los enfoques del Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2017), el cual promueve el desarrollo de competencias comunicativas integrales y la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

La investigación justifica la necesidad de estudiar la relación entre las estrategias de motivación docente y el desarrollo del hábito lector en la I.E. N° 56105 "Independencia Americana" de Yanaoca. Sus resultados contribuirán a mejorar la práctica docente, identificar estrategias motivacionales efectivas, fomentar el aprendizaje autónomo y placentero de los estudiantes, promover la innovación educativa mediante recomendaciones contextualizadas y fortalecer la gestión pedagógica a través de planificación, formación docente y políticas locales. En conjunto, aporta significativamente al mejoramiento de la calidad educativa en el área de comunicación.

1.6.2. Justificación metodológica

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación surge de la necesidad de desarrollar y validar instrumentos de evaluación culturalmente pertinentes y

contextualmente adecuados para medir las estrategias de motivación docente y el hábito lector en estudiantes de primaria. Aunque existen instrumentos estandarizados, estos suelen estar diseñados para contextos urbanos y no captan las particularidades de entornos específicos como Yanaoca, con sus distintivos factores culturales, lingüísticos y materiales. La adaptación y validación de instrumentos para este contexto constituye un aporte metodológico significativo, tanto para este estudio como para futuras investigaciones en entornos similares. Además, el diseño metodológico permite explorar de manera sistemática y rigurosa la relación entre variables complejas, superando así aproximaciones simplistas que no logran captar la multidimensionalidad del fenómeno estudiado.

McGeown et al. (2015) argumentan que "los estudios sobre motivación lectora deben adoptar diseños metodológicos que superen visiones reduccionistas y permitan explorar cómo diferentes tipos de estrategias motivacionales (intrínsecas y extrínsecas) influyen de manera diferenciada en distintos aspectos del comportamiento lector (frecuencia, actitud y comprensión), reconociendo la naturaleza multidimensional tanto de la motivación como del hábito lector" (p. 547). Esta recomendación fundamenta el enfoque correlacional adoptado en la presente investigación, que permite analizar relaciones específicas entre dimensiones particulares de cada variable.

Estos fundamentos metodológicos justifican plenamente el diseño de investigación adoptado y los aportes específicos que este estudio realizará al campo metodológico. En primer lugar, la adaptación y validación del Cuestionario de Estrategias de Motivación Lectora para Docentes (CEMLE) y del Cuestionario de Hábitos Lectores para Estudiantes (CEHL) específicamente para el contexto de Yanaoca constituye un aporte directo, ya que estos instrumentos adaptados podrán ser utilizados en futuras investigaciones en contextos con características similares, ampliando así las herramientas metodológicas disponibles para estudios en instituciones educativas de la región sur andina. En segundo lugar, el diseño correlacional implementado permite identificar no solo la relación general entre estrategias de motivación y hábito lector, sino también las correlaciones específicas entre

dimensiones particulares (motivación intrínseca/extrínseca con frecuencia/actitud/comprensión lectora), generando conocimiento más preciso y matizado sobre los mecanismos mediante los cuales las prácticas motivacionales docentes inciden en el desarrollo del hábito lector. En tercer lugar, el proceso de validación de instrumentos mediante juicio de expertos y pruebas piloto, documentado de manera rigurosa en esta investigación, proporciona un modelo metodológico replicable para otros investigadores que requieran adaptar instrumentos a contextos específicos. Finalmente, la combinación de múltiples fuentes de información (docentes y estudiantes) y diversos instrumentos (cuestionarios y pruebas de comprensión) fortalece la validez de constructo y la confiabilidad de los hallazgos, estableciendo un estándar metodológico riguroso para investigaciones sobre esta temática. En conjunto, estos aportes metodológicos justifican la relevancia de esta investigación más allá de sus hallazgos específicos, posicionándola como una contribución significativa al desarrollo de herramientas de investigación contextualmente pertinentes en el campo de la educación.

1.6.3. Justificación teórica

En el ámbito teórico, la presente investigación se justifica por su contribución al desarrollo del conocimiento sobre la relación entre las estrategias de motivación docente y el desarrollo del hábito lector, fundamentándose en dos marcos teóricos complementarios: la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, y la Teoría Sociocognitiva de Bandura. Si bien estos marcos teóricos han demostrado su robustez en explicar fenómenos motivacionales y de aprendizaje en diversos contextos, su aplicación específica al desarrollo del hábito lector en instituciones educativas peruanas ha sido insuficientemente explorada.

Los fundamentos teóricos de esta investigación se sustentan en las conceptualizaciones más recientes de ambas teorías. Deci y Ryan (2017) enfatizan que "la Teoría de la Autodeterminación postula que las personas poseen necesidades psicológicas innatas de autonomía, competencia y relación, cuya satisfacción es esencial para el crecimiento psicológico, la integridad y el bienestar; en contextos educativos, cuando las

prácticas pedagógicas apoyan estas necesidades básicas, se promueve la motivación autónoma de los estudiantes, lo que conduce a mayor compromiso, persistencia y aprendizaje de calidad" (p. 10). Esta conceptualización resulta directamente aplicable al desarrollo del hábito lector, ya que sugiere que las estrategias de motivación docente que satisfacen estas necesidades psicológicas básicas deberían promover un compromiso más profundo y sostenible con la lectura. Complementariamente, Bandura (2012) sostiene que "la teoría sociocognitiva concibe a las personas como agentes proactivos de sus experiencias, enfatizando que las creencias de autoeficacia —es decir, los juicios sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas para alcanzar metas específicas— influyen crucialmente en la elección de actividades, el esfuerzo invertido y la persistencia ante dificultades, actuando como determinantes significativos del comportamiento humano" (p. 11). Aplicado al contexto de la lectura, esto implica que las estrategias motivacionales que fortalecen las creencias de autoeficacia lectora de los estudiantes deberían incrementar la probabilidad de que estos se involucren regularmente en actividades de lectura y persistan en ellas.

La investigación sienta bases para desarrollar modelos teóricos integrativos que articulen constructos de ambas teorías en un marco coherente específicamente orientado a explicar el desarrollo del hábito lector en contextos similares al de Yanaoca. En conjunto, estos aportes posicionan la investigación como una contribución significativa al refinamiento, integración y contextualización de teorías en el ámbito del desarrollo del hábito lector en educación primaria.

1.6.4. Justificación práctica

La justificación práctica de esta investigación radica en su potencial para generar conocimientos directamente aplicables a la mejora de las prácticas pedagógicas relacionadas con el fomento del hábito lector en instituciones educativas de educación primaria. A diferencia de investigaciones puramente teóricas, este estudio se orienta a identificar estrategias de motivación concretas y específicas que los docentes puedan

implementar efectivamente en sus aulas para promover el desarrollo del hábito lector en sus estudiantes

La necesidad de vincular la investigación educativa con la mejora de las prácticas pedagógicas concretas ha sido ampliamente reconocida en la literatura especializada. Latorre (2007) sostiene que "la investigación educativa debe ser un medio para el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la práctica educativa, generando conocimiento útil y relevante que permita transformar la realidad del aula, más allá de la mera descripción de fenómenos o la comprobación de teorías abstractas" (p. 9). Esta perspectiva subraya la importancia de investigaciones como la presente, que no se limitan a describir o explicar fenómenos educativos, sino que buscan generar orientaciones prácticas para la acción pedagógica. Por su parte, Cassany (2019) señala que "la lectura no solo facilita el acceso a la información y el conocimiento, sino que constituye una herramienta fundamental para el ejercicio pleno de la ciudadanía y el desarrollo personal y profesional a lo largo de toda la vida; por tanto, el desarrollo de hábitos lectores sólidos desde la educación primaria representa una inversión con retornos individuales y sociales significativos" (p. 21). Esta observación resalta la relevancia práctica de identificar estrategias efectivas para el desarrollo del hábito lector, dado que sus beneficios trascienden el ámbito escolar inmediato.

Este estudio genera aportes prácticos significativos y directos para diversos actores educativos. Proporciona a los docentes evidencia empírica para optimizar sus estrategias motivacionales lectoras, permite a los directivos diseñar planes de mejora institucional fundamentados, y ofrece a otras instituciones un repertorio de estrategias validadas adaptable a sus contextos. Además, orienta a las instancias de gestión local en el diseño de capacitaciones y políticas educativas contextualizadas, y entrega a las familias orientaciones concretas para apoyar el hábito lector desde el hogar. En conjunto, la investigación se posiciona como una herramienta sólida para la mejora concreta y

sostenible de las prácticas educativas relacionadas con el fomento lector en el ámbito local y regional.

1.6.5. Justificación social

Desde una perspectiva social, esta investigación adquiere relevancia al abordar una problemática que trasciende el ámbito estrictamente académico individual para constituirse en un factor determinante de equidad educativa y desarrollo social. El desarrollo del hábito lector no representa únicamente una competencia escolar deseable, sino que constituye una herramienta fundamental para la democratización del acceso al conocimiento, la reducción de brechas educativas y la promoción de la movilidad social, especialmente en contextos donde los estudiantes provienen de familias con limitadas oportunidades de acceso a la cultura escrita. En la provincia de Canas, como en numerosas provincias del interior del país, persisten desigualdades educativas que se manifiestan en menores niveles de logro académico y mayores tasas de deserción escolar en comparación con los promedios nacionales; el escaso desarrollo del hábito lector constituye tanto una manifestación como un factor reproductor de estas desigualdades. Por tanto, identificar estrategias efectivas para promover el hábito lector en este contexto específico representa una contribución significativa a la equidad educativa y al desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes participar plenamente en la sociedad y acceder a mejores oportunidades de vida.

La dimensión social del desarrollo del hábito lector ha sido ampliamente documentada en la literatura especializada. Petit (2015) enfatiza que "la lectura representa una vía privilegiada para que los sujetos provenientes de contextos de vulnerabilidad social accedan a formas de pensamiento complejas, amplíen sus horizontes culturales y construyan proyectos de vida alternativos a las limitaciones de su entorno inmediato; en este sentido, el desarrollo de hábitos lectores sólidos constituye una herramienta fundamental de democratización cultural y movilidad social" (p. 53). Esta conceptualización subraya que el hábito lector no solo contribuye al éxito escolar individual, sino que también

posee un valor emancipador y transformador para comunidades que históricamente han enfrentado exclusiones educativas y culturales.

En definitiva, esta investigación trasciende el ámbito académico al posicionar el fomento del hábito lector como una estrategia fundamental para la equidad educativa y la justicia social. Al identificar mecanismos efectivos para desarrollar esta competencia en contextos vulnerables como la provincia de Canas, el estudio contribuye a desactivar circuitos de reproducción de desigualdades y abre puertas a la movilidad social. La lectura se erige así no como un simple indicador académico, sino como una herramienta de democratización cultural que permite a los estudiantes ampliar sus horizontes, construir proyectos de vida más allá de las limitaciones de su entorno y participar plenamente en la sociedad, cumpliendo con el imperativo social de garantizar que el acceso al conocimiento y sus beneficios transformadores sea una oportunidad real para todos.

1.7. Delimitaciones de la investigación

1.7.1. Delimitación espacial

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana, ubicada en el distrito de Yanaoca, provincia de Canas, departamento de Cusco. Esta institución educativa es de gestión pública y atiende a estudiantes del nivel primario, con aproximadamente 180 estudiantes distribuidos en seis grados académicos. Específicamente, el estudio se enfoca en las aulas de sexto grado de primaria, que cuentan con un total de 34 estudiantes, distribuidos en dos secciones, y 6 docentes que trabajan con estos grupos.

La I.E. N° 56105 Independencia Americana es una de las principales instituciones educativas del distrito de Yanaoca, que a su vez es la capital de la provincia de Canas. Geográficamente, Yanaoca se sitúa a una altitud de 3,913 metros sobre el nivel del mar, en la región sur de los Andes peruanos, aproximadamente a 174 kilómetros de la ciudad del Cusco. Esta ubicación determina características particulares en cuanto a accesibilidad,

recursos disponibles y contexto sociocultural, aspectos que se consideran relevantes para el análisis de las variables estudiadas.

1.7.2. Delimitación temática

El estudio se circunscribe al análisis de dos variables principales: las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes.

Respecto a la variable "estrategias de motivación", la investigación se enfoca específicamente en aquellas estrategias orientadas al fomento de la lectura, clasificadas en dos dimensiones fundamentales:

Estrategias de motivación intrínseca: Aquellas orientadas a desarrollar el interés personal, la curiosidad y el placer por la lectura.

Estrategias de motivación extrínseca: Aquellas basadas en incentivos, reconocimientos y sistemas de recompensas para fomentar la lectura.

En cuanto a la variable "hábito lector", el estudio analiza tres dimensiones específicas:

Frecuencia de lectura: Regularidad con que los estudiantes realizan actividades de lectura y tiempo dedicado a esta actividad.

Actitud hacia la lectura: Disposición, interés y valoración hacia la lectura como actividad académica y recreativa.

Comprensión lectora: Capacidad para comprender textos de diversa tipología en los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo.

El estudio se sitúa en el campo de la gestión pedagógica, específicamente en el sub-área de las estrategias metodológicas, y adopta un enfoque correlacional para determinar la relación entre las variables mencionadas, sin pretender establecer relaciones causales definitivas entre ellas.

1.7.3. Delimitación temporal

La investigación se desarrolla durante el año escolar 2024, específicamente entre los meses de marzo y octubre. La recolección de datos se realizó durante el segundo trimestre del año escolar, cuando los docentes ya habían tenido tiempo suficiente para implementar diversas estrategias de motivación y los estudiantes habían estado expuestos a estas estrategias por un período significativo.

Este período de estudio corresponde al año académico regular en el sistema educativo peruano, específicamente en la etapa posterior a la implementación de ajustes curriculares post pandemia, lo que sitúa la investigación en un contexto temporal relevante para comprender las dinámicas actuales de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la lectura.

Las conclusiones y recomendaciones derivadas de esta investigación son, por tanto, pertinentes para el contexto educativo actual, aunque se reconoce que los fenómenos estudiados son dinámicos y pueden evolucionar con el tiempo, particularmente en un entorno educativo en constante transformación.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

A nivel internacional, nacional y local, se han realizado diversas investigaciones que abordan la relación entre las estrategias de motivación docente y el desarrollo del hábito lector en estudiantes de educación primaria. A continuación, se presentan algunos de los estudios más relevantes y actuales sobre esta temática.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Muñoz et al. (2020), titulada "Prácticas docentes y hábito lector en escuelas chilenas: Un estudio de casos múltiples", publicada en la Revista Electrónica de Investigación Educativa. Este estudio cualitativo exploró las prácticas docentes que fomentan el hábito lector en estudiantes de cuarto a sexto grado de educación primaria en tres escuelas públicas de la Región Metropolitana de Chile. A través de observaciones de aula, entrevistas a docentes y análisis de documentos, se identificaron diversas estrategias de motivación que los maestros utilizaban para promover el interés y la práctica regular de la lectura en sus estudiantes. Entre las estrategias destacadas se encuentran: la lectura en voz alta por parte del docente, la discusión de textos en pequeños grupos, la recomendación de libros adaptados a los intereses de los estudiantes, la creación de espacios de lectura atractivos en el aula y la implementación de proyectos interdisciplinarios que integran la lectura con otras áreas del currículo. Además, los docentes enfatizaron la importancia de modelar el hábito lector, compartiendo sus propias experiencias y preferencias de lectura con los estudiantes.

Los resultados de este estudio sugieren que las prácticas docentes que combinan estrategias de motivación variadas, contextualizadas y centradas en los intereses de los estudiantes tienen un impacto positivo en el desarrollo del hábito lector. Asimismo, se destaca la relevancia de crear un ambiente de aula que valore y promueva la lectura como

una actividad placentera y significativa, más allá de su dimensión académica. Esta investigación resulta particularmente relevante para nuestro estudio por la similitud del contexto latinoamericano y por su enfoque en el nivel educativo primario.

Este estudio aporta a esta investigación porque evidencia que estrategias contextualizadas, centradas en los intereses del estudiante y en la mediación docente activa, mejoran la motivación lectora. Dado que el contexto de Yanaoca comparte similitudes socioculturales con zonas rurales de Chile (escasos recursos y diversidad lingüística), sus resultados orientan la aplicación de estrategias similares adaptadas a la realidad andina.

Gallego Bustamante (2024), en su investigación "La motivación lectora y el hábito lector en el segundo ciclo de Educación Primaria" desarrollada en la Universidad del País Vasco, analizó la relación entre motivación lectora y hábito lector en 156 estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria mediante un enfoque mixto. Los resultados revelaron una correlación positiva significativa entre motivación y hábito lector ($r = 0.67$, $p < 0.01$), siendo la motivación intrínseca un predictor más fuerte ($r = 0.74$) que la extrínseca ($r = 0.48$). El estudio evidenció que el 62% de estudiantes con alta motivación intrínseca leía al menos tres libros mensuales por iniciativa propia, mientras que solo el 23% con predominio de motivación extrínseca alcanzaba esta frecuencia. Las estrategias pedagógicas más efectivas identificadas incluyeron la libre elección de lecturas, espacios de diálogo sobre textos, conexión con experiencias personales y el modelamiento del docente como lector entusiasta.

Este antecedente resulta relevante para la presente investigación al proporcionar evidencia empírica actualizada sobre la superioridad de la motivación intrínseca en la promoción de hábitos lectores sostenibles, lo que orienta el análisis de las estrategias motivacionales en el contexto de Yanaoca. Aunque los contextos educativos difieren significativamente, ambos estudios comparten el mismo grupo etario, permitiendo comparaciones sobre cómo operan los procesos motivacionales en diferentes realidades

educativas. Adicionalmente, la identificación de estrategias pedagógicas específicas efectivas proporciona un marco de referencia para analizar qué prácticas similares implementan los docentes de la I.E. N° 56105, mientras que la correlación encontrada ($r = 0.67$) ofrece un parámetro de comparación para determinar si esta relación se mantiene o varía en función de factores contextuales específicos.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Castañeda Mejía (2022) realizó una investigación titulada "Motivación intrínseca lectora y comprensión lectora en primero y segundo de secundaria", presentada como tesis de maestría en la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El estudio tuvo como objetivo principal determinar la relación entre la motivación intrínseca hacia la lectura y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primero y segundo grado de educación secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con diseño correlacional no experimental, trabajando con una muestra de 180 estudiantes (90 de primer grado y 90 de segundo grado) con edades comprendidas entre 12 y 14 años. Para la recolección de datos, se aplicaron dos instrumentos validados: el Cuestionario de Motivación Intrínseca Lectora (CMIL), adaptado del Motivation for Reading Questionnaire de Wigfield y Guthrie, que evaluó dimensiones como la curiosidad lectora, el involucramiento en la lectura y la preferencia por desafíos lectores; y una Prueba de Comprensión Lectora estandarizada basada en las evaluaciones ECE del Ministerio de Educación, que midió los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión. El marco teórico se fundamentó principalmente en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, con énfasis en los procesos de motivación intrínseca como predictores del compromiso y rendimiento en actividades de aprendizaje. Las conclusiones del estudio enfatizaron que la motivación intrínseca constituye un predictor significativo del desempeño en comprensión lectora, que el desarrollo de la curiosidad lectora y el involucramiento personal con los textos son dimensiones particularmente relevantes, y que las intervenciones educativas deben priorizar el fortalecimiento de la

motivación intrínseca como vía para mejorar no solo la frecuencia de lectura sino también la calidad de la comprensión lectora.

Esta investigación, relevante al demostrar, en el contexto peruano, una relación positiva y significativa entre la motivación intrínseca y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Aunque aborda otro nivel educativo, comparte con la presente investigación el enfoque en instituciones públicas y en la motivación intrínseca como factor determinante del rendimiento lector. Los resultados ($r = 0.58$) ofrecen un referente cuantitativo para comparar con el nivel primario, mientras que la identificación de la curiosidad lectora como la dimensión más influyente orienta el análisis hacia subcomponentes específicos de la motivación. Además, la diferencia en el rendimiento entre estudiantes con alta y baja motivación intrínseca evidencia el impacto sustancial de esta variable en el aprendizaje, reforzando la importancia de promover estrategias docentes que la fortalezcan.

Flores Santisteban y Perez Rosales (2023) desarrollaron una investigación titulada "Estrategias de motivación para fomentar el hábito lector en los estudiantes de la I.E. 20826 San Juan Bautista, Huaral – 2023", presentada como tesis de licenciatura en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El estudio tuvo como objetivo general identificar y evaluar la efectividad de las estrategias de motivación implementadas por los docentes para fomentar el hábito lector en estudiantes de educación primaria de una institución educativa pública de la provincia de Huaral, región Lima. La investigación adoptó un enfoque mixto con diseño descriptivo-propositivo, trabajando con una población de 120 estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria y 8 docentes de la institución. La metodología incluyó la aplicación de un cuestionario sobre estrategias de motivación lectora dirigido a docentes, una encuesta sobre hábitos de lectura aplicada a estudiantes, observaciones sistemáticas de clases donde se implementaban estrategias de fomento lector, y grupos focales con docentes para profundizar en sus percepciones sobre la efectividad de las estrategias utilizadas. El marco teórico integró la Teoría de la Autodeterminación para comprender los procesos motivacionales, la Teoría Sociocognitiva

de Bandura para analizar el rol del modelamiento docente, y conceptualizaciones sobre hábito lector de autores hispanohablantes como Solé, Cassany y Cerrillo.

Las conclusiones del estudio enfatizaron la necesidad de reorientar las prácticas docentes hacia estrategias de motivación intrínseca, la importancia de la formación docente continua en metodologías de animación a la lectura, y la necesidad de mejorar la disponibilidad de textos diversos y atractivos en la biblioteca escolar.

Esta investigación, representa un antecedente nacional relevante por sus similitudes contextuales y metodológicas con la presente investigación. Ambos trabajos se desarrollan en escuelas públicas con contextos educativos similares, lo que permite comparar resultados. El estudio evidencia el predominio de estrategias de motivación extrínseca sobre las intrínsecas, aunque demuestra que estas últimas son más efectivas para fortalecer el hábito lector. Además, identifica prácticas docentes concretas y contextualizadas, como la lectura expresiva y el uso de textos vinculados a la cultura local que pueden servir de referencia para Yanaoca. Finalmente, su diseño mixto resalta el valor de combinar diversas técnicas de recolección de datos para comprender mejor la relación entre motivación y hábito lector.

2.1.3. Antecedentes locales

Quispe (2019), titulada "El hábito de lectura en los estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa N° 56164 de Ccollana, distrito de Checca–Canas–Cusco, 2019", presentada en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, constituye un antecedente directo y relevante para la presente investigación, ya que aborda la problemática del hábito lector en un contexto educativo rural de la provincia de Canas, Cusco. Este estudio descriptivo tuvo como objetivo caracterizar el hábito de lectura en una muestra de 80 estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la I.E. N° 56164 de Ccollana, ubicada en el distrito de Checca. Se aplicó un cuestionario de hábito lector que evaluó aspectos como la frecuencia de lectura, la motivación hacia la lectura, la preferencia por tipos de textos y el acceso a materiales de lectura en el hogar y la escuela.

Los resultados revelaron que el 60% de los estudiantes presentaba un nivel bajo de hábito lector, el 35% un nivel medio y solo el 5% un nivel alto. La mayoría de los estudiantes reportó leer solo cuando era necesario para tareas escolares, y muy pocos leían por placer o interés personal. Además, se encontró que los estudiantes tenían poco acceso a libros y otros materiales de lectura atractivos y adecuados para su edad, tanto en sus hogares como en la biblioteca escolar.

Este estudio aporta a esta investigación al proporcionar un diagnóstico detallado del hábito lector en una institución educativa con características socioculturales y geográficas similares a las de Yanaoca, ambas ubicadas en zonas rurales de la provincia de Canas. La identificación de factores limitantes como la escasez de materiales de lectura y la ausencia de mediación lectora familiar refuerza la importancia de analizar las estrategias de motivación implementadas por los docentes como factor compensatorio. Asimismo, los hallazgos de Quispe sobre las preferencias textuales de los estudiantes y la predominancia de lectura obligatoria sobre lectura recreativa orientan nuestra investigación hacia el análisis diferenciado de estrategias de motivación intrínseca y extrínseca, y su efectividad para transformar la relación de los estudiantes con la lectura en contextos rurales andinos.

Huamán (2018) desarrolló una investigación titulada "Estrategias didácticas para el fomento de la lectura en estudiantes de escuelas multigrado de la provincia de Quispicanchi, Cusco", que exploró las prácticas docentes para promover la lectura en contextos rurales con características similares a las de Yanaoca. El estudio, de enfoque cualitativo y alcance exploratorio-descriptivo, incluyó observaciones de aula en 12 instituciones educativas y entrevistas semiestructuradas a 15 docentes de escuelas multigrado de diferentes distritos de la provincia de Quispicanchi. El objetivo principal fue identificar y caracterizar las estrategias didácticas que los docentes implementan para fomentar el hábito lector en contextos multigrado, así como los factores que facilitan u obstaculizan su efectividad. Los resultados mostraron una gran heterogeneidad en las

prácticas docentes, evidenciando tanto estrategias innovadoras como enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la decodificación.

Huamán que evidencian que existe una relación directa entre la formación docente en promoción de la lectura y la diversidad de estrategias motivacionales que los maestros aplican en el aula. Los docentes que contaban con una capacitación específica en fomento lector mostraron un repertorio más amplio y efectivo de estrategias, mientras que aquellos sin formación especializada tendían a utilizar métodos más limitados. Asimismo, el estudio destaca que las estrategias que vinculan la lectura con la oralidad, las tradiciones culturales y las expresiones propias de la comunidad logran despertar un mayor interés y compromiso en los estudiantes de contextos rurales bilingües. No obstante, se identificó que la escasez de materiales de lectura constituye el principal obstáculo para diversificar las estrategias motivacionales. Finalmente, concluye que cuando la lectura escolar se articula con las prácticas culturales comunitarias, los estudiantes tienden a valorar la lectura como una actividad significativa y cercana a su realidad.

En síntesis, este estudio aporta evidencia empírica relevante sobre la efectividad de las estrategias de motivación lectora en contextos rurales andinos, destacando la importancia de la contextualización cultural, la autonomía del estudiante y la formación docente especializada. Sus hallazgos resultan especialmente pertinentes para Yanaoca, donde la integración de elementos culturales locales y la valoración de la tradición oral fortalecen la pertinencia y el impacto de las estrategias motivacionales aplicadas por los docentes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Motivación:

La motivación constituye uno de los pilares fundamentales en el campo educativo, al ser el motor interno que impulsa los procesos de aprendizaje y condiciona decisivamente la implicación del estudiante en las actividades escolares. Comprender la motivación permite explicar por qué los individuos inician, mantienen y orientan sus acciones hacia metas determinadas, así como las razones que los llevan a persistir o abandonar una tarea. En el ámbito educativo, esta comprensión resulta clave para diseñar estrategias pedagógicas que no solo transmitan conocimientos, sino que promuevan un interés genuino y autónomo por aprender. Esta fuerza impulsora es la que determina la energía y la dirección del comportamiento académico, haciendo que un alumno preste atención, invierta esfuerzo y supere los obstáculos que encuentra en su camino. Sin ella, incluso el método de enseñanza más innovador puede resultar infructuoso, ya que el aprendizaje significativo requiere de una conexión emocional y volitiva con la tarea. Por ello, desentrañar los mecanismos de la motivación es el primer paso para crear entornos educativos que inspiren y movilicen a los estudiantes hacia la excelencia, preparándolos no solo para aprobar exámenes, sino para abrazar el conocimiento como una herramienta vital para su desarrollo personal y profesional.

Ryan y Deci (2000) definen la motivación como “la energía y la dirección del comportamiento; la energía se refiere a la fuerza, la persistencia y la intensidad, mientras que la dirección se refiere a la orientación de la conducta hacia determinados fines” (p. 69).

Esta conceptualización distingue claramente dos dimensiones fundamentales: la dimensión energética, que comprende la intensidad y sostenibilidad del esfuerzo invertido, y la dimensión direccional, que alude a la especificidad de los objetivos perseguidos.

Esta definición subraya la naturaleza dual de la motivación como fenómeno psicológico complejo que trasciende concepciones simplistas. Por un lado, reconoce la existencia de una energía interna que activa y sostiene la conducta, manifestándose en el

vigor, la perseverancia y la concentración con que el individuo afronta una tarea. Por otro lado, identifica la intencionalidad como elemento rector que canaliza esa energía hacia propósitos concretos, evitando la dispersión y garantizando la coherencia entre esfuerzo y resultados. A diferencia de enfoques reduccionistas que atribuyen la motivación exclusivamente a factores biológicos o ambientales, esta perspectiva reconoce la interacción dinámica entre necesidades psicológicas internas y contextos externos en la configuración del comportamiento motivado.

Desde una perspectiva complementaria, la motivación puede entenderse también como un proceso psicológico que media entre las características del entorno y las respuestas del individuo ante las demandas situacionales. En el contexto educativo, este proceso adquiere particular relevancia porque determina no solo si el estudiante se involucra en actividades de aprendizaje, sino también cómo se involucra, con qué profundidad procesa la información y cuánto tiempo persiste ante las dificultades. La calidad de esta mediación resulta crucial para el desarrollo de competencias académicas y para la formación de disposiciones duraderas hacia el conocimiento.

De manera complementaria, Pintrich y Schunk, profundizan en esta concepción al considerar la motivación como un proceso continuo de regulación del comportamiento, mediante el cual el individuo inicia, mantiene y orienta sus acciones hacia metas determinadas.

Pintrich y Schunk (2006) amplían esta comprensión al señalar que "la motivación es el proceso mediante el cual se inicia y mantiene la actividad dirigida hacia un objetivo. Es un proceso más que un producto. Como proceso, la motivación no se observa directamente, sino que se infiere de las acciones" (p. 4). Esta perspectiva subraya que la motivación es un proceso en constante cambio, no un rasgo de personalidad estable. Por el contrario, varía continuamente influida por el contexto y las características individuales. La naturaleza inferencial de la motivación, subrayada por estos autores, tiene importantes implicaciones metodológicas y prácticas para el ámbito educativo. Al no ser directamente observable, la

motivación debe evaluarse a través de indicadores conductuales como la elección de tareas, el nivel de esfuerzo invertido, la persistencia ante obstáculos, las expresiones verbales de interés o aversión, y las manifestaciones emocionales durante la actividad. Esta condición plantea desafíos tanto para la investigación como para la práctica docente, ya que exige desarrollar sensibilidad para interpretar señales múltiples y a menudo ambiguas sobre el estado motivacional de los estudiantes. Asimismo, reconocer la motivación como proceso implica aceptar que puede ser influida, modificada y desarrollada a través de intervenciones pedagógicas apropiadas, lo que abre posibilidades esperanzadoras para la mejora del compromiso estudiantil.

Más allá de estas definiciones generales, es necesario reconocer que la motivación no constituye un fenómeno homogéneo, sino que presenta diversas manifestaciones cualitativas que difieren no solo en intensidad sino también en su naturaleza y sus consecuencias. Esta diferenciación cualitativa resulta fundamental para comprender por qué dos estudiantes igualmente motivados pueden exhibir patrones de aprendizaje radicalmente distintos y obtener resultados divergentes. La distinción entre tipos de motivación permite explicar, por ejemplo, por qué un estudiante que estudia impulsado por el deseo de aprobar un examen puede obtener calificaciones similares a quien estudia por genuino interés en la materia, pero mostrar diferencias sustanciales en la retención a largo plazo, la transferencia del conocimiento y la disposición a seguir aprendiendo una vez que cesa la presión evaluativa.

En el ámbito educativo, la motivación constituye un eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues orienta la disposición del estudiante hacia la construcción activa del conocimiento. Comprenderla desde una perspectiva pedagógica implica reconocer que no se trata únicamente de una fuerza interna, sino de un fenómeno relacional que emerge de la interacción entre las características personales del alumno, las dinámicas del aula y las estrategias pedagógicas que el docente implementa. En este sentido, la motivación no solo impulsa el inicio del aprendizaje, sino que sostiene la implicación, la

curiosidad y la perseverancia ante los desafíos académicos. Cuando el entorno educativo favorece la autonomía, el sentido de competencia y la conexión significativa con los contenidos, se potencia el compromiso genuino del estudiante y se crean las condiciones para un aprendizaje profundo y duradero.

Según Hidi y Renninger (2006), el interés —como dimensión de la motivación académica se desarrolla gradualmente mediante la interacción entre el individuo y su entorno a lo largo del tiempo. En palabras de los autores: “El interés se desarrolla a través de la interacción entre el individuo y el entorno a lo largo del tiempo, a medida que se profundizan los conocimientos, los valores y los sentimientos.” (p. 114)

En esencia, los autores proponen que el interés no es algo con lo que se nace, sino que se construye de forma dinámica. No es un rasgo fijo de la personalidad del estudiante, sino el resultado de un proceso. Por lo tanto, el profesor, con sus decisiones pedagógicas diarias, es un agente fundamental para generar motivación. Los problemas de falta de interés no deben atribuirse solo a los estudiantes o a sus familias, sino que pueden solucionarse con métodos de enseñanza apropiados. En el fomento de la lectura, los docentes pueden usar herramientas concretas para que los alumnos desarrollen, poco a poco, un vínculo genuino y permanente con los libros.

Tipos de motivación:

La comprensión de la motivación como fenómeno educativo requiere ir más allá de concepciones unitarias para reconocer su naturaleza multidimensional y cualitativamente diversa. No toda motivación es igual ni produce los mismos efectos en el aprendizaje: dos estudiantes pueden mostrar niveles similares de energía e implicación en una tarea, pero las razones subyacentes a su compromiso pueden diferir radicalmente, generando consecuencias distintas en términos de profundidad del aprendizaje, persistencia ante dificultades y sostenibilidad del interés a largo plazo. Esta diferenciación cualitativa resulta fundamental para comprender por qué ciertos enfoques pedagógicos logran despertar un

interés genuino y duradero, mientras que otros, aunque efectivos a corto plazo, pueden socavar la motivación autónoma.

La distinción entre diferentes tipos de motivación ha sido objeto de extensa investigación en psicología educativa, generando modelos teóricos que permiten comprender los mecanismos mediante los cuales las prácticas pedagógicas influyen en el compromiso estudiantil. Entre estas clasificaciones, la diferenciación entre motivación intrínseca y extrínseca ha demostrado particular relevancia tanto por su fundamentación teórica como por sus implicaciones prácticas para el diseño de ambientes de aprendizaje. Esta distinción, lejos de constituir una simple dicotomía, representa un continuo de regulación del comportamiento que va desde formas completamente controladas hasta formas plenamente autónomas de motivación, cada una con características distintivas y consecuencias específicas para el aprendizaje.

Deci y Ryan (2000) establecen esta diferenciación fundamental al señalar que "la motivación intrínseca se refiere a realizar una actividad por las satisfacciones inherentes que ocasiona la actividad en sí misma, más que por alguna consecuencia separable. Cuando una persona está intrínsecamente motivada, se mueve a actuar por la diversión o el desafío que conlleva, más que por presiones o recompensas externas" (p. 56). Por el contrario, estos autores definen la motivación extrínseca como aquella que "se refiere a realizar una actividad con el fin de obtener un resultado separable, sea para recibir recompensas externas o evitar castigos" (p. 60).

Esta distinción fundamental tiene profundas implicaciones para comprender cómo se desarrolla el hábito lector y qué tipo de intervenciones pedagógicas resultan más efectivas para promoverlo de manera sostenible. La motivación intrínseca se caracteriza por generar un compromiso más profundo con la actividad, mayor creatividad, mejor retención de la información y una experiencia de aprendizaje más placentera y significativa. En contraste, la motivación extrínseca, aunque puede ser efectiva para iniciar comportamientos o cumplir objetivos específicos a corto plazo, tiende a producir un procesamiento más superficial de la

información y una dependencia de los incentivos externos para mantener la conducta. Sin embargo, como reconocen los propios Deci y Ryan (2000), esta distinción no implica que la motivación extrínseca sea inherentemente negativa o que deba ser eliminada del contexto educativo, sino que requiere ser comprendida en su complejidad y, cuando sea posible, orientada hacia formas más autónomas de regulación.

Por lo tanto, La distinción entre motivación intrínseca y extrínseca es crucial para fomentar la lectura. Quien lee solo por obligación o notas puede desarrollar habilidad técnica, pero probablemente abandonará el hábito al desaparecer las exigencias externas. En cambio, el lector que descubre placer en la lectura misma tiene más probabilidades de convertirla en una práctica voluntaria y duradera, eligiendo libros por interés personal y estableciendo una conexión auténtica con la literatura que va más allá del ámbito académico.

Motivación intrínseca

La motivación intrínseca responde a un impulso interno que lleva a la persona a involucrarse en una actividad por el placer y el interés genuino que esta le genera, sin necesidad de incentivos, presiones o recompensas externas que medien en su decisión. Esta modalidad motivacional se asocia con experiencias positivas de aprendizaje y con un mayor compromiso cognitivo y emocional, caracterizándose por generar estados de absorción, curiosidad activa y satisfacción inmediata durante el desarrollo de la actividad. En el contexto educativo, la motivación intrínseca representa la forma más deseable de regulación del comportamiento porque se vincula directamente con aprendizajes profundos, creatividad, persistencia genuina ante los obstáculos y desarrollo de intereses duraderos que trascienden el ámbito escolar.

La naturaleza de la motivación intrínseca se fundamenta en la tendencia humana natural hacia la exploración, el dominio de habilidades y la búsqueda de experiencias óptimas que proporcionen satisfacción inherente. A diferencia de formas controladas de motivación donde la actividad se percibe como medio instrumental para alcanzar fines

externos, la motivación intrínseca se caracteriza porque la actividad misma se constituye en su propia recompensa, generando un ciclo virtuoso en el que el disfrute experimentado alimenta el deseo de continuar y profundizar en la tarea. Este tipo de motivación resulta particularmente relevante para el desarrollo del hábito lector porque la lectura, como actividad compleja que requiere esfuerzo sostenido y procesamiento cognitivo profundo, difícilmente se convierte en práctica habitual si es experimentada exclusivamente como obligación externa.

Ryan y Deci (2000) explican que "la motivación intrínseca se refiere a realizar una actividad por el interés y la satisfacción inherentes a la actividad misma, más que por alguna consecuencia separable" (p. 56). Esta conceptualización subraya que en la motivación intrínseca el locus de causalidad es completamente interno: la persona se percibe como agente autónomo de su comportamiento, eligiendo libremente involucrarse en la actividad porque encuentra en ella significado, desafío apropiado o placer inmediato. Los autores enfatizan que este tipo de motivación está estrechamente vinculado con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación.

En el ámbito educativo, esta forma de motivación es altamente valorada porque promueve aprendizajes profundos, fortalece la perseverancia genuina y desarrolla la autonomía del estudiante como aprendiz autorregulado. Los estudiantes intrínsecamente motivados no solo invierten más tiempo en las tareas sino que procesan la información de manera más elaborada, establecen conexiones significativas con conocimientos previos, formulan preguntas más profundas y mantienen el interés incluso ante dificultades o ausencia de supervisión externa. En el caso específico de la lectura, la motivación intrínseca se manifiesta cuando los estudiantes buscan activamente oportunidades para leer, seleccionan textos por interés personal, persisten ante textos desafiantes y experimentan estados de flujo o inmersión durante la actividad lectora. Estas características conducen al desarrollo de hábitos lectores estables y significativos que se mantienen más

allá del contexto escolar y de las presiones evaluativas, contribuyendo a la formación de lectores autónomos que incorporan la lectura como práctica valiosa en su vida cotidiana.

Motivación extrínseca

La motivación extrínseca se fundamenta en la búsqueda de beneficios externos o en la necesidad de evitar consecuencias negativas, representando aquellas formas de regulación del comportamiento donde la actividad no se realiza por el interés inherente que genera sino como medio instrumental para alcanzar fines separables. Esta modalidad motivacional, lejos de constituir una categoría homogénea, abarca un amplio espectro de regulaciones que varían considerablemente en su grado de autodeterminación y en sus consecuencias para el aprendizaje. Aunque tradicionalmente se ha considerado la motivación extrínseca como menos deseable que la intrínseca, la investigación contemporánea reconoce que ciertos tipos de motivación extrínseca pueden ser funcionales e incluso necesarios para el proceso educativo, especialmente cuando se trata de actividades que inicialmente no resultan intrínsecamente interesantes pero que son importantes para el desarrollo del estudiante.

La comprensión matizada de la motivación extrínseca resulta fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas efectivas porque reconoce que no todos los incentivos externos tienen el mismo impacto en la autonomía estudiantil. Mientras que algunas formas de motivación extrínseca son completamente controladoras y pueden socavar el interés intrínseco, otras representan etapas en un proceso de internalización que eventualmente puede conducir a formas más autónomas de regulación. En el contexto del desarrollo del hábito lector, esto implica que los educadores pueden utilizar estratégicamente incentivos externos como punto de partida para involucrar a estudiantes inicialmente poco interesados en la lectura, pero con la intención explícita de facilitar progresivamente la internalización del valor de la actividad lectora hasta que esta se sostenga por razones más autónomas.

Ryan y Deci (2000) señalan que "la motivación extrínseca implica realizar una actividad para obtener un resultado separado de la actividad misma, como recibir una

recompensa o evitar un castigo" (p. 60). Esta definición destaca la característica definitoria de la motivación extrínseca: la separación entre la actividad realizada y el objetivo perseguido. El comportamiento no se ejecuta por el valor intrínseco de la tarea sino por las consecuencias que se esperan obtener o evitar, lo que implica que el locus de causalidad se percibe como externo al yo, al menos en las formas menos internalizadas de regulación extrínseca.

Esto implica que el comportamiento se encuentra regulado por factores externos y depende en gran medida de los estímulos que ofrece el entorno, como calificaciones, elogios, premios, reconocimiento social o, negativamente, sanciones y desaprobación. En el contexto educativo, la motivación extrínseca es omnipresente: los sistemas de calificaciones, las competencias, los diplomas y reconocimientos, así como las consecuencias negativas por no cumplir con las tareas, constituyen formas de regulación externa del comportamiento estudiantil. Si bien estas estructuras pueden ser efectivas para generar cumplimiento a corto plazo, presentan limitaciones significativas cuando el objetivo es desarrollar compromisos duraderos con el aprendizaje. Los estudiantes motivados exclusivamente por factores externos tienden a realizar el mínimo esfuerzo necesario para obtener las recompensas o evitar los castigos, procesan la información de manera superficial y abandonan la actividad cuando cesan los controles o incentivos.

Sin embargo, esta motivación puede manifestarse en diversos niveles de internalización: desde una regulación completamente externa basada en recompensas o castigos hasta una regulación identificada, en la cual el individuo reconoce el valor de la tarea y la integra como parte de sus objetivos personales. Ryan y Deci (2000) han desarrollado una taxonomía que distingue cuatro tipos de regulación extrínseca ordenados en un continuo de autodeterminación: la regulación externa (completamente controlada por contingencias externas), la regulación introyectada (parcialmente internalizada pero experimentada como presión interna), la regulación identificada (conscientemente valorada por su importancia personal) y la regulación integrada (plenamente asimilada al sentido del

yo aunque la actividad siga realizándose instrumentalmente). Esta progresión representa un proceso de internalización mediante el cual las regulaciones inicialmente externas pueden transformarse gradualmente en formas más autónomas de motivación que, aunque técnicamente siguen siendo extrínsecas porque la actividad se valora instrumentalmente, comparten muchas de las cualidades positivas de la motivación intrínseca en términos de compromiso, persistencia y calidad del aprendizaje. Para el desarrollo del hábito lector, esta comprensión diferenciada de la motivación extrínseca sugiere que los educadores pueden utilizar estratégicamente sistemas de incentivos externos como andamiajes temporales, con la intención explícita de promover su gradual internalización hasta que los estudiantes lleguen a valorar la lectura por razones más autónomas, ya sea por reconocer su importancia para metas personales significativas o, idealmente, por experimentar placer intrínseco en la actividad misma.

Figura 2: Comparación entre motivación intrínseca y extrínseca

**Comparación entre motivación intrínseca
y extrínseca en el contexto educativo**

Criterio	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Fuente de motivación	Proviene del interés, curiosidad o disfrute personal	Surge de factores externos (recompensas, castigos, reconocimiento)
Objetivo principal	Realizar la actividad por placer o satisfacción propia	Realizar la actividad para obtener un resultado externo
Ejemplos educativos	Más estable y duradera en el tiempo	Menos estable; depende de los incentivos
Efecto en el aprendizaje	Leer por gusto o curiosidad	Leer para obtener una nota o premio

Fuente: Elaboración propia a partir de Ryan y Deci (2000).

Motivación en el ámbito educativo

En el ámbito escolar, influye directamente en el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, funcionando como un puente entre la enseñanza impartida y los logros académicos reales. Lejos de ser un concepto meramente teórico, la motivación se hace visible a través de conductas concretas: el empeño en las actividades, la constancia frente a los retos, la participación en clase, los métodos de estudio utilizados y, finalmente, los resultados académicos. Estas manifestaciones permiten a los docentes detectar a tiempo si los alumnos están conectados o desconectados del proceso educativo, posibilitando acciones de apoyo que pueden reorientar su evolución académica.

La calidad de la experiencia educativa no depende exclusivamente de los contenidos curriculares o las metodologías empleadas, sino también, y de manera crucial, de la disposición interna del estudiante para aprender, explorar y apropiarse del conocimiento.

Según Schunk, Meece y Pintrich (2014), “la motivación en contextos educativos se refiere a los procesos que instigan y sostienen las actividades orientadas a metas académicas” (p. 5). Esta conceptualización enfatiza el carácter dinámico y evolutivo de la motivación académica, lejos de ser un atributo estático. Se trata más bien de un fenómeno que se activa, mantiene y modula temporalmente, influido por una compleja interacción entre variables individuales y ambientales. La motivación determina las elecciones de actividades cuando existen alternativas disponibles, la magnitud del esfuerzo desplegado, la resistencia frente a los obstáculos y la interpretación de los resultados obtenidos.

Esta perspectiva destaca varias dimensiones cruciales:

- Su naturaleza procesual: constituye un desarrollo progresivo que fluctúa y puede ser modulado mediante intervenciones adecuadas.
- Su orientación teleológica: se dirige hacia objetivos de aprendizaje específicos, donde la claridad y relevancia de estas metas influyen en su intensidad.

- Sus componentes duales: comprende tanto el desencadenamiento inicial de la conducta como la persistencia del esfuerzo en el tiempo.

La investigación contemporánea ha demostrado que diferentes modalidades de motivación producen efectos diversos en el aprendizaje, siendo la cualidad de la motivación tan significativa como su intensidad. Esta distinción posee profundas implicancias pedagógicas, pues sugiere que los esfuerzos por incrementar la motivación deben centrarse no solo en elevar su nivel, sino, sobre todo, en promover formas más autodeterminadas de regulación conductual.

Ryan y Deci (2000) sostienen que “la cualidad motivacional que experimentan los educandos predice más confiablemente su nivel de participación activa, perseverancia, logro académico y bienestar psicoemocional que la simple cantidad de motivación” (p. 68). Estos autores diferencian entre motivaciones autodeterminadas (intrínseca y extrínseca adecuadamente internalizada) y regulaciones controladas (extrínseca con escasa internalización), demostrando que las primeras se asocian con mejores resultados en múltiples dimensiones del rendimiento académico.

Este enfoque subraya que la esencia de la motivación; ya sea autónoma o controlada, emergente del interés genuino o de coerciones externas, integrada con los valores personales o percibida como imposición ajena, constituye el verdadero determinante de la calidad del aprendizaje. Los estudiantes con predominio de motivación autónoma suelen comprometerse más intensamente con sus tareas académicas, emplear estrategias de aprendizaje más elaboradas, perseverar ante las dificultades, experimentar menor ansiedad y alcanzar aprendizajes más sólidos y duraderos que aquellos cuya motivación es predominantemente controlada.

El contexto educativo como facilitador del desarrollo motivacional

Comprender la calidad motivacional conduce necesariamente a examinar el papel del entorno educativo como agente facilitador o inhibidor de la motivación. Lejos de ser una

característica exclusivamente personal, la motivación es influida poderosamente por las condiciones del ambiente escolar. Este conocimiento otorga al docente un rol decisivo, al permitirle diseñar contextos pedagógicos que estimulen la autonomía, fortalezcan la percepción de competencia y promuevan relaciones interpersonales positivas.

Los hallazgos empíricos acumulados durante décadas muestran que cuando las prácticas docentes fomentan la autonomía del estudiante, robustecen su sentido de competencia y generan vínculos de apoyo en el aula, se elevan los niveles de motivación intrínseca, autorregulación y bienestar emocional (Reeve, 2012; Niemiec & Ryan, 2009). Dichos factores configuran un entorno de aprendizaje óptimo, capaz de sostener la implicación del estudiante y de potenciar su desarrollo académico y personal.

Estrategias específicas para un ambiente motivacional óptimo

Las prácticas que sustentan la autonomía incluyen:

- Ofrecer alternativas significativas.
- Proporcionar razones claras sobre la pertinencia de las actividades.
- Utilizar un lenguaje no controlador.
- Reconocer y validar los puntos de vista del estudiante.
- Minimizar presiones externas innecesarias.

Las intervenciones que fortalecen la competencia comprenden:

- Diseñar desafíos ajustados al nivel del alumno.
- Brindar retroalimentación formativa y oportuna.
- Estructurar el aprendizaje con andamiajes adecuados.

Las acciones que nutren la relación abarcan:

- Mostrar interés genuino por los estudiantes.
- Ofrecer apoyo emocional constante.
- Generar un clima áulico cálido, seguro y respetuoso.

- Implicaciones para el fomento del hábito lector

En el ámbito del comportamiento lector, esta perspectiva integral implica que los educadores no deben limitarse a enseñar habilidades técnicas de decodificación y comprensión, sino también cultivar disposiciones motivacionales favorables hacia la lectura. Ello se logra mediante:

- La creación de experiencias lectoras significativas.
- El ofrecimiento de opciones auténticas y personalizadas de lectura.
- El establecimiento de conexiones entre los textos y los intereses personales del estudiante.
- La ejemplificación docente de un compromiso genuino con la lectura.

Solo a través de una atención integral que considere tanto los aspectos técnicos como los motivacionales de la lectura es posible desarrollar hábitos lectores auténticos y duraderos, que vayan más allá del espacio escolar y se conviertan en parte del crecimiento personal y cultural del estudiante

Motivación lectora: concepto y relevancia pedagógica

La motivación lectora representa, por tanto, el eslabón crítico que conecta la capacidad de leer con la disposición a hacerlo, transformando una habilidad potencial en una práctica efectiva y sostenida. Sin motivación, las habilidades de lectura permanecen latentes, aplicándose únicamente cuando la presión externa lo demanda. Con motivación, estas habilidades se activan voluntariamente, se refinan mediante la práctica regular y eventualmente se integran como parte significativa de la identidad personal. Para los educadores, esta comprensión implica que la enseñanza de la lectura no puede limitarse a desarrollar competencias de decodificación y comprensión, sino que debe también, y con igual intensidad, cultivar disposiciones motivacionales favorables que aseguren que los estudiantes no solo puedan leer sino que quieran hacerlo. En el campo de la investigación sobre lectura, diversos autores han propuesto definiciones de motivación lectora que

intentan capturar la complejidad de este constructo multidimensional. Estas definiciones varían en su énfasis específico, pero convergen en reconocer la motivación como factor determinante del comportamiento lector voluntario y sostenido. La conceptualización más influyente proviene de los trabajos de Guthrie y Wigfield, quienes han dedicado décadas a investigar los factores motivacionales que subyacen al compromiso con la lectura.

Guthrie y Wigfield (2000) definen la motivación para la lectura como "la conjunto de metas, valores, y creencias del individuo con respecto a los tópicos, procesos y resultados de la lectura" (p. 403). Esta definición enfatiza que la motivación lectora no es una característica unitaria sino una constelación de factores psicológicos que incluyen elementos cognitivos (creencias sobre la propia competencia lectora), afectivos (emociones asociadas con la lectura) y valorativos (importancia atribuida a la lectura). Los autores subrayan que estos elementos interactúan dinámicamente para determinar si un individuo elige involucrarse en actividades de lectura y con qué profundidad se compromete con ellas.

Esta conceptualización multidimensional subraya que la motivación lectora no constituye un estado transitorio o una emoción pasajera, sino una actitud sostenida que integra tanto componentes intrínsecos, como el interés genuino por los contenidos textuales, el disfrute estético del lenguaje y la curiosidad por explorar nuevas ideas—como componentes extrínsecos, tales como el reconocimiento social, el logro académico o la utilidad instrumental de la lectura para alcanzar metas valoradas. La coexistencia de estos componentes no es problemática sino natural: la mayoría de los lectores comprometidos experimentan tanto satisfacciones intrínsecas derivadas de la actividad lectora como aprecian los beneficios externos que esta proporciona. Lo importante desde una perspectiva pedagógica es comprender cómo estos distintos componentes pueden ser cultivados y cómo su balance relativo influye en la calidad y sostenibilidad del compromiso lector.

La relevancia de la motivación lectora para la educación se fundamenta en su poder predictivo sobre patrones de comportamiento lector que, a su vez, determinan el desarrollo de competencias lectoras avanzadas y la formación de hábitos duraderos. La investigación

longitudinal ha demostrado consistentemente que la motivación lectora en etapas tempranas predice la frecuencia de lectura voluntaria, el nivel de comprensión alcanzado y la persistencia del hábito lector en años posteriores, incluso después de controlar variables como el nivel socioeconómico o la capacidad cognitiva general.

Así, la motivación se configura como un predictor fundamental de la práctica lectora habitual y del desarrollo del hábito lector a largo plazo, operando como motor que impulsa las experiencias de lectura voluntaria que, acumulativamente, generan las miles de horas de práctica necesarias para desarrollar competencia lectora sofisticada. Como señalan Mol y Bus (2011), "la relación entre motivación lectora y frecuencia de lectura es bidireccional: la motivación incrementa la práctica lectora, y esta práctica exitosa refuerza la motivación, creando un círculo virtuoso de desarrollo" (p. 267). Este efecto de Matthew—donde los lectores motivados leen más, desarrollan mejores habilidades, disfrutan más la lectura y, consecuentemente, leen aún más—destaca la importancia de intervenciones motivacionales tempranas que inicien trayectorias positivas de desarrollo lector.

La relevancia pedagógica de la motivación lectora se extiende más allá de su impacto en la frecuencia de lectura para influir también en la calidad del procesamiento textual y en los tipos de textos con los que los estudiantes eligen involucrarse. Los estudiantes con alta motivación lectora no solo leen más sino que también leen de manera cualitativamente diferente: emplean estrategias de comprensión más sofisticadas, monitorean activamente su comprensión, persisten en la resolución de dificultades textuales y exploran géneros más diversos.

Schiefele, Schaffner, Möller y Wigfield (2012) documentan que "los estudiantes con mayor motivación intrínseca para la lectura muestran niveles superiores de comprensión lectora, incluso después de controlar habilidades de decodificación y vocabulario, porque se involucran más profundamente con los textos y emplean estrategias de procesamiento más elaboradas" (p. 437). Este hallazgo tiene importantes implicaciones pedagógicas porque sugiere que el desarrollo de la comprensión lectora no puede desvincularse del desarrollo

de la motivación: ambos constituyen aspectos complementarios que deben ser atendidos conjuntamente en la instrucción.

Para los educadores, reconocer la centralidad de la motivación lectora implica replantear fundamentalmente los objetivos y métodos de la enseñanza de la lectura. Tradicionalmente, la instrucción lectora se ha centrado casi exclusivamente en el desarrollo de habilidades técnicas decodificación, fluidez, vocabulario, estrategias de comprensión asumiendo que, una vez adquiridas estas competencias, los estudiantes naturalmente optarían por leer. Sin embargo, la evidencia indica que esta asunción es errónea: la competencia técnica no garantiza el compromiso voluntario con la lectura. Por el contrario, muchos estudiantes que dominan las habilidades mecánicas desarrollan aversión hacia la lectura cuando sus experiencias escolares con textos son predominantemente obligatorias, descontextualizadas o instrumentales.

La relevancia pedagógica de la motivación lectora radica, entonces, en que señala la necesidad de una aproximación más integral a la enseñanza de la lectura que integre sistemáticamente objetivos y estrategias motivacionales junto con objetivos de desarrollo de habilidades. Esto implica crear experiencias escolares con la lectura que sean intrínsecamente satisfactorias, significativas y conectadas con los intereses y experiencias de los estudiantes. Implica también modelar el valor de la lectura, proporcionar opciones auténticas, minimizar el uso de presiones y controles externos, celebrar los progresos individuales más que comparaciones entre pares, y construir comunidades de lectores donde compartir interpretaciones y recomendaciones. Únicamente mediante esta atención integral tanto a los aspectos técnicos como motivacionales de la lectura puede esperarse formar no solo estudiantes capaces de leer sino personas que eligen leer, que encuentran en la lectura una fuente de satisfacción, aprendizaje y crecimiento personal, y que mantienen el hábito lector más allá de los requerimientos escolares.

2.1.2. Estrategias de motivación lectora

La motivación lectora no emerge de forma espontánea ni constituye una característica innata de ciertos estudiantes privilegiados, sino que es producto de la interacción compleja y dinámica entre factores personales (como las experiencias previas con la lectura, las creencias sobre la propia competencia lectora y las preferencias individuales), factores sociales (como los modelos lectores en el entorno familiar y comunitario, las expectativas culturales sobre la lectura y el capital simbólico asociado a ser lector) y factores pedagógicos (como las prácticas instructivas empleadas, el clima de aula generado y los recursos disponibles) que, conjuntamente, influyen en la relación que establecen los estudiantes con la lectura a lo largo de su trayectoria escolar.

Dentro de este conjunto multifactorial, las estrategias de motivación lectora desempeñan un papel fundamental como factor modificable mediante la acción educativa deliberada. Estas estrategias constituyen acciones pedagógicas intencionadas, sistemáticas y fundamentadas teóricamente que los docentes implementan para generar, intensificar o sostener el interés, la participación activa y el compromiso profundo de los estudiantes con las actividades de lectura. A diferencia de prácticas improvisadas o intuitivas, las estrategias motivacionales efectivas se caracterizan por estar orientadas hacia objetivos específicos, responder a principios psicológicos sobre cómo se desarrolla la motivación y ser susceptibles de ajuste según las características y necesidades particulares de cada grupo de estudiantes. A través de estas estrategias, la lectura puede transformarse progresivamente de una tarea percibida como imposición externa, carga obligatoria o actividad puramente académica, en una experiencia significativa, placentera y valorada intrínsecamente por los estudiantes.

La conceptualización de las estrategias de motivación lectora ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas, transitando desde enfoques simplistas centrados exclusivamente en incentivos externos hacia comprensiones más sofisticadas que reconocen la complejidad del fenómeno motivacional. Las primeras aproximaciones a la

promoción de la lectura en contextos escolares tendían a enfatizar sistemas de recompensas materiales, competencias o calificaciones como mecanismos para incrementar la cantidad de lectura. Sin embargo, la acumulación de evidencia empírica reveló las limitaciones y potenciales efectos contraproducentes de estos enfoques, conduciendo al desarrollo de marcos teóricos más comprehensivos que atienden tanto a dimensiones intrínsecas como extrínsecas de la motivación.

La investigación contemporánea sobre estrategias de motivación lectora reconoce que estas deben atender simultáneamente a múltiples dimensiones del funcionamiento motivacional. Por un lado, deben crear condiciones que satisfagan las necesidades psicológicas básicas de autonomía (ofreciendo opciones significativas y minimizando controles innecesarios), competencia (proporcionando desafíos apropiados y retroalimentación constructiva) y relación (generando comunidades lectoras donde compartir interpretaciones y recomendaciones). Por otro lado, deben considerar los distintos componentes de la motivación lectora identificados por la investigación: las expectativas de éxito (creencias sobre la propia capacidad lectora), el valor atribuido a la lectura (utilidad percibida, importancia personal e interés intrínseco) y las metas perseguidas mediante la lectura (desde dominio de habilidades hasta reconocimiento social).

Gambrell (2011) identifica siete principios fundamentales para cultivar la motivación lectora en contextos escolares, señalando que los estudiantes estarán más motivados para leer cuando: (1) tienen acceso a una amplia variedad de textos, (2) pueden elegir qué leer, (3) tienen oportunidades para el éxito en experiencias de lectura, (4) tienen oportunidades para interacción social en torno a la lectura, (5) están familiarizados con una amplia variedad de textos, (6) tienen oportunidades apropiadas de instrucción en lectura, y (7) sus elecciones y preferencias lectoras son valoradas (p. 262). Esta síntesis de principios motivacionales, derivada de décadas de investigación, proporciona orientaciones concretas para el diseño de intervenciones efectivas.

Esta perspectiva multidimensional reconoce el carácter situado y socialmente construido de la motivación lectora, alejándose de concepciones individualistas que la atribuyen exclusivamente a características personales del estudiante. En su lugar, subraya que el docente puede influir directamente y poderosamente en su desarrollo mediante la implementación de prácticas pedagógicas pertinentes, sistemáticas y fundamentadas. Esta comprensión resulta pontencial para los educadores porque sitúa en sus manos herramientas concretas para transformar las disposiciones motivacionales de sus estudiantes, independientemente de las experiencias lectoras previas o del apoyo familiar disponible. Los docentes se constituyen así no simplemente como transmisores de habilidades técnicas sino como mediadores fundamentales en la construcción de identidades lectoras y disposiciones motivacionales duraderas.

En consecuencia, las estrategias de motivación lectora se configuran como una herramienta pedagógica esencial, no complementaria u opcional, para promover hábitos lectores autónomos, significativos y sostenidos en el tiempo. Su importancia radica en que abordan directamente el factor que determina si las habilidades técnicas de lectura, una vez adquiridas, se traducirán en práctica lectora voluntaria o permanecerán latentes, aplicándose únicamente bajo presión externa. En este sentido, las estrategias motivacionales son tan fundamentales como la instrucción en habilidades de decodificación o comprensión para el logro del objetivo último de la educación lectora: formar lectores autónomos y comprometidos que incorporen la lectura como práctica valiosa en sus vidas.

Desde el punto de vista teórico y práctico, estas estrategias pueden clasificarse según diversos criterios que facilitan su comprensión y aplicación sistemática. Una clasificación fundamental, derivada de la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci, distingue entre estrategias orientadas a promover la motivación intrínseca y estrategias basadas en la motivación extrínseca, dependiendo del tipo de regulación del comportamiento que buscan activar, los estímulos que movilizan la conducta lectora y los propósitos formativos que persiguen. Esta distinción no implica una dicotomía rígida sino un

continuo donde las estrategias pueden ubicarse según su mayor énfasis en factores internos o externos, reconociendo que ambos tipos tienen potencial valor pedagógico cuando se emplean apropiadamente y en contextos adecuados.

La efectividad de las estrategias de motivación lectora trasciende su clasificación teórica y depende críticamente de una implementación contextualizada, sistemática y sensible a las características específicas de los estudiantes. Como sostiene Guthrie (2008), "las estrategias motivacionales más potentes son aquellas que se integran orgánicamente en el currículo, se sostienen en el tiempo y se combinan con instrucción de calidad en habilidades de comprensión" (p. 267). Este principio se materializa en enfoques como el modelo CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), que demuestra cómo las estrategias motivacionales pueden entrelazarse coherentemente con los objetivos de comprensión lectora mediante proyectos temáticos que incorporan autonomía estudiantil, textos diversos, colaboración social y actividades experienciales relacionadas con la lectura.

La investigación especializada ha identificado diversos factores que moderan la efectividad de las intervenciones motivacionales, evidenciando la inexistencia de un enfoque universalmente aplicable. Entre estos factores destacan las características evolutivas de los estudiantes -donde las estrategias efectivas para lectores iniciales difieren significativamente de las apropiadas para adolescentes-, el contexto sociocultural -que demanda prácticas culturalmente responsivas-, las experiencias lectoras previas - especialmente crucial en estudiantes con historiales de fracaso que requieren aproximaciones específicas para reconstruir su autoeficacia- y los recursos disponibles - siendo los materiales de lectura diversos y accesibles una condición necesaria para la implementación exitosa de muchas estrategias.

Esta complejidad demanda que los docentes desarrollen no solo conocimiento sobre estrategias específicas, sino también capacidades diagnósticas para identificar necesidades

motivacionales particulares, competencias de adaptación para ajustar las intervenciones a contextos específicos, y habilidades evaluativas para monitorear sistemáticamente el impacto de sus prácticas en situaciones educativas concretas. La efectividad final de cualquier estrategia motivacional depende así de esta capacidad profesional para contextualizar, integrar y sostener las intervenciones de manera sensible y fundamentada.

2.2.2. Hábito

El concepto de hábito ha sido abordado desde múltiples disciplinas, incluyendo la neurociencia, la psicología y la filosofía, debido a su papel central en la configuración del comportamiento humano. En términos generales, un hábito puede definirse como un proceso neuronal automatizado que se desencadena por una señal contextual y que culmina en una acción repetida con escaso esfuerzo consciente, orientada hacia la obtención de una recompensa. Esta definición resalta que el hábito no es únicamente una conducta repetida, sino un mecanismo adaptativo que explica cómo y por qué ciertos comportamientos se consolidan con el tiempo.

Desde la neurociencia, los hábitos se comprenden como “atajos neuronales” que optimizan el consumo de energía del cerebro mediante la automatización de comportamientos frecuentes. Duhigg (2012) explica que la formación de hábitos implica la creación de una vía neuronal entre una señal y una respuesta en los ganglios basales, estructura cerebral encargada de los procesos automáticos. A medida que la acción se repite, dicha conexión se fortalece, permitiendo que la conducta se ejecute casi de manera involuntaria. Este proceso libera recursos cognitivos de la corteza prefrontal, encargada del pensamiento consciente y racional, para dedicarlos a tareas más complejas. De esta manera, los hábitos constituyen una estrategia de eficiencia cerebral que garantiza la estabilidad y la continuidad de las conductas aprendidas.

En el ámbito psicológico, Duhigg (2012) propone el denominado bucle del hábito, una estructura que explica la dinámica interna de toda conducta habitual. Este bucle se compone de tres elementos: la señal o desencadenante, que activa el comportamiento; la rutina, que corresponde a la acción propiamente dicha; y la recompensa, que refuerza el circuito al proporcionar satisfacción o alivio. Por ejemplo, un individuo que experimenta estrés (señal) puede recurrir automáticamente a consumir un dulce (rutina), obteniendo como consecuencia un alivio temporal (recompensa). Este ciclo se repite hasta que la conducta se consolida y se ejecuta con mínima conciencia.

Desde una perspectiva filosófica, Aristóteles ya consideraba que los hábitos (hexis) constituían disposiciones duraderas del carácter, fundamentales para el desarrollo de la virtud. En su concepción, “la excelencia no es un acto, sino un hábito” (Ética a Nicómaco, trad. 1999), lo que implica que el carácter moral y las competencias humanas se forjan a través de la repetición deliberada de acciones. Así, el hábito no solo configura conductas automáticas, sino también la identidad y el modo de ser de las personas.

En una visión contemporánea, Covey (1989) sintetiza la esencia del hábito al definirlo como “la intersección entre conocimiento (saber qué hacer), habilidad (saber cómo hacerlo) y deseo (querer hacerlo)” (p. 47). Esta definición resulta particularmente práctica, ya que subraya que para que un hábito se mantenga en el tiempo deben coexistir estos tres componentes. Si falta alguno de ellos, por ejemplo, la motivación o la competencia el hábito tiende a debilitarse o desaparecer.

En conjunto, estas aproximaciones permiten entender el hábito como un proceso complejo que articula dimensiones biológicas, psicológicas y éticas. Lejos de ser un simple acto repetido, constituye una estructura de aprendizaje que moldea la conducta, la identidad y la forma en que los individuos interactúan con su entorno. Comprender su naturaleza resulta esencial para diseñar estrategias efectivas de cambio personal, educativo o social, orientadas hacia la consolidación de comportamientos saludables, productivos y sostenibles.

2.2.2. Formación y cambio de hábitos en el contexto educativo

La formación de hábitos en el ámbito educativo constituye un proceso complejo que requiere comprender tanto los mecanismos psicológicos mediante los cuales se establecen patrones conductuales estables como las condiciones pedagógicas que facilitan u obstaculizan su desarrollo. A diferencia de los aprendizajes puramente cognitivos que pueden ocurrir mediante instrucción directa, los hábitos se construyen fundamentalmente a través de la práctica repetida en contextos apropiados, la experiencia de consecuencias consistentes y la progresiva automatización de secuencias conductuales que inicialmente requieren esfuerzo consciente.

En el contexto escolar, la formación de hábitos académicos incluido el hábito lector, no puede dejarse al azar ni asumirse como resultado natural de la mera exposición a actividades. Por el contrario, requiere diseño instruccional deliberado, creación de condiciones contextuales favorables y acompañamiento sostenido que apoye la transición desde comportamientos controlados externamente hasta prácticas autorreguladas. Esta comprensión tiene profundas implicaciones para cómo se entiende el rol docente, que trasciende la transmisión de conocimientos para incluir la facilitación de procesos de formación de disposiciones conductuales duraderas.

Mecanismos psicológicos en la formación de hábitos

La formación de hábitos opera mediante mecanismos psicológicos específicos que han sido ampliamente documentados por la investigación en psicología del aprendizaje y neurociencia cognitiva. Comprender estos mecanismos permite a los educadores diseñar intervenciones más efectivas que aprovechen los procesos naturales mediante los cuales el cerebro establece patrones conductuales automatizados.

Wood y Neal (2007) explican que "los hábitos se forman mediante un proceso de aprendizaje asociativo en el cual las respuestas que han sido recompensadas en presencia de señales contextuales específicas tienden a repetirse automáticamente cuando esas señales vuelven a presentarse" (p. 843). Este proceso, conocido como formación de hábito

basada en contexto, implica que la repetición de una conducta en un contexto particular crea asociaciones mentales entre ese contexto y la respuesta conductual, de modo que el contexto eventualmente activa la conducta de manera relativamente automática.

En el caso del hábito lector, este mecanismo sugiere que la lectura regular en contextos específicos—como antes de dormir, durante el recreo escolar o en la biblioteca—puede crear asociaciones contexto-conducta que facilitan la activación automática del comportamiento lector cuando esos contextos se presentan. La consistencia contextual, por tanto, no es un detalle menor sino un elemento facilitador fundamental de la formación del hábito. Los educadores que comprenden este mecanismo pueden diseñar rutinas escolares que proporcionen señales contextuales estables que, con el tiempo, activen automáticamente la conducta lectora.

El proceso de automatización que caracteriza la formación de hábitos no es instantáneo sino gradual, requiriendo un número variable de repeticiones según la complejidad de la conducta y las características individuales. La investigación sobre el tiempo necesario para formar hábitos ha producido estimaciones que desafían creencias populares sobre plazos fijos.

Lally et al. (2010) encontraron en su estudio con 96 participantes que "el tiempo requerido para alcanzar automaticidad varió ampliamente, desde 18 hasta 254 días, con una media de 66 días para comportamientos cotidianos relativamente simples" (p. 998). Este hallazgo subraya que la formación de hábitos requiere tiempo considerable y que no existe un plazo único aplicable a todos los individuos o conductas. Los comportamientos más complejos, como la lectura sostenida de textos extensos, probablemente requieren períodos aún más prolongados para alcanzar automaticidad.

Esta evidencia tiene importantes implicaciones pedagógicas porque sugiere que los programas de fomento del hábito lector deben ser sostenidos, no intervenciones puntuales o campañas breves. Esperar que los estudiantes desarrollen hábitos lectores estables tras

algunas semanas de intervención es poco realista. Por el contrario, se requieren esfuerzos sistemáticos mantenidos durante meses, con práctica regular y condiciones contextuales estables, para que la lectura se integre como hábito genuino. Esta comprensión también sugiere la importancia de monitorear el progreso, reconocer que las recaídas son normales en procesos de formación de hábitos, y mantener apoyos hasta que la conducta alcance suficiente automaticidad.

Condiciones facilitadoras en el entorno escolar

El entorno escolar puede configurarse como contexto favorable o desfavorable para la formación de hábitos lectores, dependiendo de múltiples variables que van desde la disponibilidad de recursos hasta el clima socioemocional del aula. Identificar y optimizar estas condiciones facilitadoras constituye una responsabilidad fundamental de educadores y administradores escolares comprometidos con el desarrollo del hábito lector.

La disponibilidad y accesibilidad de materiales de lectura diversos y atractivos representa una condición básica sin la cual ninguna intervención motivacional puede resultar completamente efectiva. Como señala Krashen (2004), "el acceso a libros interesantes y apropiados es el mejor predictor del desarrollo del hábito lector, superando incluso factores socioeconómicos cuando se controlan otras variables" (p. 37). Las bibliotecas escolares bien dotadas, las bibliotecas de aula accesibles y la provisión regular de textos diversos constituyen inversiones fundamentales para el fomento lector.

Sin embargo, la mera disponibilidad de libros resulta insuficiente si no se acompaña de condiciones que promuevan su uso regular. El establecimiento de rutinas escolares que incorporen tiempo dedicado específicamente a la lectura voluntaria—como programas de lectura sostenida silenciosa—proporciona la práctica regular necesaria para la formación del hábito. Asimismo, la creación de espacios físicos acogedores que inviten a la lectura, el modelado docente de entusiasmo lector y la construcción de comunidades de lectores donde compartir experiencias con textos representan condiciones contextuales que facilitan el desarrollo de asociaciones positivas con la lectura.

Estrategias pedagógicas para la modificación de hábitos

La modificación de hábitos preexistentes, particularmente cuando estos son negativos o contraproducentes, representa un desafío adicional que frecuentemente enfrentan los educadores. Muchos estudiantes llegan a grados superiores de la educación primaria con hábitos de evitación de la lectura o con patrones de lectura superficial que requieren ser modificados. La investigación sobre cambio conductual ofrece orientaciones valiosas para abordar esta situación.

Rothman, Sheeran y Wood (2009) señalan que "modificar hábitos establecidos requiere no solo formar nuevas asociaciones sino también debilitar las asociaciones previas mediante la interrupción de las señales contextuales que activaban el hábito problemático" (p. 493). Esta comprensión sugiere que cambiar hábitos no es simplemente cuestión de "decidir" comportarse diferentemente, sino que requiere estrategias específicas que incluyan la modificación de contextos, la creación de nuevas rutinas que compitan con las antiguas y el establecimiento de apoyos ambientales que faciliten el nuevo comportamiento deseado.

En el caso específico de estudiantes con hábitos de evitación de lectura, las estrategias efectivas incluyen: comenzar con textos extremadamente breves y accesibles que garanticen experiencias de éxito, establecer metas iniciales muy modestas que puedan cumplirse consistentemente, proporcionar estructura externa mediante rutinas predecibles hasta que se desarrolle autorregulación, ofrecer opciones amplias que permitan conectar con intereses personales, y celebrar progresos incrementales sin comparaciones con otros estudiantes. Estas estrategias reconocen que modificar hábitos negativos requiere paciencia, graduación cuidadosa y énfasis en construir experiencias positivas que compitan con las asociaciones negativas previas.

El papel del reforzamiento y la retroalimentación

El reforzamiento y la retroalimentación constituyen herramientas pedagógicas fundamentales para la formación y consolidación de hábitos, aunque su efectividad

depende críticamente de cómo se diseñan e implementan. La investigación sobre modificación conductual ha demostrado que no todo reforzamiento es igualmente efectivo y que ciertas formas de retroalimentación pueden incluso socavar el desarrollo de hábitos autónomos.

Deci, Koestner y Ryan (1999) documentan en su metaanálisis que "las recompensas tangibles esperadas tienden a socavar la motivación intrínseca, especialmente para actividades inicialmente interesantes, mientras que la retroalimentación verbal informativa puede mantenerla o incrementarla" (p. 659). Esta distinción resulta crucial para el diseño de estrategias de fomento del hábito lector: sistemas de premios materiales por cantidad de lectura pueden generar comportamiento a corto plazo pero potencialmente dañar el desarrollo de motivación intrínseca que sostiene hábitos duraderos.

Por el contrario, formas de retroalimentación que enfatizan el progreso personal, reconocen el esfuerzo invertido, proporcionan información específica sobre mejoras en comprensión o amplitud de intereses lectores, y conectan la lectura con metas personales valoradas tienden a apoyar tanto la formación del hábito como el desarrollo de motivación autónoma. La retroalimentación efectiva para la formación de hábitos lectores es oportuna (proporcionada cercana al comportamiento), específica (referida a aspectos concretos del proceso lector), orientada al progreso (comparando con el desempeño previo del estudiante no con otros) y conectada con metas significativas (explicando cómo la práctica lectora contribuye a objetivos valorados por el estudiante).

Definición conceptual

El hábito lector es una conducta estructurada y relativamente estable mediante la cual una persona incorpora la lectura como práctica regular, voluntaria y significativa en su vida cotidiana, caracterizada por la elección autónoma de la actividad lectora, la frecuencia y constancia en su realización, la experiencia de satisfacción durante su desarrollo, y el reconocimiento consciente de su valor e importancia personal. Este hábito trasciende la

mera capacidad técnica de decodificar y comprender textos para constituirse en una disposición favorable y sostenida que integra dimensiones conductuales, afectivas y cognitivas en la relación del individuo con los materiales escritos.

Cerrillo (2016) define el hábito lector como "una conducta estructurada que lleva a la persona a elegir la lectura de manera libre y autónoma, con regularidad, disfrutando durante su realización y considerándola una actividad importante en su vida" (p. 38). Esta definición integra cuatro componentes esenciales: la autonomía, manifestada en la elección libre de leer sin coerción externa; la regularidad, evidenciada en la práctica frecuente y sostenida temporalmente; el componente hedónico, expresado en el disfrute experimentado durante la actividad; y la valoración, reflejada en el reconocimiento de su importancia personal.

Complementariamente, Salazar (2006) concibe el hábito lector como "la repetición del acto de leer, practicado de tal forma que llegue a crear una actitud permanente de acercamiento voluntario a lo escrito, como respuesta a una necesidad personal de entrar en contacto con el texto" (p. 30). Esta conceptualización enfatiza el proceso de formación del hábito mediante la práctica reiterada y su resultado: una disposición permanente hacia la lectura que responde a motivaciones internas más que a presiones externas.

La integración de estas perspectivas permite comprender el hábito lector como un constructo multidimensional que implica: una dimensión conductual, manifestada en la frecuencia y regularidad de la práctica lectora; una dimensión actitudinal, expresada en las disposiciones, valoraciones y sentimientos hacia la lectura; y una dimensión cognitiva, relacionada con las capacidades de comprensión y procesamiento textual que posibilitan experiencias lectoras satisfactorias y significativas. La interacción dinámica entre estas dimensiones configura un patrón estable de comportamiento lector que se mantiene incluso en ausencia de presiones externas o incentivos inmediatos.

2.2.2.1. Frecuencia de lectura

En los estudios sobre motivación lectora, la frecuencia de lectura constituye una de las dimensiones conductuales más relevantes, pues refleja el grado de compromiso y hábito lector que posee el estudiante. Esta dimensión comprende el tiempo que los individuos dedican a leer, la cantidad de textos que abordan y la variedad de formatos o géneros que eligen, tanto en contextos escolares como recreativos. En este sentido, la frecuencia de lectura se considera un indicador observable del interés y la motivación hacia la lectura, así como un factor que contribuye directamente al desarrollo de la competencia lectora.

De acuerdo con Schiefele, Schaffner, Möller y Wigfield (2012), el análisis de la motivación lectora requiere considerar no solo las actitudes o creencias hacia la lectura, sino también los comportamientos asociados a ella, como la cantidad de tiempo invertido y el disfrute que experimentan los estudiantes. Los autores explican que:

“La evidencia obtenida en diversos estudios confirma la contribución positiva de la motivación intrínseca hacia la lectura, y la influencia relativamente pequeña o incluso negativa de la motivación extrínseca, sobre el comportamiento lector y la competencia lectora. La contribución positiva de la motivación intrínseca se observa especialmente en relación con la cantidad de lectura por placer y la competencia lectora, incluso al considerar otras variables de control” (Schiefele, Schaffner, Möller y Wigfield, 2012, p. 456).

Este hallazgo resalta que la frecuencia de lectura no se limita únicamente a la cantidad de tiempo que una persona dedica a leer, sino que también abarca el grado de disfrute y compromiso que la lectura genera. Así, los estudiantes que leen con motivación intrínseca es decir, por interés propio, curiosidad o placer tienden a mantener una práctica lectora más frecuente y sostenida, lo que fortalece sus habilidades de comprensión, vocabulario y fluidez.

Asimismo, la frecuencia de lectura puede dividirse en dos tipos complementarios. Por un lado, la lectura recreativa, que se realiza de manera voluntaria y suele relacionarse

con intereses personales; y, por otro, la lectura académica, orientada al cumplimiento de tareas escolares o al estudio de contenidos específicos. Ambas modalidades son importantes, pero la literatura científica evidencia que la lectura recreativa es la que más contribuye al desarrollo de competencias lectoras profundas, debido a su asociación con la autonomía y el disfrute lector (Schiefele et al., 2012).

En el contexto educativo, fomentar la frecuencia de lectura implica ofrecer un entorno que estimule el gusto por leer, proporcione acceso a materiales variados y permita la elección libre de textos según los intereses del estudiante. De esta manera, la práctica lectora se convierte en una actividad cotidiana y significativa, reforzando el vínculo entre motivación, hábito y competencia lectora.

2.2.2.2. Actitud hacia la lectura

La actitud hacia la lectura constituye un componente emocional y conductual fundamental en la motivación lectora, ya que influye directamente en la disposición del estudiante para involucrarse en experiencias lectoras. No solo refleja el agrado o desagrado por leer, sino también las creencias y expectativas que el individuo desarrolla a partir de sus experiencias previas, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En este sentido, comprender la actitud lectora permite identificar las razones que impulsan o dificultan el hábito de leer en los estudiantes.

De acuerdo con McKenna, Kear y Ellsworth (1995):

“La actitud hacia la lectura puede entenderse como un sistema de sentimientos relacionados con la lectura que predispone a una persona a responder de una manera favorable o desfavorable ante situaciones en las que la lectura es una actividad esperada. Estas actitudes son el resultado de experiencias acumuladas y se ven afectadas por factores sociales, familiares y escolares que configuran la percepción del individuo sobre el valor y la utilidad de leer” (p. 934).

Esta definición amplía la comprensión del concepto al incluir tanto los componentes afectivos como los sociales que intervienen en la construcción de la actitud lectora. Los autores sostienen que la actitud no se forma de manera aislada, sino que se desarrolla a través de la interacción del estudiante con su entorno, las oportunidades de lectura que se le ofrecen y la forma en que dichas experiencias son valoradas emocionalmente.

Además, McKenna et al. (1995) destacan que las actitudes lectoras positivas se relacionan significativamente con la frecuencia de lectura y el rendimiento académico, mientras que las actitudes negativas tienden a reducir la exposición voluntaria a los textos y la motivación intrínseca por leer. Por ello, los programas educativos orientados al fomento de la lectura deben atender tanto los factores cognitivos como los emocionales que determinan la disposición de los estudiantes hacia la lectura.

2.2.2.3. Comprensión lectora

La comprensión lectora representa la capacidad de procesar, interpretar y construir significado a partir de un texto, integrando los conocimientos previos con la información nueva que este ofrece. No se trata solo de decodificar palabras, sino de establecer relaciones, inferencias y juicios críticos que permiten una lectura profunda y reflexiva. En este sentido, constituye una dimensión esencial del proceso lector, estrechamente vinculada con la motivación, la frecuencia y la actitud hacia la lectura.

Según Snow (2002), “la comprensión lectora es el proceso simultáneo de extraer e integrar información, donde el lector combina lo que está en el texto con lo que ya sabe, para construir un significado coherente” (p. 11). Esta definición subraya que comprender un texto requiere tanto habilidades cognitivas como la inferencia, el monitoreo y la síntesis como componentes afectivos y motivacionales que influyen en la disposición del lector a involucrarse con el texto.

A su vez, Cain y Oakhill (2006) sostienen que la comprensión lectora es un proceso dinámico en el que el lector debe mantener la coherencia local y global del texto, utilizando

estrategias metacognitivas que le permitan autorregular su lectura. Estas estrategias incluyen la formulación de predicciones, la identificación de ideas principales y la verificación del propio entendimiento durante la lectura.

En el contexto educativo, fortalecer la comprensión lectora implica diseñar actividades que integren el análisis crítico de textos con experiencias significativas. La enseñanza explícita de estrategias lectoras, el trabajo con textos diversos y la creación de un ambiente que fomente la curiosidad y el diálogo, son elementos clave para desarrollar esta competencia. Además, una alta motivación y una actitud positiva hacia la lectura favorecen la implicación cognitiva necesaria para alcanzar niveles profundos de comprensión.

2.3. *Fundamentación teórica*

La comprensión profunda de cómo las estrategias de motivación influyen en el desarrollo del hábito lector requiere marcos teóricos sólidos que expliquen los mecanismos psicológicos mediante los cuales la motivación se traduce en comportamientos sostenidos. Las teorías motivacionales contemporáneas han evolucionado considerablemente desde concepciones simplistas que reducían la motivación a sistemas de recompensas y castigos, hacia comprensiones más sofisticadas que reconocen la complejidad de los procesos psicológicos que subyacen al comportamiento humano. Entre estas teorías, destacan por su relevancia para la educación lectora la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría Sociocognitiva, que ofrecen perspectivas complementarias sobre los factores que determinan la iniciación, intensidad y persistencia de la conducta lectora.

2.3.1. Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT), desarrollada por Edward Deci y Richard Ryan a partir de la década de 1970, constituye uno de los marcos teóricos más influyentes y comprehensivos para comprender la motivación humana en diversos dominios, incluido el educativo. Esta teoría representa una aproximación organísmica-dialéctica que concibe a las personas como organismos activos con tendencias

inherentes hacia el crecimiento psicológico, la integración de experiencias y el desarrollo de un sentido coherente del yo. A diferencia de teorías mecanicistas que consideran al individuo como receptor pasivo de estímulos ambientales, la SDT postula que los seres humanos poseen propensiones naturales hacia la exploración, el aprendizaje y el dominio de su entorno, aunque el florecimiento de estas tendencias depende críticamente de las condiciones sociales y contextuales en que se encuentran. La relevancia de esta teoría para comprender el desarrollo del hábito lector radica en su capacidad para explicar por qué algunos estudiantes desarrollan un compromiso genuino y duradero con la lectura mientras otros, a pesar de poseer habilidades técnicas equivalentes, evitan leer voluntariamente.

La SDT proporciona un marco conceptual que permite identificar los factores contextuales y las prácticas pedagógicas que promueven formas más autónomas de motivación lectora, distinguiendo entre diferentes tipos de regulación del comportamiento según su grado de autodeterminación y sus consecuencias para el aprendizaje y el bienestar. Postulados fundamentales de la Teoría de la Autodeterminación se fundamenta en varios postulados centrales que articulan su comprensión de la naturaleza humana y los procesos motivacionales. El primero de estos postulados sostiene que los seres humanos son organismos activos con tendencias evolutivas innatas hacia el crecimiento psicológico, la búsqueda de novedad, el ejercicio de capacidades y la integración progresiva de experiencias en un sentido coherente del yo. Sin embargo, esta orientación proactiva hacia el crecimiento no opera automáticamente, sino que requiere nutrición mediante condiciones contextuales apropiadas que apoyen las necesidades psicológicas básicas. El segundo postulado fundamental distingue entre diferentes tipos de motivación que varían cualitativamente en su grado de autodeterminación. La teoría propone un continuo de autodeterminación que va desde la amotivación (ausencia de intención de actuar), pasando por diversos tipos de motivación extrínseca con diferentes grados de internalización, hasta la motivación intrínseca (realización de actividades por su interés inherente). Esta distinción cualitativa resulta crucial porque diferentes tipos de motivación predicen distintos patrones

de comportamiento, cognición, afecto y desarrollo. Ryan y Deci (2017) actualizan y sintetizan los fundamentos de su teoría, enfatizando que "la Teoría de la Autodeterminación propone que el bienestar psicológico y el funcionamiento óptimo no solo requieren que las personas sean motivadas, sino que experimenten formas de motivación que sean relativamente autónomas o autodeterminadas" (p. 3).

Los autores subrayan que la calidad de la motivación, su grado de autonomía percibida, tiene consecuencias más importantes para el comportamiento, el aprendizaje y el bienestar que la cantidad de motivación. Una persona puede estar altamente motivada para realizar una actividad, pero, si esta motivación es completamente controlada por presiones externas o internas, experimentará menor compromiso genuino, mayor tensión emocional y resultados menos favorables que alguien con motivación igualmente intensa pero más autónoma. Esta comprensión diferenciada de la motivación tiene profundas implicaciones para la educación lectora porque sugiere que los esfuerzos por incrementar la motivación estudiantil deben atender no solo a su intensidad sino fundamentalmente a su calidad. Estudiantes que leen exclusivamente por presiones externas (calificaciones, evitar castigos) o por presiones internas rígidas (culpa, vergüenza) pueden manifestar comportamiento lector a corto plazo pero difícilmente desarrollarán hábitos lectores autónomos que persistan más allá de los contextos controlados. Por el contrario, estudiantes cuya motivación lectora es más autodeterminada ya sea por interés intrínseco o por reconocimiento consciente del valor personal de la lectura tenderán a desarrollar patrones de lectura más estables, procesamiento textual más profundo y relaciones más positivas con la actividad lectora. Las tres necesidades psicológicas básicas Un elemento central y distintivo de la Teoría de la Autodeterminación es su postulación de tres necesidades psicológicas básicas universales cuya satisfacción resulta esencial para la motivación autónoma, el funcionamiento óptimo y el bienestar psicológico. Estas necesidades de autonomía, competencia y relación, no son preferencias aprendidas culturalmente ni deseos personales idiosincráticos, sino requerimientos psicológicos innatos comparables a las necesidades nutricionales físicas: su

satisfacción promueve crecimiento y salud psicológica, mientras que su frustración genera malestar y funcionamiento deficiente. La necesidad de autonomía se refiere a la experiencia de actuar con un sentido de volición, autodirección y libertad psicológica, percibiendo el propio comportamiento como originado en el yo más que impuesto por fuerzas externas. Autonomía no implica independencia de otros ni funcionamiento individualista, sino la experiencia de que las propias acciones están en consonancia con intereses, valores y necesidades genuinos. Esta necesidad se satisface cuando las personas pueden tomar decisiones significativas, expresar preferencias auténticas y participar voluntariamente en actividades, mientras se frustra mediante controles, presiones y coerciones que transmiten el mensaje de que el comportamiento está determinado externamente.

Ryan y Deci (2000) explican que "la autonomía se refiere a ser el agente percibido de la propia conducta, a actuar con un sentido de volición y teniendo la experiencia de elección" (p. 74).

Los autores enfatizan que autonomía no significa ausencia de influencia externa sino la experiencia de que incluso cuando se actúa bajo guía o estructura externa, existe espacio para la autodirección y las acciones reflejan valores y metas personales. Una persona puede experimentar autonomía mientras acepta restricciones o sigue orientaciones de otros, siempre que estas sean comprendidas, valoradas y voluntariamente adoptadas. En el contexto del desarrollo del hábito lector, la satisfacción de la necesidad de autonomía resulta crucial porque la lectura sostenida requiere compromiso voluntario que difícilmente puede mantenerse mediante presiones externas. Los docentes que apoyan la autonomía permiten a los estudiantes elegir qué leer entre opciones significativas, explican la relevancia personal de las actividades lectoras sin presionar, usan lenguaje no controlador que invita más que impone, reconocen y validan las perspectivas de los estudiantes sobre textos, y minimizan el uso de controles externos innecesarios. Estas prácticas transmiten el mensaje de que los estudiantes son agentes activos de su aprendizaje lector, no receptores pasivos de instrucciones a seguir. Cuando los estudiantes experimentan autonomía en sus

experiencias lectoras escolares, son más propensos a desarrollar motivación intrínseca, leer más profundamente, persistir ante dificultades y continuar leyendo voluntariamente fuera del contexto escolar. La necesidad de competencia se refiere a experimentarse como efectivo en las interacciones con el entorno y sentirse capaz de alcanzar resultados deseados mediante las propias acciones. Esta necesidad impulsa a las personas a buscar desafíos óptimos, desarrollar habilidades y dominar tareas progresivamente más complejas.

La competencia se satisface cuando las personas experimentan éxito en actividades apropiadamente desafiantes y reciben retroalimentación que confirma su efectividad, mientras se frustra mediante experiencias repetidas de fracaso, feedback negativo o ausencia de retroalimentación sobre el desempeño. White (1959, citado en Ryan & Deci, 2017) postuló originalmente que "los organismos están inherentemente motivados a interactuar efectivamente con su entorno, una motivación que denominó efectancia" (p. 85).

Deci y Ryan integraron este concepto en su teoría, argumentando que la necesidad de experimentar competencia constituye un motor fundamental del comportamiento exploratorio y del aprendizaje. Las personas buscan naturalmente actividades que les permitan ejercitar y expandir sus capacidades, siempre que estas actividades presenten desafíos óptimos, ni tan fáciles que resulten aburridas ni tan difíciles que generen ansiedad o frustración. Para el desarrollo del hábito lector, la satisfacción de la necesidad de competencia es igualmente fundamental porque las dificultades de comprensión o las experiencias repetidas de fracaso en tareas lectoras socavan la motivación y generan evitación. Los docentes que apoyan la competencia lectora seleccionan textos apropiadamente desafiantes para cada estudiante, proporcionan andamiaje que facilita el éxito en textos complejos, ofrecen retroalimentación informativa y oportuna que ayuda a mejorar, celebran progresos incrementales sin comparaciones desfavorables con otros, y enseñan explícitamente estrategias de comprensión que incrementan la efectividad lectora. Estas prácticas aseguran que los estudiantes experimenten regularmente el placer del

dominio lector, construyendo creencias de autoeficacia que sostienen el compromiso con la lectura.

Sin embargo, el apoyo a la competencia debe balancearse cuidadosamente: proporcionar solo textos muy simples que garanticen éxito fácil no satisface la necesidad de competencia porque no ofrece desafíos significativos, mientras que asignar textos excesivamente difíciles genera frustración que socava tanto la competencia como la motivación. La necesidad de relación o conexión se refiere a experimentar conexiones significativas con otros, sentirse cuidado y cuidar a otros, y experimentar un sentido de pertenencia a grupos o comunidades.

Esta necesidad refleja la naturaleza fundamentalmente social del ser humano y su importancia para la supervivencia evolutiva. La relación se satisface mediante interacciones caracterizadas por calidez, respeto mutuo, confianza y apoyo genuino, mientras se frustra mediante experiencias de rechazo, aislamiento, conflicto o falta de conexión con otros significativos. Baumeister y Leary (1995, citados en Ryan & Deci, 2017) propusieron que "los seres humanos poseen una necesidad fundamental de pertenencia que implica formar y mantener al menos un mínimo de relaciones interpersonales duraderas, positivas y significativas" (p. 497). Esta necesidad de relación no se satisface mediante cualquier contacto social sino específicamente mediante relaciones caracterizadas por preocupación mutua, cuidado y percepción de ser valorado por otros. Aunque puede parecer menos obviamente relevante para la lectura frecuentemente conceptualizada como actividad solitaria la necesidad de relación desempeña un papel importante en el desarrollo del hábito lector. Los docentes que apoyan esta necesidad crean comunidades de lectores donde se comparten interpretaciones y recomendaciones, facilitan discusiones literarias que valoran las perspectivas de todos los participantes, conectan a estudiantes con intereses lectores similares, y demuestran genuino interés por las experiencias lectoras de sus estudiantes. Además, la relación cálida y de apoyo entre docente y estudiantes proporciona el contexto seguro necesario para que los estudiantes se arriesguen a compartir interpretaciones,

admitir dificultades de comprensión y explorar textos desafiantes. Las investigaciones sobre círculos literarios y clubes de lectura documentan consistentemente que las dimensiones sociales de estas experiencias, compartir entusiasmos, debatir interpretaciones, recomendar libros, constituyen motivadores poderosos que incrementan el compromiso lector de los participantes.

La Teoría de la Autodeterminación propone un continuo de motivación que va desde la falta total de voluntad hasta la acción por puro placer. Este espectro incluye: la amotivación (falta total de intención para actuar), la regulación externa (actuar solo por recompensas o castigos), la regulación introyectada (actuar por obligación, culpa o para mantener la autoestima), la regulación identificada (reconocer el valor personal de la actividad), la regulación integrada (asimilar la actividad a la propia identidad) y, finalmente, la motivación intrínseca (actuar por el disfrute inherente de la actividad). Como explican Ryan y Deci (2000), la clave es que las motivaciones extrínsecas no son todas malas; pueden "internalizarse" y volverse más autónomas, pasando de ser un control externo a una elección personal. En el contexto de la lectura, esto significa que el objetivo no es solo que los estudiantes lean por obligación, sino ayudarlos a progresar en este continuo hasta que lean porque encuentran un valor personal o, idealmente, porque disfrutan de ello. Para lograrlo, el entorno debe apoyar tres necesidades psicológicas básicas: autonomía (sentir que es una elección), competencia (sentirse capaz de hacerlo) y relación (conectar la lectura con su comunidad).

2.3.2. Teoría Sociocognitiva de Bandura: Autoeficacia y Autorregulación

La Teoría Sociocognitiva desarrollada por Albert Bandura constituye otro marco teórico fundamental para comprender los procesos motivacionales que subyacen al comportamiento lector. Esta teoría representa una perspectiva que enfatiza la naturaleza agencial del funcionamiento humano, conceptualizando a las personas como agentes proactivos de sus experiencias más que como organismos reactivos moldeados pasivamente por fuerzas ambientales o impulsados por disposiciones internas innatas.

Desde esta perspectiva, el comportamiento humano resulta de la interacción recíproca y dinámica entre factores personales (cogniciones, afectos, eventos biológicos), comportamentales y ambientales, en un proceso que Bandura denomina determinismo recíproco triádico.

La relevancia de esta teoría para el desarrollo del hábito lector radica en su énfasis en dos constructos particularmente importantes: **la autoeficacia** (creencias sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para alcanzar logros específicos) **y la autorregulación** (procesos mediante los cuales las personas ejercen control sobre sus propios pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar metas). Ambos constructos han demostrado ser predictores robustos del comportamiento lector, explicando variaciones significativas en frecuencia de lectura, persistencia ante dificultades y logro de comprensión incluso después de controlar habilidades técnicas de lectura.

Fundamentos de la Teoría Sociocognitiva

La Teoría Sociocognitiva se fundamenta en una concepción del funcionamiento humano como proceso agencial donde las personas son tanto productos como productores de su entorno. Esta perspectiva rechaza tanto el determinismo ambiental radical del conductismo clásico, que conceptualiza a las personas como receptores pasivos de reforzamientos, como el determinismo interno de ciertas teorías psicodinámicas, que atribuyen el comportamiento exclusivamente a fuerzas internas incontrolables. En su lugar, propone que las personas ejercen agencia mediante sus creencias, expectativas, metas y acciones autorreguladas, aunque reconociendo que esta agencia opera dentro de oportunidades y restricciones estructurales.

Bandura (2001) articula los principios fundamentales de su teoría, señalando que "las personas son organismos auto-organizadores, proactivos, autorregulados y autoreflexivos, no simplemente organismos reactivos moldeados y dirigidos por eventos ambientales o impulsados por fuerzas internas ocultas" (p. 2). El autor identifica cuatro

propiedades centrales de la agencia humana: intencionalidad (formación de intenciones que incluyen planes de acción y estrategias para realizarlos), previsión (capacidad de anticipar consecuencias futuras y establecer metas que guíen la acción), autorreactividad (mecanismos autorregulatorios mediante los cuales las personas monitorizan sus acciones y las regulan mediante estándares internos y retroalimentación) y autorreflexión (capacidad metacognitiva de reflexionar sobre la propia efectividad, creencias y acciones).

Estas propiedades de la agencia humana tienen importantes implicaciones para comprender el desarrollo del hábito lector. La intencionalidad sugiere que los lectores habituales no solo responden a oportunidades de lectura sino que planifican y crean activamente estas oportunidades; la previsión implica que anticipan los beneficios de la práctica lectora regular y establecen metas relacionadas con su desarrollo lector; la autorreactividad indica que monitorizan su progreso lector y ajustan estrategias según su efectividad; y la autorreflexión significa que evalúan críticamente sus creencias sobre la lectura, su competencia lectora y el valor de invertir esfuerzo en desarrollar este hábito. En conjunto, estas capacidades agenciales permiten que el comportamiento lector trascienda la simple respuesta a presiones externas para convertirse en proyecto personal conscientemente desarrollado.

Un concepto central en la Teoría Sociocognitiva es el determinismo recíproco triádico, que describe las interacciones bidireccionales continuas entre factores personales, comportamentales y ambientales. Según este modelo, las cogniciones, afectos y eventos biológicos de las personas influyen en su comportamiento y son influidos por él; el comportamiento moldea el ambiente y es moldeado por él; y los factores personales afectan cómo se interpreta y responde al ambiente, mientras que el ambiente influye en el desarrollo de creencias, expectativas y competencias personales.

Bandura (1986) explica que "en el modelo de causalidad recíproca triádica de la Teoría Sociocognitiva, la conducta, los factores cognitivos y otros personales, y los eventos ambientales operan como determinantes interactivos que se influyen bidireccionalmente" (p.

23). Esta interacción no es simétrica en todos los momentos: en algunas situaciones los factores ambientales ejercen mayor influencia, mientras que en otras las cogniciones personales o el comportamiento previo determinan primariamente la acción. La fortaleza relativa de cada tipo de factor varía según las actividades, circunstancias y dominios de funcionamiento.

Entonces, desde la perspectiva del modelo triádico recíproco propuesto por Bandura (1986), el desarrollo del hábito lector puede comprenderse como el resultado de la interacción dinámica entre factores personales, comportamentales y ambientales.

En primer lugar, los **factores personales** comprenden las creencias de autoeficacia lectora, los intereses por determinados tópicos, los conocimientos previos sobre textos y géneros, así como las expectativas respecto a las consecuencias de la lectura.

En segundo lugar, los **factores comportamentales** incluyen la frecuencia y duración de los episodios de lectura previos, las estrategias de comprensión que el lector utiliza y los patrones de selección de textos.

Por último, los **factores ambientales** abarcan la disponibilidad de materiales de lectura atractivos, el modelado lector por parte de adultos significativos, el tiempo destinado a la lectura voluntaria dentro del contexto escolar y la existencia de incentivos asociados a la lectura.

Estos tres tipos de factores se influyen mutuamente de manera continua. Así, las creencias de autoeficacia inciden en la decisión de leer; las experiencias exitosas de lectura fortalecen dichas creencias; el entorno puede facilitar o restringir las oportunidades de práctica lectora; y, a su vez, el comportamiento lector del estudiante puede modificar el ambiente, por ejemplo, al solicitar libros específicos o demandar más espacios de lectura voluntaria.

El constructo de autoeficacia

La autoeficacia constituye uno de los conceptos más influyentes y ampliamente investigados derivados de la Teoría Sociocognitiva. Se refiere a las creencias de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir logros determinados. Estas creencias no se refieren a juicios sobre las habilidades que uno posee en abstracto, sino a juicios sobre qué puede lograr con las habilidades que posee en situaciones específicas. La autoeficacia es, por tanto, un constructo específico al dominio y a la tarea, no un rasgo global de personalidad: un estudiante puede tener alta autoeficacia para resolver problemas matemáticos pero baja autoeficacia para comprender textos literarios complejos, o alta autoeficacia para deportes pero baja para presentaciones orales.

La distinción entre autoeficacia y conceptos relacionados como autoestima, autoconcepto o locus de control resulta fundamental para su comprensión apropiada. Mientras que la autoestima se refiere a juicios evaluativos globales sobre el propio valor como persona, la autoeficacia concierne específicamente a juicios de capacidad para ejecutar tareas particulares. El autoconcepto representa una visión más general y estable del yo en diversos dominios, mientras que la autoeficacia es más situacional y maleable. El locus de control se refiere a creencias sobre si los resultados están determinados por acciones propias o por factores externos, mientras que la autoeficacia se centra en creencias sobre la capacidad personal para ejecutar comportamientos específicos independientemente de quién controle los resultados finales. Bandura (1997) define la autoeficacia como "las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros" (p. 3).

El autor enfatiza que estas creencias no son evaluaciones pasivas de capacidades sino juicios activos que influyen poderosamente en las elecciones que las personas hacen, el esfuerzo que invierten, cuánto persisten ante obstáculos y cómo se sienten emocionalmente durante la ejecución de tareas. Las personas con alta autoeficacia para

una tarea tienden a aproximarse a ella con confianza, establecen metas desafiantes, persisten ante dificultades y atribuyen los fracasos a esfuerzo insuficiente o estrategias inadecuadas más que a falta de habilidad fundamental.

La importancia de la autoeficacia para el comportamiento humano radica en sus múltiples efectos sobre procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección. En términos cognitivos, la autoeficacia influye en los patrones de pensamiento que pueden facilitar u obstaculizar el desempeño: personas con alta autoeficacia visualizan escenarios de éxito que proporcionan guías positivas para la acción, mientras que aquellas con baja autoeficacia tienden a rumiar sobre deficiencias personales y posibles fracasos, interfiriendo con la concentración y la calidad del desempeño.

Schunk y Pajares (2009) documentan extensamente los efectos motivacionales de la autoeficacia, señalando que "las creencias de autoeficacia influyen en las elecciones que las personas hacen y los cursos de acción que persiguen. Las personas tienden a seleccionar tareas y actividades en las cuales se sienten competentes y confiadas, y evitan aquellas en las que no lo son" (p. 35).

Los autores demuestran que la autoeficacia también determina cuánto esfuerzo invertirán las personas en una actividad, cuánto tiempo persistirán ante obstáculos, y cuán resilientes serán frente a situaciones adversas. Estudiantes con alta autoeficacia abordan tareas difíciles como desafíos a dominar más que como amenazas a evitar, establecen metas más ambiciosas, mantienen compromiso firme con ellas y se recuperan rápidamente de reveses.

Estos efectos motivacionales resultan particularmente relevantes para el desarrollo del hábito lector. Los estudiantes con alta autoeficacia lectora eligen leer más frecuentemente, seleccionan textos más desafiantes, persisten más ante dificultades de comprensión, invierten mayor esfuerzo en procesar textos complejos y mantienen compromiso con la lectura incluso cuando encuentran pasajes confusos o tediosos. Por el

contrario, estudiantes con baja autoeficacia lectora tienden a evitar la lectura voluntaria, seleccionan solo textos muy simples, abandonan rápidamente ante dificultades y atribuyen problemas de comprensión a deficiencias personales inmutables más que a necesidad de mayor esfuerzo o mejores estrategias.

Por consiguiente, tanto la Teoría de la Autodeterminación como la Teoría Sociocognitiva ofrecen perspectivas complementarias para explicar el papel de la motivación en la formación del hábito lector. Mientras la primera enfatiza la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación para fomentar una motivación autónoma y duradera, la segunda resalta el papel de las creencias de autoeficacia y los procesos autorregulatorios en la persistencia y calidad del comportamiento lector. En conjunto, ambas teorías permiten comprender que el desarrollo del hábito lector no depende únicamente de la enseñanza técnica de la lectura, sino del fortalecimiento de factores motivacionales y cognitivos que impulsan la autodirección, la confianza y la conexión emocional con la lectura. Este marco teórico sienta así las bases conceptuales para formular las hipótesis que guiarán la presente investigación.

CAPITULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Hipótesis

3.1.1. *Hipótesis general*

Existe una relación significativa entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.

3.1.2. *Hipótesis específicas*

El nivel de implementación de las estrategias de motivación lectora basadas en la motivación intrínseca y extrínseca aplicadas por los docentes es significativo en la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.

El nivel de frecuencia de lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca es significativo durante el año 2024.

El nivel de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca es significativo durante el año 2024.

Existe una relación significativa entre las estrategias de motivación lectora basadas en la motivación intrínseca y extrínseca aplicadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.

3.2. Operacionalización de variables

Tabla 1 Operacionalización de variables

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores
Estrategias de motivación	Las estrategias de motivación son un conjunto de técnicas y acciones que los docentes pueden utilizar para despertar y mantener el interés, la curiosidad y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje en general (Pintrich & Schunk, 2006).	Motivación intrínseca	• Fomento de la autonomía (elección de textos, proyectos lectores). • Promoción del interés y curiosidad lectora. • Vinculación de la lectura con experiencias personales y culturales.
		Motivación extrínseca	• Uso de recompensas o reconocimientos. • Metas lectoras y refuerzos positivos. • Valoración pública de logros lectores.
Hábito lector	Conducta estable que lleva a la persona a elegir libremente la actividad de lectura con regularidad, disfrutando durante su desarrollo y considerándola parte importante de su vida (Cerrillo, 2016).	Frecuencia de lectura	• Número de veces que lee por semana. • Tiempo dedicado a la lectura.
		Actitud hacia la lectura	• Interés y valoración de la lectura. • Preferencia por actividades lectoras.
		Comprensión lectora	• Nivel literal, inferencial y crítico. • Resultados en la prueba ECE-Adaptada.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo básica, porque tiene como finalidad ampliar el conocimiento sobre la relación entre las estrategias de motivación y el desarrollo del hábito lector en estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 “Independencia Americana” de Yanaoca. Este tipo de estudio no pretende aplicar una solución inmediata, sino comprender el fenómeno educativo desde un enfoque teórico y analítico.

“La investigación básica o fundamental tiene como objetivo principal desarrollar teoría mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios. Se vale del método científico para obtener conocimientos sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 58).

La investigación básica permite profundizar en la comprensión del vínculo entre la motivación docente y el hábito lector, aportando evidencia empírica que enriquece el campo de la didáctica de la lectura. De este modo, los resultados del estudio podrán servir de base para futuras investigaciones o propuestas pedagógicas que busquen mejorar las prácticas lectoras en contextos similares.

4.2. Nivel de investigación

La presente investigación corresponde al nivel correlacional, ya que tiene como propósito determinar el grado de relación existente entre las estrategias de motivación lectora (variable independiente) y el desarrollo del hábito lector (variable dependiente) en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.° 56105 “Independencia Americana” de Yanaoca.

“Los estudios correlacionales pretenden medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, sin manipularlas deliberadamente, con el propósito de conocer cómo se comportan en determinado contexto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 94).

Este nivel de investigación permite describir y analizar la relación entre las variables sin establecer causalidad, aportando evidencia empírica sobre cómo las estrategias de motivación aplicadas por los docentes se vinculan con el desarrollo del hábito lector en los estudiantes. De este modo, los resultados contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno educativo y constituyen una base sólida para futuras investigaciones orientadas a fortalecer la competencia lectora en la educación primaria.

4.3. Diseño de la investigación

El diseño adoptado en la presente investigación es no experimental y de corte transversal, ya que se observan las variables tal como se presentan en su contexto natural, sin manipularlas deliberadamente. En este estudio, se analiza la relación entre las estrategias de motivación lectora empleadas por los docentes y el nivel de desarrollo del hábito lector en los estudiantes, en un único momento del tiempo.

“En los estudios no experimentales no se manipulan deliberadamente las variables independientes; las investigaciones se realizan sin control directo sobre las variables y los fenómenos se observan tal y como se presentan en su ambiente natural” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 152).

De este modo, el diseño no experimental y transversal permite describir la realidad educativa existente en un momento determinado, identificando patrones y asociaciones entre las variables sin intervenir en el proceso pedagógico. Así, los resultados obtenidos ofrecen una visión objetiva y contextualizada sobre cómo las estrategias de motivación influyen en el desarrollo del hábito lector de los estudiantes del sexto grado de primaria.

4.4. Método de investigación

El método utilizado en esta investigación es el deductivo, que parte de premisas generales para llegar a conclusiones específicas. En este estudio, se partirá de teorías generales sobre motivación lectora, hábitos de lectura y procesos de enseñanza-aprendizaje para analizar el caso específico de los estudiantes de sexto grado de la I.E. N°56105 "Independencia Americana" de Yanaoca.

El método deductivo permitirá contrastar los fundamentos teóricos con la realidad observada en el contexto educativo estudiado, para determinar qué estrategias de motivación resultan más efectivas para el desarrollo del hábito lector en esta población específica.

El método utilizado en la presente investigación es el método deductivo, el cual parte de principios generales o teorías existentes para llegar a conclusiones particulares aplicadas a un caso concreto. Este método permitió analizar el fenómeno de la motivación lectora y su relación con el desarrollo del hábito lector, basándose en los fundamentos teóricos de la psicología educativa y la didáctica de la lectura.

4.5. Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que busca medir, analizar y establecer relaciones entre variables a través de la recolección y el tratamiento numérico de datos. Este enfoque se caracteriza por su objetividad, sistematicidad y uso de métodos estadísticos para probar hipótesis y obtener conclusiones verificables.

“El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 4).

De esta manera, el enfoque cuantitativo permitió evaluar de manera objetiva la relación entre las estrategias de motivación lectora y el hábito lector, mediante la aplicación

de cuestionarios y pruebas estandarizadas. Los resultados numéricos obtenidos posibilitaron un análisis estadístico riguroso que respalda las conclusiones del estudio y contribuye al conocimiento científico en el ámbito educativo.

“El método deductivo se inicia con el estudio de los principios generales y teorías previamente establecidas, para luego deducir conclusiones que expliquen casos particulares observados en la realidad” (Tamayo y Tamayo, 2007, p. 87).

En este estudio, el método deductivo facilitó la aplicación de los marcos teóricos a la realidad educativa de los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º 56105 “Independencia Americana” de Yanaoca, permitiendo contrastar los postulados teóricos sobre motivación y lectura con los resultados empíricos obtenidos.

4.6. Población y muestra

4.6.1. Población

La población de estudio está constituida por todos los estudiantes de primaria de la Institución Educativa N°56105 "Independencia Americana" de Yanaoca, distrito de Yanaoca, provincia de Canas, región Cusco, durante el año escolar 2024. Esta institución educativa pública atiende principalmente a estudiantes provenientes de familias de contexto rural y urbano-marginal, con características socioeconómicas y culturales diversas.

4.6.2. Muestra

La muestra seleccionada está conformada por 34 estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N°56105 "Independencia Americana" de Yanaoca, Canas, Cusco, matriculados en el año escolar 2024. Esta muestra representa la totalidad de estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa.

El tipo de muestreo utilizado es no probabilístico, por conveniencia, ya que se ha seleccionado a todos los estudiantes del sexto grado con el propósito de analizar específicamente cómo se desarrolla el hábito lector en estudiantes que están culminando la

educación primaria y que pronto ingresarán al nivel secundario, etapa en la que se requiere un mayor dominio de la competencia lectora.

- Los criterios de inclusión considerados para la muestra son:
- Estar matriculado en sexto grado de primaria en la I.E. N°56105 "Independencia Americana" de Yanaoca durante el año 2024.
- Asistir regularmente a clases.
- Contar con la autorización de los padres o apoderados para participar en el estudio.

Tabla 2 Distribución de la muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de la I.E. N°56105 Independencia Americana de Yanaoca

Ciclo	Grado	Sección	Hombres	Mujeres	Total	Porcentaje
V	6°	A	7	6	13	38.2%
V	6°	B	12	9	21	61.8%
TOTAL			19	15	34	100%

Fuente: Nómina de matrícula de la I.E. N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca,2024.

4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó empleando técnicas e instrumentos propios del enfoque cuantitativo, con el propósito de obtener información válida y confiable sobre las variables de estudio: las estrategias de motivación lectora y el desarrollo del hábito lector.

“Las técnicas e instrumentos de recolección de datos son procedimientos y medios que permiten obtener información necesaria para describir y analizar los fenómenos investigados” (Arias, 2012, p. 67).

En esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

a) Técnicas de recolección de datos

Encuesta: aplicada tanto a docentes como a estudiantes, con el fin de recoger información sobre la frecuencia y tipo de estrategias de motivación lectora utilizadas, así como sobre los hábitos y actitudes lectoras de los alumnos.

Prueba estandarizada: empleada para evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes a través de una adaptación de la Prueba ECE (Evaluación Censal de Estudiantes).

b) Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de Estrategias de Motivación Lectora para Docentes (CEMLE): elaborado en base a la teoría de la motivación autodeterminada, compuesto por ítems en escala tipo Likert (nunca, a veces, siempre), que miden estrategias intrínsecas y extrínsecas.

Cuestionario de Hábitos Lectores para Estudiantes (CEHL): instrumento estructurado con escala tipo Likert, que evalúa la frecuencia, actitud y comprensión lectora.

Prueba ECE-Adaptada de Comprensión Lectora: instrumento validado que mide los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora.

Los instrumentos fueron validados por juicio de expertos y sometidos a una prueba piloto para garantizar su confiabilidad y pertinencia al contexto educativo.

4.8. Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Para la comprobación de las hipótesis se emplearon técnicas estadísticas inferenciales, las cuales permitieron determinar la existencia y el grado de relación entre las variables de estudio: las estrategias de motivación lectora y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 “Independencia Americana” de Yanaoca.

“El análisis inferencial permite establecer relaciones o diferencias significativas entre variables, a partir de los datos obtenidos en una muestra representativa, con el propósito de aceptar o rechazar hipótesis” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 230).

En primer lugar, se aplicaron las pruebas de normalidad de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk para determinar la distribución de los datos. Al evidenciarse que estos no presentaban una distribución normal, se optó por utilizar la prueba no paramétrica de correlación de Spearman (ρ), adecuada para analizar relaciones entre variables medidas en escalas ordinales tipo Likert.

La fórmula utilizada para calcular el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) es la siguiente:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

ρ = Coeficiente de correlación de Spearman

d = Diferencia entre los rangos de las dos variables

n = Número de pares de datos

El coeficiente de Spearman (ρ) permite identificar la fuerza y dirección de la relación entre dos variables. Su valor oscila entre -1 y +1:

$\rho = +1$ indica correlación positiva perfecta

$\rho = -1$ indica correlación negativa perfecta

$\rho = 0$ indica ausencia de relación

El análisis se efectuó con un nivel de significancia de $p \leq 0.05$, criterio estadístico que permitió aceptar o rechazar la hipótesis nula (H_0). Cuando el valor de p fue menor o igual a 0.05, se rechazó H_0 y se aceptó la hipótesis de investigación (H_1), concluyendo que existe una relación positiva y significativa entre las estrategias de motivación lectora y el desarrollo del hábito lector.

4.9. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad de un instrumento se refiere al grado de precisión, estabilidad y consistencia interna de las mediciones que realiza. Un instrumento es confiable cuando produce resultados similares en diferentes aplicaciones o contextos, bajo las mismas condiciones.

“La confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales o semejantes” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 201).

En esta investigación, la confiabilidad de los instrumentos se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α), que evalúa la consistencia interna de los ítems que componen cada cuestionario. Para ello, se aplicó una prueba piloto a una muestra con características similares a la población de estudio.

El coeficiente Alfa de Cronbach se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(\frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

Fuente: Cronbach (1951), citado por George y Mallery (2003).

Donde:

α : coeficiente Alfa de Cronbach.

k: número total de ítems del instrumento.

S_i^2 : varianza de cada ítem.

S_t^2 : varianza total del instrumento.

Los resultados del análisis estadístico arrojaron los siguientes valores de confiabilidad:

Tabla 3 Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

Instrumento	Alfa de Cronbach (α)	Nivel de confiabilidad
Cuestionario de Estrategias de Motivación Lectora para Docentes (CEMLE)	0.86	Alta confiabilidad
Cuestionario de Hábitos Lectores para Estudiantes (CEHL)	0.83	Alta confiabilidad

Nota. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α).

Valores superiores a 0.80 indican un nivel de confiabilidad alto (George & Mallery, 2003).

4.10. Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizaron siguiendo un procedimiento sistemático que permitió garantizar la precisión, organización y coherencia de la información recolectada a través de los instrumentos aplicados.

“El procesamiento y análisis de datos comprende la codificación, tabulación y aplicación de técnicas estadísticas que permiten interpretar la información y contrastar las hipótesis de investigación” (Arias, 2012, p. 93).

En primer lugar, se efectuó la codificación de los ítems de los cuestionarios, asignando valores numéricos a cada alternativa de respuesta según la escala tipo Likert utilizada (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre, 5 = siempre). Posteriormente, los datos fueron tabulados y registrados en una base de datos elaborada en el programa estadístico SPSS versión 25 (Statistical Package for the Social Sciences).

El análisis se desarrolló en dos etapas:

Análisis descriptivo:

Se calcularon las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar con el fin de caracterizar el nivel de estrategias de motivación lectora y el grado de desarrollo del hábito lector en los estudiantes.

Análisis inferencial:

Se aplicaron las pruebas de normalidad de Kolmogorov–Smirnov y Shapiro–Wilk para determinar la distribución de los datos. Dado que no se evidenció normalidad, se empleó la prueba no paramétrica de correlación de Spearman (ρ), a un nivel de significancia de $p \leq 0.05$, con el propósito de establecer el grado de relación entre las variables estudiadas y contrastar las hipótesis planteadas.

Los resultados del análisis estadístico permitieron identificar una relación positiva y significativa entre las estrategias de motivación docente y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes, lo cual respalda la hipótesis general de la investigación.

4.11. Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales que rigen los estudios en el ámbito educativo, garantizando la integridad y el bienestar de los participantes durante todo el proceso.

En tal sentido, se consideraron las siguientes acciones éticas

Consentimiento informado: se solicitó la autorización de los padres de familia o apoderados de los estudiantes para su participación voluntaria en el estudio, mediante un formato de consentimiento debidamente firmado.

Confidencialidad: se garantizó el anonimato de los participantes, evitando la divulgación de información personal o institucional. Los datos recolectados fueron utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Respeto y no vulneración: se aseguró que la aplicación de los instrumentos no generara ningún tipo de daño físico, psicológico o emocional a los participantes.

Autorización institucional: la dirección de la Institución Educativa N° 56105 “Independencia Americana” de Yanaoca brindó su aprobación formal para la ejecución del estudio dentro del horario escolar.

El cumplimiento de estos principios éticos aseguró la transparencia, confiabilidad y responsabilidad del proceso investigativo, así como la validez de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Resultados descriptivos

Se presentan los resultados obtenidos a partir del procesamiento, análisis e interpretación de los datos recopilados mediante los instrumentos aplicados a los docentes y estudiantes de la Institución Educativa N° 56105 “Independencia Americana” del distrito de Yanaoca, provincia de Canas, durante el año 2024.

Los resultados se organizan conforme a los objetivos específicos del estudio y las variables planteadas: estrategias de motivación y desarrollo del hábito lector, abordándose en tres apartados principales: resultados descriptivos, resultados inferenciales y discusión de los hallazgos.

El análisis de los datos se realizó utilizando el programa estadístico SPSS, con la finalidad de obtener una interpretación precisa y objetiva de la información. En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos, que muestran las frecuencias, porcentajes y niveles alcanzados en cada variable y sus dimensiones. Posteriormente, se exponen los resultados inferenciales, obtenidos mediante la aplicación de pruebas estadísticas de correlación, con el propósito de contrastar las hipótesis planteadas. Finalmente, se desarrolla la discusión de resultados, donde los hallazgos son interpretados a la luz de los referentes teóricos y antecedentes revisados.

5.1. Resultados para la variable Estrategias de motivación

La variable “Estrategias de motivación” evalúa el conjunto de acciones que los docentes aplican para fomentar el interés y la participación de los estudiantes en la lectura. Los resultados obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los seis docentes del sexto grado se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 4

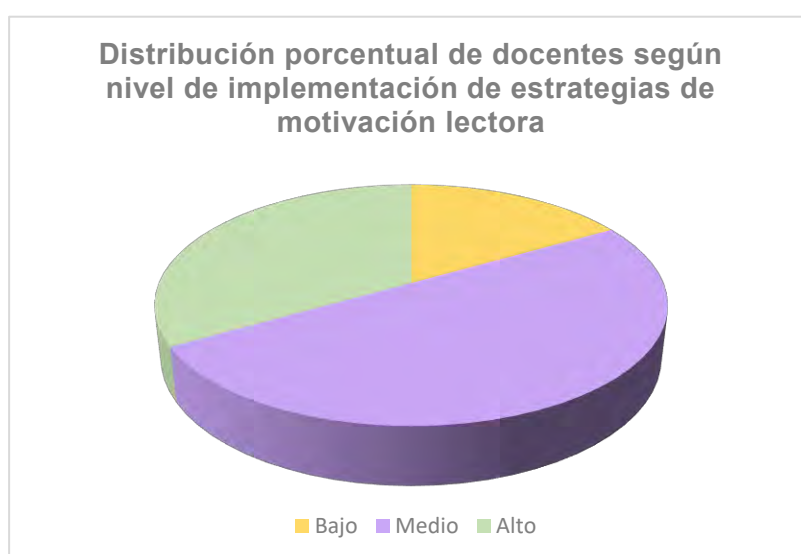
Niveles de implementación de estrategias de motivación lectora de los docentes de sexto grado de la I.E. N° 56105 "Independencia Americana" de Yanaoca

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	25-58	1	16.7%	16.7%
Medio	59-92	3	50.0%	66.7%
Alto	93-125	2	33.3%	100.0%
Total		6	100.0%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado a los docentes, 2024.

Figura 2

Resultados para la variable Estrategias de motivación



Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024.

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes (50.0%) se encuentran en el nivel medio de implementación de estrategias de motivación lectora, seguido de un 33.3% que alcanza el nivel alto, mientras que solo un 16.7% presenta un nivel bajo. Esto evidencia que, en general, los docentes aplican estrategias de motivación lectora con una frecuencia moderada, lo que refleja un esfuerzo por promover el interés de los estudiantes hacia la

lectura. Sin embargo, aún se observa la necesidad de fortalecer dichas estrategias para lograr un mayor impacto en el desarrollo del hábito lector.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de la variable Estrategias de motivación

Estadístico	Valor
Numero de docentes	6
Media	87.33
Mediana	85.50
Desviación estándar	19.25
Mínimo	56
Máximo	115
Rango	59

Nota: *Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024.*

La Tabla 5 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a la variable Estrategias de motivación aplicadas por los docentes. Como se observa, el puntaje promedio obtenido fue de 87.33, lo que indica un nivel alto de aplicación de estrategias motivacionales en general. La mediana de 85.50 confirma que la mayoría de los docentes obtuvo valores cercanos al promedio, evidenciando una tendencia central consistente.

Asimismo, la desviación estándar de 19.25 revela una moderada dispersión en los resultados, lo que sugiere que existen diferencias apreciables entre los docentes en cuanto al uso de estrategias de motivación. El valor mínimo (56) y el máximo (115) reflejan una amplitud de 59 puntos, lo cual indica que mientras algunos docentes muestran un nivel bajo, otros alcanzan un uso muy elevado de estrategias motivacionales.

En conjunto, estos resultados permiten inferir que, aunque el grupo docente en su mayoría demuestra una práctica favorable de estrategias de motivación, todavía existen

diferencias individuales que podrían estar asociadas a factores personales o contextuales (como la experiencia, formación o recursos disponibles).

5.1.1. Análisis por dimensiones

A continuación, se presenta el análisis detallado de cada una de las dimensiones que componen la variable "Estrategias de motivación", con énfasis en las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca

5.1.1.1. Dimensión: Motivación intrínseca

Esta dimensión evalúa la frecuencia con que los docentes implementan estrategias orientadas a desarrollar el interés personal, la curiosidad y el placer por la lectura en los estudiantes, a través de los ítems 6 al 10 del CEMLE.

Tabla 6
Resultados de dimensión: Motivación intrínseca

	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	5-11	0	0.0%	0.0%
Medio	12-18	2	33.3%	33.3%
Alto	19-25	4	66.7%	100.0%
Total		6	100.0%	

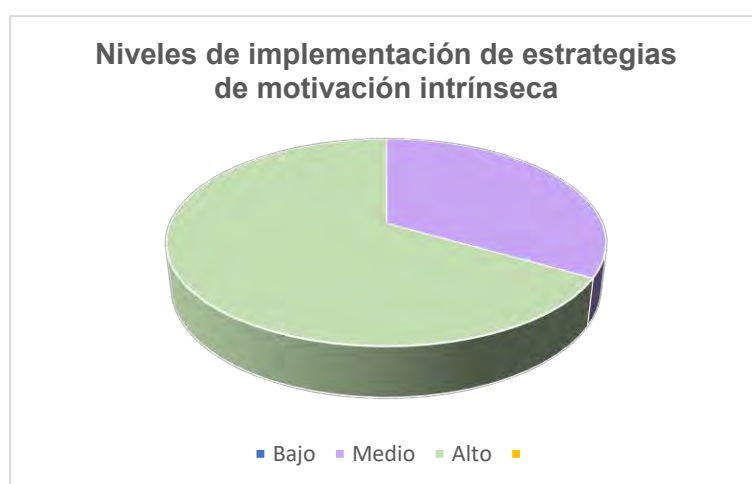
Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024.

La Tabla 6 muestra los niveles de implementación de estrategias de motivación intrínseca por parte de los docentes. Se observa que la mayoría de ellos, equivalente al 66.7% (n=4), se ubican en el nivel alto, lo que indica que con frecuencia aplican estrategias destinadas a fomentar el interés personal, la curiosidad y el disfrute por la lectura en sus estudiantes. Por otro lado, el 33.3% (n=2) de los docentes se sitúan en el nivel medio, evidenciando una aplicación moderada de dichas estrategias. Finalmente, ningún docente se encuentra en el nivel bajo dentro de esta dimensión.

Estos resultados evidencian una tendencia positiva en la implementación de estrategias de motivación intrínseca, lo cual sugiere que los docentes otorgan una alta importancia al interés interno y la autonomía del estudiante en el proceso lector.

Figura 3

Niveles de implementación de estrategias de motivación intrínseca



Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024

Los resultados presentados en la Figura 3 ilustra claramente el predominio del nivel alto en la implementación de estrategias de motivación intrínseca, lo que constituye una fortaleza en las prácticas pedagógicas de los docentes evaluados.

Frecuencia de implementación de estrategias específicas de motivación intrínseca

Con el propósito de profundizar en el análisis de la dimensión motivación intrínseca, se examinan las estrategias específicas que los docentes implementan para fomentar el interés y el disfrute por la lectura en sus estudiantes.

La Tabla 7 presenta los resultados detallados de los ítems 6 al 10 del CEMLE, correspondientes a esta dimensión, donde se observa la frecuencia con la que los docentes aplican cada estrategia y la media obtenida en cada caso.

Tabla 7

Frecuencia de implementación de estrategias específicas de motivación intrínseca

Ítem	Estrategia	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media
6	Selección de textos relacionados con intereses y realidad cultural de los estudiantes	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%	4.17
7	Permitir que los estudiantes elijan libremente los textos según sus preferencias	0.0%	0.0%	33.3%	33.3%	33.3%	4.00
8	Relacionar lecturas con experiencias significativas y conocimientos previos	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	50.0%	4.33
9	Plantear preguntas o situaciones desafiantes que despierten curiosidad	0.0%	16.7%	16.7%	50.0%	16.7%	3.67
10	Fomentar espacios de lectura placentera sin presiones evaluativas	0.0%	0.0%	50.0%	33.3%	16.7%	3.67

Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024.

Estos resultados sugieren que los docentes están más habituados a implementar estrategias que contextualizan la lectura con las experiencias y entorno cultural de los estudiantes, pero tienen un margen de mejora en la generación de espacios de lectura por placer y en el planteamiento de desafíos cognitivos que despierten la curiosidad.

5.1.1.2. Dimensión: Motivación extrínseca

Esta dimensión evalúa la frecuencia con que los docentes implementan estrategias orientadas a generar motivación externa mediante incentivos, reconocimientos y sistemas de recompensas para fomentar la lectura, a través de los ítems 1 al 5 del CEMLE.

Tabla 8
Niveles de implementación de estrategias de motivación extrínseca por los docentes

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	5-11	1	16.7%	16.7%
Medio	12-18	3	66.7%	66.7%
Alto	19-25	2	33.3%	100.0%
Total		6	100.0%	

Nota: *Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024.*

Los resultados presentados en la Tabla 8 muestran que el 50.0% de los docentes (3) implementa estrategias de motivación extrínseca con una frecuencia de nivel medio, mientras que el 33.3% (2) lo hace con una frecuencia de nivel alto. Un docente (16.7%) presenta un nivel bajo en esta dimensión. Estos datos revelan una menor prevalencia de las estrategias de motivación extrínseca en comparación con las de motivación intrínseca.

Figura 4 *Niveles de implementación de estrategias de motivación extrínseca*



La Figura 4 muestra una distribución similar a la de la variable general, con predominio del nivel medio en la implementación de estrategias de motivación extrínseca.

Frecuencia de implementación de estrategias específicas de motivación extrínseca

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a la frecuencia con la que los docentes aplican estrategias de motivación extrínseca en el aula. Estas estrategias se relacionan con el uso de recompensas externas, reconocimientos o incentivos para estimular el interés y la participación de los estudiantes en la lectura. En la Tabla 9 se muestran los porcentajes obtenidos en cada ítem, así como la media correspondiente a cada estrategia

Tabla 9
Frecuencia de implementación de estrategias específicas de motivación extrínseca

Ítem	Estrategia	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media
1	Utilizar sistema de puntos, estrellas o reconocimientos visuales	0.0%	16.7%	33.3%	33.3%	16.7%	3.50
2	Otorgar diplomas o certificados a estudiantes que destacan	16.7%	0.0%	50.0%	16.7%	16.7%	3.17
3	Asignar calificaciones adicionales por lecturas voluntarias	0.0%	16.7%	33.3%	33.3%	16.7%	3.50
4	Realizar competencias de lectura con premios o incentivos	16.7%	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	3.00
5	Comunicar a padres los logros de sus hijos como reconocimiento	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%	4.17

Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024.

La Tabla 9 detalla la frecuencia con que los docentes implementan cada una de las estrategias específicas de motivación extrínseca. Se observa que la estrategia con mayor frecuencia de implementación es "Comunicar a padres los logros de sus hijos como

reconocimiento" (ítem 5, media = 4.17), con una valoración considerablemente superior a las demás estrategias. Por otra parte, la estrategia menos implementada es "Realizar competencias de lectura con premios o incentivos" (ítem 4, media = 3.00), seguida de "Otorgar diplomas o certificados a estudiantes que destacan" (ítem 2, media = 3.17).

Estos resultados sugieren que los docentes prefieren utilizar el reconocimiento social, especialmente a través de la comunicación con las familias, como estrategia de motivación extrínseca, mientras que son más reticentes a implementar sistemas competitivos o de premios materiales.

5.1.1.3. Comparación entre dimensiones

Para comprender mejor el balance entre las dos dimensiones principales de la variable "Estrategias de motivación", se presenta a continuación un análisis comparativo.

Tabla 10
Comparación de estadísticos descriptivos entre las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca

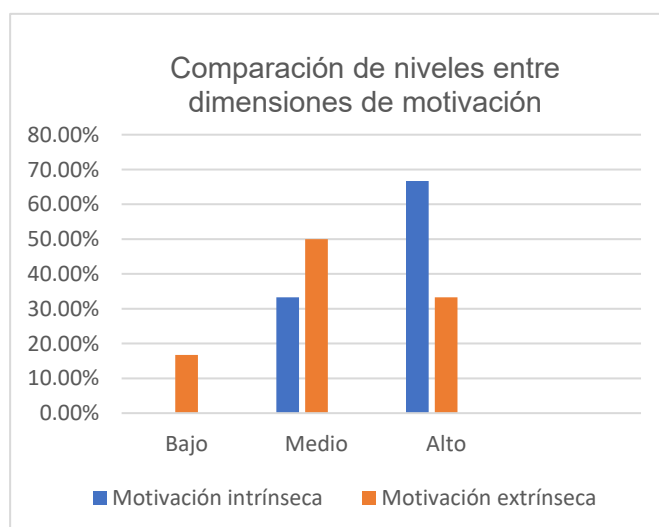
Estadístico	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Diferencia
Media	19.83	17.33	2.50
Mediana	20.50	17.50	3.00
Desviación estándar	3.76	4.84	
Mínimo	14	10	
Máximo	24	23	
Ratio MI/ME	115		

Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024.

Como se observa en la Tabla 10, existe una diferencia notable entre las puntuaciones medias de ambas dimensiones, siendo superior la de motivación intrínseca (19.83) a la de motivación extrínseca (17.33). La ratio entre ambas dimensiones es de 1.14,

lo que indica que los docentes implementan aproximadamente un 14% más de estrategias de motivación intrínseca que extrínseca. Esta diferencia se mantiene en las puntuaciones mínimas y máximas, siendo más elevadas en la dimensión intrínseca.

Figura 5 Comparación de niveles entre las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca



Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024.

La Figura 5 ilustra claramente la diferencia en la distribución de niveles entre ambas dimensiones. Mientras que en la motivación intrínseca predomina el nivel alto (66.7%), en la motivación extrínseca predomina el nivel medio (50.0%). Además, ningún docente presenta nivel bajo en la dimensión intrínseca, mientras que un 16.7% sí lo presenta en la dimensión extrínseca.

Perfil motivacional de los docentes basado en la combinación de niveles en ambas dimensiones

Con el propósito de obtener una visión integral del tipo de motivación predominante en los docentes, se elaboró un perfil motivacional combinando los niveles alcanzados en las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca. Este análisis permite identificar tendencias generales en el uso de estrategias y determinar si los docentes muestran una orientación más interna o externa al momento de motivar la lectura en sus estudiantes. Los resultados se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11

Perfil motivacional de los docentes basado en la combinación de niveles en ambas dimensiones

Perfil motivacional	Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Equilibrado alto	Alto en MI y alto en ME	2	33.3%
Predominio intrínseco	Alto en MI y medio en ME	2	33.3%
Equilibrado medio	Medio en MI y medio en ME	1	16.7%
Desequilibrio hacia intrínseco	Alto en MI y bajo en ME	0	0.0%
Desequilibrio hacia extrínseco	Medio en MI y alto en ME	0	0.0%
Bajo desarrollo motivacional	Medio en MI y bajo en ME	1	16.7%
Muy bajo desarrollo motivacional	Bajo en MI y bajo en ME	0	0.0%
Total		6	100.0%

Nota: MI = Motivación intrínseca, ME = Motivación extrínseca. Elaboración propia basada en los resultados del CEMLE, 2024.

La Tabla 11 presenta una clasificación de los docentes según su perfil motivacional, considerando la combinación de niveles en ambas dimensiones. Se observa que los perfiles más frecuentes son el "Equilibrado alto" y el "Predominio intrínseco", ambos con un 33.3% (2 docentes cada uno). Estos perfiles se caracterizan por un alto nivel de implementación de estrategias de motivación intrínseca, complementado en el primer caso con un alto nivel de motivación extrínseca y en el segundo caso con un nivel medio.

Un docente (16.7%) presenta un perfil "Equilibrado medio", con nivel medio en ambas dimensiones, mientras que otro docente (16.7%) presenta un perfil de "Bajo desarrollo motivacional", caracterizado por un nivel medio en motivación intrínseca, pero bajo en motivación extrínseca.

Estos resultados sugieren que la mayoría de los docentes (66.6%) mantiene un balance adecuado entre ambos tipos de motivación, con tendencia a privilegiar las estrategias de motivación intrínseca, lo cual está alineado con las recomendaciones de la

literatura especializada que enfatiza la importancia de desarrollar motivaciones internas hacia la lectura para lograr hábitos lectores sostenibles.

Figura 6

Perfil motivacional de los docentes



5.1.1.4. Síntesis de los resultados descriptivos

- a) En conjunto, los resultados obtenidos evidencian que los docentes del sexto grado de la I.E. N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca aplican estrategias de motivación lectora en niveles mayormente medios y altos, lo que refleja un compromiso favorable hacia la promoción del interés por la lectura en sus estudiantes.
- b) En la dimensión de motivación intrínseca, se observa una clara fortaleza: el 66.7% de los docentes presenta un nivel alto de aplicación, destacando estrategias centradas en la selección de textos vinculados a los intereses y experiencias culturales de los alumnos, así como la relación de las lecturas con vivencias significativas. Esto evidencia un enfoque pedagógico orientado al desarrollo del gusto personal y la autonomía lectora.
- c) Por otro lado, en la dimensión de motivación extrínseca, predomina el nivel medio (50.0%), lo que indica que los docentes utilizan con menor frecuencia

estrategias basadas en recompensas o reconocimientos externos. Entre las más empleadas se encuentra la comunicación de los logros estudiantiles a los padres, mientras que las estrategias competitivas o con premios materiales son menos habituales.

- d) La comparación entre ambas dimensiones muestra que la motivación intrínseca (media = 19.83) supera a la extrínseca (media = 17.33) en un 14%, evidenciando una preferencia por estrategias que fomentan el interés interno y sostenido por la lectura.
- e) Finalmente, el perfil motivacional docente revela que la mayoría (66.6%) mantiene un equilibrio adecuado entre ambas dimensiones, con predominio de los perfiles Equilibrado alto y Predominio intrínseco. Este hallazgo coincide con los planteamientos teóricos de Ryan y Deci (2000) sobre la importancia de la motivación autodeterminada, la cual promueve aprendizajes más significativos y hábitos lectores duraderos.

En síntesis, los resultados confirman una tendencia favorable en la práctica docente hacia el fortalecimiento de la motivación intrínseca, aunque aún se evidencia la necesidad de reforzar las estrategias extrínsecas de reconocimiento y estímulo para consolidar una cultura lectora integral.

5.2. Resultados descriptivos de la variable: Hábito lector

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario de Hábitos Lectores para Estudiantes (CEHL) y la Prueba ECE-Adaptada de Comprensión Lectora a los 34 estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca. El análisis descriptivo permite identificar el nivel de desarrollo del hábito lector en los estudiantes, tanto de manera general como en sus dimensiones específicas: frecuencia de lectura, actitud hacia la lectura y comprensión lectora.

5.2.1. Análisis general de la variable

El desarrollo del hábito lector se ha evaluado mediante la puntuación global obtenida en el CEHL, complementada con los resultados de la Prueba ECE-Adaptada. Esta puntuación global permite clasificar el nivel de desarrollo del hábito lector en tres categorías: deficiente (30-69 puntos), en desarrollo (70-109 puntos) y establecido (110-150 puntos).

Tabla 12

Niveles del hábito lector en estudiantes de sexto grado de la I.E. N° 56105 "Independencia Americana" de Yanaoca

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hábito lector deficiente	30-69	19	55.9%	55.9%
Hábito lector en desarrollo	70-109	12	35.3%	91.2%
Hábito lector establecido	110-150	3	8.8%	100.0%
Total		34	100.0%	

Figura 7 *Niveles del hábito lector en estudiantes de sexto grado*



La Figura 7 ilustra claramente el predominio del nivel "Deficiente" del hábito lector, evidenciando que más de la mitad de los estudiantes presenta serias limitaciones en su relación con la lectura.

Con el propósito de conocer la distribución general de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la variable *Hábito lector*, se realizó un análisis descriptivo considerando los principales estadísticos de tendencia central y de dispersión. Este análisis permite identificar el nivel promedio alcanzado, así como la variabilidad de las respuestas entre los participantes, brindando una visión global del comportamiento de la variable en la muestra de estudio. Los resultados se presentan en la Tabla 13.

Tabla 13
Estadísticos descriptivos de la variable Hábito lector

Estadístico	Valor
Numero de estudiantes	34
Media	65.85
Mediana	63.50
Moda	58
Desviación estándar	21.67
Mínimo	32
Máximo	118
Rango	86
Asimetría	0.743
Curtosis	-0.112

La Tabla 13 muestra que el puntaje promedio obtenido por los estudiantes es de 65.85 puntos, ubicándose en el nivel de hábito lector deficiente, aunque cercano al límite superior de este nivel (69 puntos). La desviación estándar de 21.67 indica una variabilidad considerable en las puntuaciones, reflejada también en el amplio rango (86 puntos) entre el

puntaje mínimo (32) y el máximo (118). El coeficiente de asimetría positivo (0.743) indica una tendencia hacia puntuaciones bajas, mientras que la curtosis negativa (-0.112) sugiere una distribución ligeramente más aplanada que la normal.

Frecuencias de los puntajes del hábito lector

Con el fin de observar la distribución de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la variable *Hábito lector*, se elaboró una tabla de frecuencias que permite identificar los intervalos de puntuación más representativos y el número de participantes ubicados en cada nivel. Este análisis facilita la visualización del grado de desarrollo del hábito lector en el grupo estudiado, así como la concentración de los datos en torno a los valores medios.

Tabla 14
Distribución de frecuencias de los puntajes del hábito lector

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
30-49	8	23.5%	23.5%
50-69	11	32.4%	55.9%
70-89	8	23.5%	79.4%
90-109	4	11.8%	91.2%
110-129	3	8.8%	100.0%
Total	34	100.0%	

Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEHL y Prueba ECE-Adaptada, 2024.

La Tabla 14 muestra la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos por los estudiantes en intervalos de 20 puntos. Se observa que la mayor concentración de estudiantes (32.4%) se encuentra en el intervalo de 50-69 puntos, seguido de los intervalos de 30-49 y 70-89 puntos (23.5% cada uno). Esta distribución confirma el predominio de puntuaciones bajas, con más de la mitad de los estudiantes (55.9%) obteniendo menos de 70 puntos.

5.2.1. Análisis por dimensiones

A continuación, se presenta el análisis detallado de cada una de las dimensiones que componen la variable "Hábito lector": frecuencia de lectura, actitud hacia la lectura y comprensión lectora.

5.2.1.1. Dimensión: Frecuencia de lectura

Esta dimensión evalúa la regularidad con que los estudiantes realizan actividades de lectura y el tiempo que dedican a esta actividad, a través de los ítems 1 al 6 del CEHL.

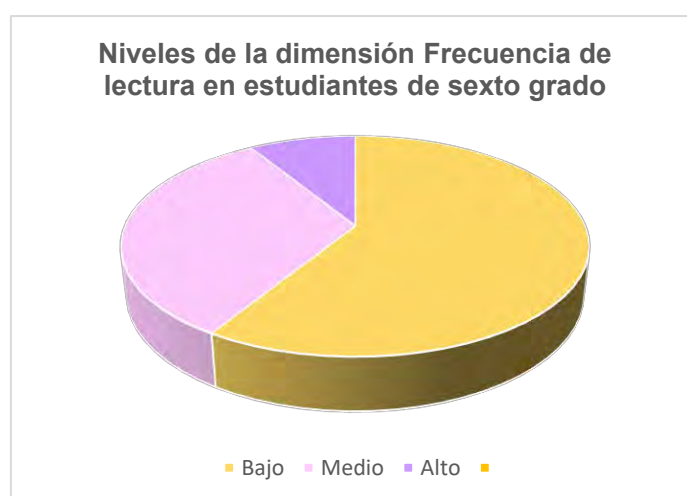
Tabla 15
Niveles de la dimensión Frecuencia de lectura en estudiantes de sexto grado

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	6-13	20	58.8%	58.8%
Medio	14-22	11	32.4%	91.2%
Alto	23-30	3	8.8%	100.0%
Total		34	100.0%	

Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEHL, 2024.

Los resultados presentados en la Tabla 15 muestran que el 58.8% de los estudiantes (20) presenta un nivel bajo de frecuencia de lectura, mientras que el 32.4% (11) muestra un nivel medio. Solo el 8.8% (3) ha desarrollado un nivel alto en esta dimensión. Estos datos revelan que la mayoría de los estudiantes lee con muy poca frecuencia, lo que constituye un factor determinante en el deficiente desarrollo del hábito lector.

Figura 8 Niveles de la dimensión Frecuencia de lectura



La Figura 8 ilustra claramente el predominio del nivel bajo en la dimensión de frecuencia de lectura, evidenciando que la mayoría de los estudiantes no ha incorporado la lectura como una actividad regular en su vida cotidiana.

Frecuencia de respuestas a ítems seleccionados de la dimensión Frecuencia de lectura

Con el propósito de analizar con mayor detalle los comportamientos asociados a la frecuencia con que los estudiantes realizan actividades lectoras, se presentan a continuación los resultados de algunos ítems representativos de la dimensión *Frecuencia de lectura*. Estos ítems permiten identificar en qué medida los estudiantes practican la lectura fuera del contexto escolar, por iniciativa propia y durante su tiempo libre. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16
Frecuencia de respuestas a ítems seleccionados de la dimensión Frecuencia de lectura

Ítem	Estrategia	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media
1	Leo libros, revistas o textos fuera del horario escolar	29.4%	35.3%	26.5%	5.9%	2.9%	2.18

2	Leo más de 15 minutos seguidos cuando tengo un libro que me gusta	17.6%	32.4%	35.3%	11.8%	2.9%	2.50
3	Leo por iniciativa propia, sin que me lo pidan mis profesores	38.2%	41.2%	14.7%	5.9%	0.0%	3.50
5	Leo en mis tiempos libres o vacacione	47.1%	35.3%	11.8%	5.9%	0.0%	1.76

Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEHL, 2024.

La Tabla 16 muestra las respuestas a ítems seleccionados de la dimensión Frecuencia de lectura. Se observa que el ítem con menor puntuación media es "Leo en mis tiempos libres o vacaciones" (1.76), donde un 82.4% de estudiantes respondió "Nunca" o "Casi nunca". Por otro lado, el ítem con mayor puntuación media es "Leo más de 15 minutos seguidos cuando tengo un libro que me gusta" (2.50), donde aun así un 50.0% de estudiantes respondió "Nunca" o "Casi nunca". Estos resultados sugieren que la lectura no forma parte de las actividades habituales de los estudiantes, ni siquiera cuando disponen de tiempo libre.

5.2.1.2. Dimensión: Actitud hacia la lectura

Esta dimensión evalúa la disposición, interés y valoración que tienen los estudiantes hacia la lectura como actividad académica y recreativa, a través de los ítems 13 al 18 del CEHL.

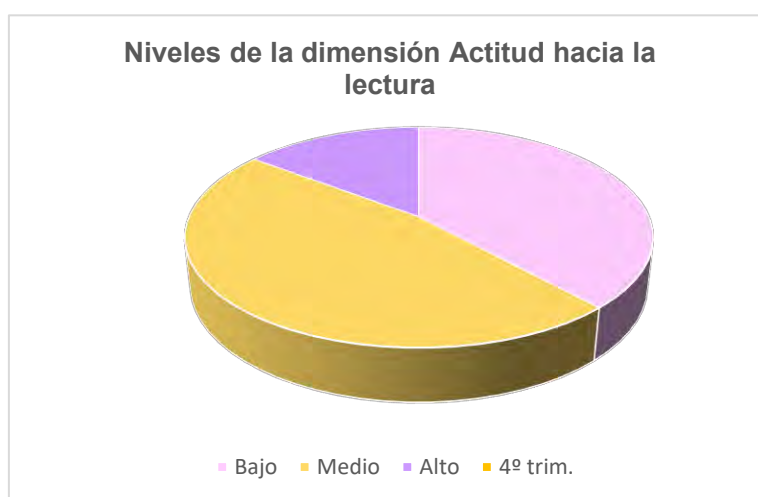
Tabla 17
Niveles de la dimensión Actitud hacia la lectura en estudiantes de sexto grado

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	6-13	13	38.2%	38.2%
Medio	14-22	16	47.1%	85.3%
Alto	23-30	5	14.7%	100.0%
Total		34	100.0%	

Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEHL, 2024.

Los resultados presentados en la Tabla 17 muestran que el 47.1% de los estudiantes (16) presenta un nivel medio de actitud hacia la lectura, mientras que el 38.2% (13) muestra un nivel bajo. Solo el 14.7% (5) presenta un nivel alto en esta dimensión. Estos datos revelan que, aunque la actitud hacia la lectura es algo más favorable que la frecuencia de lectura, sigue existiendo una tendencia negativa, con un 38.2% de estudiantes que manifiestan escaso interés por la lectura.

Figura 9 Niveles de la dimensión Actitud hacia la lectura



La Figura 9 ilustra que, si bien el nivel medio es predominante en la actitud hacia la lectura, existe un porcentaje considerable de estudiantes con actitudes negativas, lo que representa un obstáculo para el desarrollo del hábito lector.

Frecuencia de respuestas a ítems seleccionados de la dimensión Actitud hacia la lectura

Esta dimensión evalúa las emociones, valoraciones y disposiciones que los estudiantes muestran frente a la lectura, considerando si la perciben como una actividad placentera, útil o relevante para su desarrollo personal y académico. En la Tabla 16 se presentan los resultados obtenidos en ítems seleccionados, los cuales permiten conocer la actitud general hacia la lectura.

Tabla 18
Frecuencia de respuestas a ítems seleccionados de la dimensión Actitud hacia la lectura

Ítem	Estrategia	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media
13	Me gusta leer	20.6%	32.4%	29.4%	11.8%	5.9%	2.50
14	Me siento feliz cuando me regalan un libro	26.5%	29.4%	23.5%	14.7%	5.9%	2.44
15	Prefiero leer que realizar otras actividades	44.1%	35.3%	14.7%	5.9%	0.0%	1.82
17	Pienso que leer es importante para mi futuro	5.9%	14.7%	26.5%	32.4%	20.6%	3.47

La Tabla 18 muestra las respuestas a ítems seleccionados de la dimensión Actitud hacia la lectura. Se observa que el ítem con mayor puntuación media es "Pienso que leer es importante para mi futuro" (3.47), donde un 53.0% de estudiantes respondió "Casi siempre" o "Siempre". Por otro lado, el ítem con menor puntuación media es "Prefiero leer que realizar otras actividades" (1.82), donde un 79.4% de estudiantes respondió "Nunca" o "Casi nunca". Estos resultados sugieren que, aunque los estudiantes reconocen el valor instrumental de la lectura para su desarrollo académico y personal, presentan un escaso disfrute de la actividad lectora, prefiriendo dedicar su tiempo a otras actividades.

5.1.1.3. Dimensión: Comprensión lectora

Esta dimensión evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender textos de diversa tipología en diferentes niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo, a través de la Prueba ECE-Adaptada de Comprensión Lectora.

Tabla 5.13 *Niveles de la dimensión Comprensión lectora en estudiantes de sexto grado*

Tabla 19
Niveles de la dimensión Comprensión lectora en estudiantes de sexto grado

Nivel	Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
En inicio	0-10	21	61.8%	61.8%
En proceso	11-15	10	29.4%	91.2%
Satisfactorio	16-20	3	8.8%	100.0%
Total		34	100.0%	

Nota: Elaboración propia basada en los resultados de la Prueba ECE-Adaptada, 2024.

Los resultados presentados en la Tabla 19 muestran que el 61.8% de los estudiantes (21) se encuentra en el nivel "En inicio" de comprensión lectora, mientras que el 29.4% (10) se ubica en el nivel "En proceso". Solo el 8.8% (3) ha alcanzado un nivel "Satisfactorio" en esta dimensión. Estos datos revelan que la gran mayoría de los estudiantes (91.2%) no ha desarrollado las habilidades de comprensión lectora esperadas para el sexto grado de primaria, lo que constituye una seria limitación para su desempeño académico y para el desarrollo de su hábito lector.

Niveles de comprensión lectora

Tabla 20
Resultados por niveles de comprensión lectora

Nivel	Puntaje promedio	Porcentaje de aciertos	Desviación estándar
Literal (7 preguntas)	3.62	51.7%	1.67
Inferencial (8 preguntas)	2.38	29.8%	1.60
Crítico-valorativo (5 preguntas)	1.21	24.2%	1.07
Total	7.21	36.0%	3.21

Nota: Elaboración propia basada en los resultados de la Prueba ECE-Adaptada, 2024.

La Tabla 20 muestra el desempeño de los estudiantes en cada nivel de comprensión lectora. Se observa un patrón decreciente en el porcentaje de aciertos conforme aumenta la complejidad del nivel: 51.7% en el nivel literal, 29.8% en el nivel inferencial y 24.2% en el nivel crítico-valorativo. Estos resultados indican que, si bien los estudiantes tienen cierta capacidad para identificar información explícita en los textos, muestran serias dificultades para realizar inferencias y emitir juicios críticos fundamentados.

Tabla 21
Resultados por tipo de texto en la Prueba ECE-Adaptada

Nivel	Puntaje promedio	Porcentaje de aciertos	Desviación estándar
Narrativo (4 preguntas)	1.79	44.9%	1.01
Informativo (4 preguntas)	1.56	39.0%	1.05
Instructivo (4 preguntas)	1.53	38.2%	0.96
Argumentativo (4 preguntas)	1.21	30.1%	0.91
Discontinuo (4 preguntas)	1.12	27.9%	0.88

Nota: Elaboración propia basada en los resultados de la Prueba ECE-Adaptada, 2024.

La Tabla 21 presenta los resultados por tipo de texto. Se observa que los estudiantes obtuvieron mejor desempeño en los textos narrativos (44.9% de aciertos), seguidos por los textos informativos (39.0%) e instructivos (38.2%). Los textos argumentativos (30.1%) y discontinuos (27.9%) resultaron considerablemente más difíciles para los estudiantes. Estos resultados sugieren una limitada exposición a la diversidad textual, con mayor familiaridad con textos narrativos y serias dificultades para comprender textos que requieren análisis más complejos o formatos no lineales.

5.1.2.4. Comparación entre dimensiones

Para comprender mejor las interrelaciones entre las tres dimensiones del hábito lector, se presenta a continuación un análisis comparativo.

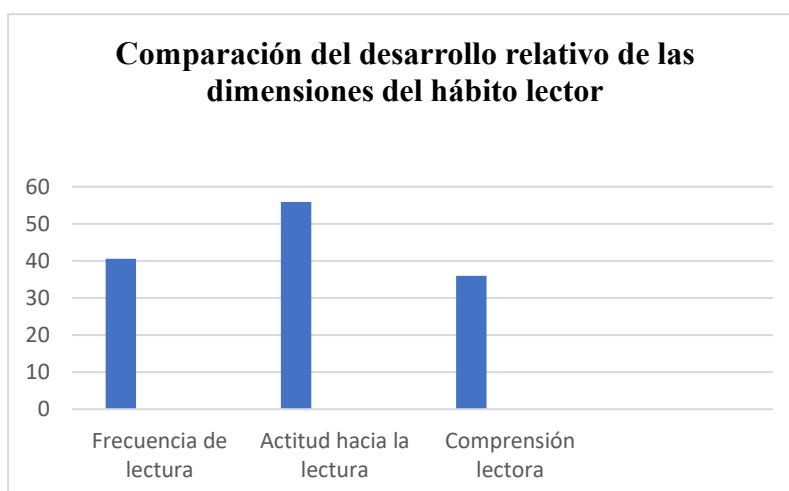
Tabla 22
Comparación de estadísticos descriptivos entre las dimensiones del hábito lector

Estadístico	Frecuencia de lectura (6-30)	Actitud hacia la lectura (6-30)	Comprensión lectora (0-20)
Media	12.18	16.76	7.21
Mediana	11.50	16.00	7.00
Desviación estándar	5.36	6.13	3.21
Porcentaje relativo	40.6%	55.9%	36.0%

Nota: El porcentaje relativo se calculó dividiendo la media obtenida entre el puntaje máximo posible para cada dimensión y multiplicando por 100. Elaboración propia basada en los resultados del CEHL y Prueba ECE-Adaptada, 2024.

Como se observa en la Tabla 22 existe una diferencia notable entre las puntuaciones relativas de las tres dimensiones, siendo superior la de actitud hacia la lectura (55.9%), seguida por la frecuencia de lectura (40.6%) y la comprensión lectora (36.0%). Esta disparidad indica que, aunque los estudiantes muestran una actitud relativamente más favorable hacia la lectura, esto no se traduce en prácticas lectoras regulares ni en un nivel adecuado de comprensión de textos. Las tres dimensiones presentan porcentajes relativos bajos, lo que confirma el desarrollo deficiente del hábito lector en términos generales.

Figura 10 *Comparación del desarrollo relativo de las dimensiones del hábito lector*



La Figura 10 ilustra claramente mediante un gráfico radar la disparidad en el desarrollo de las tres dimensiones del hábito lector, evidenciando el predominio de la actitud hacia la lectura sobre las otras dimensiones, aunque todas muestran un desarrollo insuficiente.

Matriz de correlaciones entre las dimensiones del hábito lector

Tabla 23
Matriz de correlaciones entre las dimensiones del hábito lector

Dimensión	Frecuencia de lectura (6-30)	Actitud hacia la lectura (6-30)	Comprensión lectora (0-20)
Frecuencia de lectura	1.000	0.683	0.471
Actitud hacia la lectura	0.683	1.000	0.398
Comprensión lectora	0.471	0.398	1.000

*Nota: La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). Elaboración propia basada en los resultados del CEHL y Prueba ECE-Adaptada, 2024.*

La Tabla 23 muestra las correlaciones entre las tres dimensiones del hábito lector. Se observa una correlación fuerte entre la frecuencia de lectura y la actitud hacia la lectura ($r = 0.683$), lo que indica que los estudiantes con actitudes más positivas tienden a leer con mayor frecuencia, aunque ambas dimensiones presentan niveles de desarrollo bajos. La correlación entre la frecuencia de lectura y la comprensión lectora es moderada ($r = 0.471$), mientras que la correlación entre la actitud hacia la lectura y la comprensión lectora es más débil ($r = 0.398$), aunque todavía significativa. Estos resultados sugieren que la práctica regular de la lectura tiene un impacto más directo en el desarrollo de la comprensión lectora que la mera actitud positiva hacia la lectura.

Análisis por características sociodemográficas

A continuación, se presenta un análisis del hábito lector según las principales características sociodemográficas de los estudiantes.

Comparación de medias del hábito lector según género

Tabla 24
Comparación de medias del hábito lector según género

Dimensión	Hombres (n=19)	Mujeres (n=15)	Diferencia	Valor p
Frecuencia de lectura	11.32	0.683	0.471	0.081
Actitud hacia la lectura	15.47	1.000	0.398	0.043
Comprensión lectora	06.63	0.398	1.000	0.078
Hábito lector (total)	60.89	72.00	-11.11	0.037

Nota: *Diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Elaboración propia basada en los resultados del CEHL y Prueba ECE-Adaptada, 2024.

La Tabla 24 muestra las diferencias en el hábito lector según el género de los estudiantes. Se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres en la puntuación total del hábito lector y en la dimensión de actitud hacia la lectura. En las dimensiones de frecuencia de lectura y comprensión lectora, aunque las mujeres obtienen medias superiores, las diferencias no alcanzan significación estadística. Estos resultados son consistentes con la tendencia observada en estudios nacionales e internacionales, donde las niñas suelen mostrar actitudes más favorables hacia la lectura que los niños, aunque en este caso ambos grupos presentan niveles deficientes en términos absolutos.

Comparación de medias del hábito lector según sección

En la Tabla 25 se presentan los resultados de la comparación de medias del hábito lector y sus dimensiones según sección. El propósito de este análisis fue identificar posibles diferencias en los niveles de frecuencia de lectura, actitud hacia la lectura y comprensión lectora entre los estudiantes de las secciones A y B del sexto grado. Para ello, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, con el fin de determinar si las variaciones observadas entre ambas secciones son estadísticamente significativas.

Tabla 25
Comparación de medias del hábito lector según sección

Dimensión	Sección A (n=13)	Sección A (n=13)	Diferencia	Valor p
Frecuencia de lectura	11.62	12.52	-0.90	0.371
Actitud hacia la lectura	15.92	17.29	-1.37	0.309
Comprensión lectora	7.43	7.43	-0.58	0.419
Hábito lector (total)	60.89	68.19	-6.11	0.224

Nota: Elaboración propia basada en los resultados del CEHL y Prueba ECE-Adaptada, 2024.

La Tabla 25 muestra las diferencias en el hábito lector según la sección a la que pertenecen los estudiantes. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambas secciones en ninguna de las dimensiones ni en la puntuación total del hábito lector, aunque la sección B presenta medias ligeramente superiores en todas las dimensiones. Estos resultados sugieren que el deficiente desarrollo del hábito lector es un problema generalizado en toda la institución educativa, independientemente de la sección.

Síntesis de resultados

- El análisis descriptivo de la variable "Hábito lector" permite extraer las siguientes conclusiones relevantes:
- La mayoría de los estudiantes (55.9%) presenta un hábito lector deficiente, mientras que el 35.3% muestra un hábito lector en desarrollo y solo el 8.8% ha desarrollado un hábito lector establecido.
- Existe una disparidad notable entre las dimensiones del hábito lector: la actitud hacia la lectura muestra un desarrollo relativo mayor (55.9%) que la frecuencia de lectura (40.6%) y la comprensión lectora (36.0%), aunque todas las dimensiones presentan niveles de desarrollo insuficientes.
- En la dimensión de comprensión lectora, los estudiantes muestran un mejor desempeño en el nivel literal (51.7% de aciertos) que en el inferencial

(29.8%) y el crítico-valorativo (24.2%), evidenciando graves dificultades en los niveles de comprensión más complejos.

- e) Los estudiantes comprenden mejor los textos narrativos (44.9% de aciertos) que los informativos (39.0%), instructivos (38.2%), argumentativos (30.1%) y discontinuos (27.9%), lo que refleja una exposición limitada a la diversidad textual.
- f) Existe una correlación fuerte entre la frecuencia de lectura y la actitud hacia la lectura ($r = 0.683$), moderada entre la frecuencia y la comprensión lectora ($r = 0.471$), y débil entre la actitud y la comprensión lectora ($r = 0.398$).
- g) Se observan diferencias significativas en el hábito lector según el género, con un mejor desempeño por parte de las niñas, especialmente en la dimensión de actitud hacia la lectura, aunque ambos grupos presentan niveles deficientes en términos absolutos.

5.3. Prueba de hipótesis

Con el propósito de determinar la existencia de una relación significativa entre las variables “Estrategias de motivación” y “Hábito lector” en los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca, se aplicó la prueba de correlación de Pearson, utilizando el programa estadístico SPSS versión 25.

5.3.1. Prueba de normalidad

La prueba de normalidad permite evaluar si la distribución de los datos de las variables y sus dimensiones se aproxima a una distribución normal. Esta evaluación es fundamental para decidir el tipo de análisis correlacional a realizar: coeficiente de correlación de Pearson (si los datos siguen una distribución normal) o coeficiente de correlación de Spearman (si los datos no siguen una distribución normal).

Considerando que la muestra de estudiantes es de 34 individuos ($n < 50$), se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, mientras que para la muestra de docentes ($n = 6$), aunque se

aplicó la misma prueba, sus resultados se interpretaron con mayor cautela debido al tamaño reducido de la muestra, complementándose con análisis gráficos.

Tabla 26
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las variables y dimensiones

Variable/Dimensión	Estadístico	gl	Sig. (p-valor)	Distribución
Variable: Estrategias de motivación (docentes)	0.962	6	0.835	Normal
Motivación intrínseca	0.957	6	0.791	Normal
Motivación extrínseca	0.917	6	0.484	Normal
Variable: Hábito lector (estudiantes)	0.967	34	0.386	Normal
Frecuencia de lectura	0.954	34	0.161	Normal
Actitud hacia la lectura	0.957	34	0.198	Normal
Comprensión lectora	0.934	34	0.042	No normal

Nota: Elaboración propia basada en los resultados procesados en SPSS, 2024.

Nota: gl = grados de libertad. *p < 0.05 (distribución no normal).

La Tabla 26 presenta los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para cada variable y sus dimensiones. Para interpretar estos resultados, se considera el nivel de significancia (p-valor):

Si $p > 0.05$: Los datos siguen una distribución normal

Si $p \leq 0.05$: Los datos no siguen una distribución normal

Los resultados indican que:

Variable: Estrategias de motivación ($p = 0.835$): Sigue una distribución normal, al igual que sus dimensiones de motivación intrínseca ($p = 0.791$) y motivación extrínseca ($p = 0.484$). Esto permite utilizar estadísticos paramétricos para los análisis relacionados con esta variable.

Variable: Hábito lector ($p = 0.386$): En su medida global, sigue una distribución normal. Lo mismo ocurre con las dimensiones frecuencia de lectura ($p = 0.161$) y actitud hacia la lectura ($p = 0.198$).

Dimensión: Comprensión lectora ($p = 0.042$): Es la única que no sigue una distribución normal, lo que implica que para análisis específicos que involucren esta dimensión deberán utilizarse pruebas no paramétricas.

Para complementar la evaluación de normalidad, especialmente en el caso de la muestra pequeña de docentes, se realizaron análisis gráficos mediante diagramas Q-Q y se calcularon los índices de asimetría y curtosis.

5.3.2. Contraste de hipótesis general

Para contrastar la hipótesis general, se aplicó la prueba de correlación de Pearson entre las variables estrategias de motivación y hábito lector, considerando que ambas presentaron distribución normal según la prueba de Shapiro-Wilk.

El análisis mostró una correlación positiva y estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre las estrategias de motivación y el desarrollo del hábito lector, lo cual evidencia que, a medida que los docentes implementan con mayor frecuencia estrategias de motivación, se observa un incremento en el nivel de hábito lector de los estudiantes.

En consecuencia, se acepta la hipótesis general, que sostiene que existe una relación significativa entre las estrategias de motivación y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Ryan y Deci (2000) en la Teoría de la Autodeterminación, que explica que la motivación autónoma favorece conductas sostenidas como la lectura. De igual modo, estudios recientes de Wu et al. (2023) y Bakkaloğlu y Pilten (2023) respaldan que la motivación y la autoeficacia lectora se asocian positivamente con la frecuencia y la persistencia en la lectura.

5.3.3. Contraste de las hipótesis específicas

De manera similar, al analizar las hipótesis específicas, los resultados de la correlación de Pearson evidencian relaciones positivas y significativas ($p < 0.05$) entre las dimensiones de la variable estrategias de motivación, motivación intrínseca y extrínseca—y las dimensiones del hábito lector, frecuencia de lectura, actitud hacia la lectura y comprensión lectora.

Por tanto, se aceptan las hipótesis específicas, confirmando que el uso de estrategias motivacionales adecuadas por parte de los docentes contribuye al fortalecimiento de las distintas dimensiones del hábito lector en los estudiantes.

5.4. Discusión de resultados

Una vez presentados los resultados descriptivos de las variables y verificada la hipótesis de investigación, corresponde interpretar los hallazgos a la luz de la literatura especializada, considerando sus implicancias teóricas y prácticas, así como las posibles limitaciones del estudio.

5.4.1. Análisis e interpretación de los hallazgos principales

Los resultados de la presente investigación revelan aspectos relevantes sobre la relación entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de la I.E. N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca.

En primer lugar, el análisis descriptivo de la variable Estrategias de motivación muestra que la mayoría de los docentes (83.3%) implementa dichas estrategias con una frecuencia entre media y alta, con un claro predominio de las estrategias de motivación intrínseca sobre las de motivación extrínseca (ratio MI/ME = 1.14). Este hallazgo resulta positivo, pues evidencia que los docentes orientan sus prácticas pedagógicas hacia el fomento del interés interno por la lectura, lo que favorece la formación de hábitos lectores sostenibles a largo plazo. Este resultado coincide con lo señalado por Ryan y Deci (2000),

quienes sostienen que la motivación intrínseca promueve aprendizajes autónomos y duraderos, al generar placer y satisfacción personal por la actividad.

Sin embargo, al analizar la variable Hábito lector, se observa que la mayoría de los estudiantes (55.9%) presenta un hábito lector deficiente, seguido por un 35.3% con un hábito en desarrollo y solo un 8.8% con hábito lector establecido. Esta situación se refleja en las tres dimensiones de la variable, con niveles promedio de desarrollo de 40.6% para frecuencia de lectura, 55.9% para actitud hacia la lectura y 36.0% para comprensión lectora. En conjunto, estos resultados evidencian que, si bien los estudiantes valoran la lectura, aún no la practican con regularidad ni logran consolidar una comprensión profunda de los textos.

La aparente contradicción entre la adecuada implementación de estrategias motivacionales por parte de los docentes y el bajo nivel del hábito lector de los estudiantes podría explicarse por diversos factores:

La aplicación de estrategias motivacionales podría ser relativamente reciente y no haber generado aún un impacto sostenido en los hábitos lectores.

Existen factores contextuales que limitan su efectividad, como la escasez de materiales atractivos y pertinentes al contexto cultural de los estudiantes.

Los alumnos podrían arrastrar dificultades acumuladas en su trayectoria escolar, que dificultan revertir el bajo hábito lector en el corto plazo.

La brecha entre la actitud positiva hacia la lectura (55.9%) y la baja frecuencia lectora (40.6%) sugiere que, aunque los estudiantes reconocen la importancia de leer, aún no han incorporado la lectura como una práctica cotidiana y autónoma.

En cuanto a la prueba de hipótesis, se encontró una correlación positiva moderada entre las estrategias de motivación y el desarrollo del hábito lector ($r = 0.541$; $p < 0.05$), confirmando la hipótesis general. Este resultado evidencia que las prácticas docentes influyen significativamente en el desarrollo de los hábitos lectores, aunque no constituyen el

único factor determinante. Coincide con lo planteado por Gambrell (2011), quien sostiene que la motivación del docente es un factor clave para despertar el interés lector, pero requiere acompañarse de oportunidades constantes de lectura significativa.

En relación con las hipótesis específicas, se halló una correlación más fuerte entre las estrategias de motivación intrínseca y el hábito lector ($r = 0.602$; $p < 0.05$), en comparación con la correlación entre la motivación extrínseca y el hábito lector ($r = 0.479$; $p < 0.05$). Este hallazgo refuerza la importancia de fortalecer la motivación interna de los estudiantes, tal como lo indican Deci y Ryan (2017), al señalar que las recompensas externas pueden fomentar conductas lectoras momentáneas, pero no garantizan la permanencia del hábito.

Asimismo, se identificó una correlación más elevada entre las estrategias de motivación y la actitud hacia la lectura ($r = 0.583$; $p < 0.05$), en comparación con las correlaciones obtenidas con la frecuencia de lectura ($r = 0.512$; $p < 0.05$) y con la comprensión lectora ($r_s = 0.468$; $p < 0.05$). Este patrón sugiere que las estrategias motivacionales impactan inicialmente en el componente actitudinal, generando una percepción más positiva hacia la lectura; sin embargo, se requiere un trabajo pedagógico sostenido para que dicha actitud se traduzca en una práctica lectora constante y en una mejora de la comprensión. Esto se alinea con lo propuesto por McKenna, Kear y Ellsworth (1995), quienes sostienen que la actitud lectora constituye un mediador esencial entre la motivación y el comportamiento lector efectivo.

En síntesis, los resultados demuestran que las estrategias de motivación docente, especialmente las intrínsecas, tienen un efecto significativo sobre el desarrollo del hábito lector, aunque su impacto pleno depende de la constancia, el acceso a materiales adecuados y la articulación de esfuerzos entre docentes, familia y escuela.

5.4.2. Contrastación con antecedentes de investigación

Los resultados obtenidos presentan coincidencias y diferencias relevantes con investigaciones previas realizadas en contextos nacionales e internacionales, lo que permite situar los hallazgos de este estudio dentro de un marco comparativo más amplio.

En el ámbito internacional, los resultados coinciden con lo reportado por Muñoz et al. (2020) en Chile, quienes evidenciaron que las prácticas docentes que integran estrategias motivacionales variadas, contextualizadas y centradas en los intereses de los estudiantes favorecen significativamente el desarrollo del hábito lector. De manera similar, en la presente investigación se constató que los docentes de Yanaoca priorizan estrategias de motivación intrínseca, tales como la libre elección de textos, la lectura compartida y la conexión con experiencias significativas, lo que coincide con el enfoque centrado en el estudiante propuesto por Muñoz y colaboradores. No obstante, los resultados difieren en el nivel de impacto observado: mientras el estudio chileno reportó un efecto positivo generalizado en la práctica lectora de los alumnos, en el contexto de Yanaoca dicho efecto se muestra más limitado, posiblemente por la escasez de recursos bibliográficos y la menor exposición a experiencias lectoras sostenidas.

Asimismo, los hallazgos concuerdan con lo expuesto por Gallego Bustamante (2024), quien encontró una correlación significativa entre la motivación lectora y el hábito lector ($r = 0.67$, $p < 0.01$), siendo la motivación intrínseca un predictor más fuerte que la extrínseca. De manera análoga, en el presente estudio la correlación entre ambas variables fue positiva y significativa ($r = 0.541$, $p < 0.05$), con un predominio de la motivación intrínseca ($r = 0.602$) sobre la extrínseca ($r = 0.479$). Esta coincidencia refuerza la evidencia de que la motivación intrínseca constituye un factor determinante en la formación de hábitos lectores sostenibles. Sin embargo, la diferencia en la magnitud de la correlación puede explicarse por los contrastes contextuales y socioculturales: el estudio europeo se desarrolló en un entorno urbano con mayores oportunidades lectoras, mientras que el contexto rural

de Yanaoca presenta limitaciones estructurales que restringen la frecuencia y diversidad de lecturas.

En el contexto nacional, los resultados guardan relación con los obtenidos por Castañeda Mejía (2022), quien demostró que la motivación intrínseca predice significativamente la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Aunque su estudio se centra en un nivel educativo distinto, ambos coinciden en destacar la relevancia de la motivación interna, curiosidad lectora, disfrute y autonomía— como motor principal de la comprensión y el hábito lector. La diferencia en los niveles educativos y en las demandas cognitivas puede explicar la menor magnitud de la relación en el presente estudio, pero refuerza la necesidad de fortalecer tempranamente los procesos motivacionales intrínsecos desde la educación primaria.

De igual modo, los hallazgos de la presente investigación muestran puntos de convergencia con Flores Santisteban y Pérez Rosales (2023), quienes identificaron que los docentes de escuelas públicas de Huaral aplican predominantemente estrategias de motivación extrínseca, aunque las de tipo intrínseco resultan más efectivas para consolidar el hábito lector. En contraste, en Yanaoca se observa un predominio de estrategias intrínsecas, lo cual constituye un avance positivo; sin embargo, la limitada disponibilidad de recursos y la falta de seguimiento sistemático dificultan que dichas estrategias se traduzcan en una mejora sustantiva de los hábitos lectores de los estudiantes.

A nivel local, los resultados dialogan estrechamente con lo expuesto por Quispe (2019), quien reportó un bajo nivel de hábito lector en estudiantes de instituciones educativas rurales de la provincia de Canas, asociado a la escasa disponibilidad de materiales de lectura y a la ausencia de mediación lectora familiar. Esta coincidencia refuerza la interpretación de que el contexto rural constituye un factor limitante clave para el desarrollo del hábito lector, aun cuando los docentes apliquen estrategias motivacionales adecuadas. En la misma línea, Huamán (2018) identificó que las estrategias más exitosas en contextos rurales son aquellas que vinculan la lectura con la oralidad, las tradiciones

culturales y la identidad local, aspecto que se refleja parcialmente en las prácticas docentes observadas en la I.E. N° 56105, donde se promueven lecturas relacionadas con el entorno sociocultural de los estudiantes.

En conjunto, la contrastación con los antecedentes revisados confirma que la motivación especialmente la intrínseca, constituye un factor determinante en la formación del hábito lector, pero su efectividad depende de las condiciones contextuales, el acceso a materiales de lectura pertinentes y la formación docente continua en estrategias de fomento lector. Los resultados de Yanaoca aportan evidencia empírica desde un contexto rural andino, contribuyendo a ampliar la comprensión del papel de la motivación en escenarios educativos con limitaciones estructurales pero alto potencial de desarrollo lector.

5.4.3. Contrastación con el marco teórico

Los resultados obtenidos guardan coherencia con los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación. En primer lugar, desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), los hallazgos evidencian que las estrategias de motivación intrínseca son las que presentan una correlación más alta con el desarrollo del hábito lector ($r = 0.602$), lo que confirma que la satisfacción de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación favorece el compromiso genuino con la lectura. Los docentes que promueven la libre elección de textos, el disfrute lector y la conexión con los intereses personales de los estudiantes están estimulando la motivación autónoma, base para la consolidación de hábitos lectores sostenibles.

Asimismo, desde la Teoría Sociocognitiva de Bandura (1986), los resultados reafirman la importancia del modelamiento docente y la autoeficacia. Los docentes que muestran actitudes positivas hacia la lectura e integran estrategias motivacionales variadas contribuyen a que los estudiantes perciban la lectura como una actividad valiosa y alcanzable. Esto explica la correlación positiva observada entre las estrategias docentes y la

actitud hacia la lectura ($r = 0.583$), dimensión que actúa como mediadora en el desarrollo del hábito lector.

Por otro lado, los principios de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963) también se reflejan en los resultados, ya que las estrategias que vinculan los textos con las experiencias personales y el contexto cultural de los estudiantes, como se observó en la alta frecuencia de uso de lecturas contextualizadas favorecen una comprensión más profunda y duradera, incrementando la motivación y el interés lector.

Finalmente, los hallazgos en contextos rurales como Yanaoca confirman la relevancia del enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), el cual destaca el papel del entorno social y cultural en el aprendizaje. La baja frecuencia lectora de los estudiantes, a pesar de las estrategias docentes, puede explicarse por la falta de estímulos de lectura fuera del ámbito escolar, lo que limita las oportunidades de interacción y mediación lectora en el hogar y la comunidad.

En conjunto, estos resultados refuerzan que el desarrollo del hábito lector no depende exclusivamente de la implementación de estrategias motivacionales, sino también del contexto sociocultural y del tipo de motivación promovida, siendo las estrategias basadas en la autonomía y la significatividad las más efectivas para lograr un cambio sostenible en los hábitos lectores.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusión general

Se determinó que existe una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado, con un coeficiente de correlación de $r = 0,541$ y un valor de $p < 0,05$, lo cual confirma la hipótesis general de investigación. Este hallazgo evidencia que las prácticas motivacionales docentes constituyen un factor relevante, aunque no exclusivo, en la formación de hábitos lectores. La magnitud moderada de la correlación sugiere que otros factores contextuales, como el acceso a materiales de lectura, el acompañamiento familiar y las experiencias lectoras previas, también ejercen una influencia significativa. Esta situación demanda una aproximación integral al fomento de la lectura que trascienda el ámbito exclusivamente escolar.

Conclusiones específicas

Primera: Se determinó que el nivel de implementación de las estrategias de motivación lectora aplicadas por los docentes se ubica mayormente entre los niveles medio y alto, alcanzando un 83.3% en conjunto. Asimismo, se identificó un predominio de las estrategias de motivación intrínseca sobre las extrínsecas, con una razón $MI/ME = 1.14$. El 66.7% de los docentes presentó un nivel alto en motivación intrínseca, destacando estrategias como la selección de textos relacionados con la realidad cultural de los estudiantes, la vinculación de las lecturas con experiencias significativas y la libre elección de textos. Estos resultados muestran una orientación favorable hacia estrategias que buscan despertar el interés, la autonomía y el gusto por la lectura.

Segunda: Se identificó que el nivel de frecuencia de lectura en los estudiantes de sexto grado es predominantemente bajo, ya que el 58.8% de los estudiantes se ubicó en este nivel. Además, el 82.4% señaló que nunca o casi nunca lee en sus tiempos libres o vacaciones, y el 79.4% manifestó que nunca o casi nunca lee por iniciativa propia. Estos

resultados evidencian que la lectura todavía no se ha consolidado como una práctica habitual, autónoma y sostenida en la vida cotidiana de la mayoría de estudiantes.

Tercera: Se determinó que la actitud hacia la lectura se manifiesta principalmente en un nivel medio, con un 47.1% de estudiantes en esta categoría. Aunque el 53.0% reconoce que leer es importante para su futuro, el 79.4% indicó que nunca o casi nunca prefiere leer frente a otras actividades. Esto demuestra que los estudiantes valoran la lectura desde una perspectiva académica o instrumental, pero aún presentan bajo disfrute lector, limitada preferencia por la lectura recreativa y escasa disposición para elegirla voluntariamente.

Cuarta: Se estableció que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes es mayoritariamente bajo, debido a que el 61.8% se encuentra en el nivel “en inicio” y el 29.4% en “proceso”. Asimismo, el porcentaje total de aciertos fue de 36.0%, observándose un mejor desempeño en el nivel literal (51.7%) y mayores dificultades en los niveles inferencial (29.8%) y crítico-valorativo (24.2%). Estos resultados evidencian que los estudiantes presentan limitaciones importantes para interpretar, inferir y valorar críticamente los textos, especialmente cuando se enfrentan a textos argumentativos y discontinuos.

Quinta: Se determinó que las estrategias de motivación lectora basadas en la motivación intrínseca y extrínseca se relacionan significativamente con el desarrollo del hábito lector. La motivación intrínseca presentó una correlación más alta con el hábito lector ($r = 0.602$; $p < 0.01$) que la motivación extrínseca ($r = 0.479$; $p < 0.05$), lo que evidencia que las estrategias orientadas al interés personal, la autonomía, la curiosidad y el disfrute lector se asocian con mayor fuerza al desarrollo del hábito lector. No obstante, las estrategias extrínsecas también cumplen un rol complementario, especialmente como estímulos iniciales o apoyos temporales para promover la participación lectora.

6.2. RECOMENDACIONES

6.2.1. Para los docentes

Se recomienda que los docentes apliquen el Plan Lector del MINEDU de manera organizada, permanente y pedagógica, no solo como una tarea de lectura obligatoria, sino como una estrategia para formar el hábito lector en los estudiantes. Para ello, deben iniciar con un diagnóstico de intereses y dificultades lectoras, seleccionar textos variados y contextualizados a la realidad de los estudiantes, establecer horarios semanales de lectura dentro del aula, promover actividades como lectura libre, lectura guiada, diálogo sobre textos, recomendaciones de libros y producción de opiniones o resúmenes creativos. Asimismo, deben acompañar el proceso lector mediante preguntas antes, durante y después de la lectura, orientando la comprensión literal, inferencial y crítica. Finalmente, es importante realizar un seguimiento mensual mediante fichas, registros o listas de cotejo, para verificar si los estudiantes leen con mayor frecuencia, muestran mejor actitud hacia la lectura y mejoran progresivamente su comprensión lectora.

Fortalecer estrategias de motivación intrínseca priorizando: (a) espacios diarios de lectura placentera sin evaluación (15-20 minutos); (b) preguntas desafiantes que despierten curiosidad mediante anticipación e hipótesis; y (c) proyectos integradores que conecten lectura con problemas comunitarios auténticos.

Implementar círculos de lectura con: (a) encuentros regulares para compartir experiencias; (b) roles rotativos que promuevan participación activa; (c) selección democrática de textos; (d) clima de respeto a todas las interpretaciones; y (e) actividades de extensión creativas.

Desarrollar modelamiento lector compartiendo: (a) experiencias lectoras propias con los estudiantes; (b) lecturas en voz alta expresivas de diversos géneros; (c) verbalización de estrategias de comprensión ("pensar en voz alta"); y (d) entusiasmo genuino por los textos.

Implementar seguimiento individualizado mediante: (a) metas lectoras personalizadas y progresivas; (b) portafolios de lectura; (c) conferencias individuales mensuales; (d) retroalimentación formativa enfocada en progreso personal; y (e) autoevaluación metacognitiva.

Diversificar tipos de textos exponiendo sistemáticamente a: (a) géneros informativos, instructivos, argumentativos y discontinuos con andamiaje específico; (b) textos multimodales y digitales; y (c) textos de tradición oral andina, conectando oralidad con cultura escrita.

6.2.2. Para la dirección institucional

Desarrollar Plan Lector Institucional contextualizado que: (a) establezca objetivos claros por dimensiones del hábito lector; (b) involucre a todos los docentes; (c) incorpore espacios diarios de lectura recreativa; (d) establezca mecanismos de seguimiento con indicadores; y (e) se ajuste anualmente según resultados.

Mejorar condiciones materiales mediante: (a) ampliación de biblioteca escolar con textos diversos y culturalmente pertinentes; (b) bibliotecas de aula con 50-100 títulos accesibles; (c) espacios físicos acogedores para lectura; (d) alianzas para donaciones o acceso a plataformas digitales; y (e) elaboración de materiales propios sobre la comunidad.

Establecer formación docente continua en: (a) talleres prácticos con demostración y práctica supervisada; (b) comunidades de aprendizaje profesional; (c) círculos de lectura para docentes; (d) acompañamiento en aula con retroalimentación formativa; y (e) acceso a bibliografía especializada actualizada.

Implementar sistema de reconocimiento que: (a) organice eventos regulares de socialización lectora; (b) establezca reconocimientos diversos que valoren calidad, no solo cantidad; (c) visibilice logros mediante murales o blogs; (d) celebre "Día del Logro Lector" semestralmente; y (e) evite sistemas competitivos, privilegiando progreso personal.

6.2.3. Para la UGEL Canas

Diseñar programa de fortalecimiento del hábito lector rural que: (a) proporcione asistencia técnica especializada; (b) facilite materiales pertinentes bilingües; (c) establezca bibliotecas itinerantes; (d) organice encuentros provinciales de promoción lectora; y (e) genere alianzas con Dirección de Cultura.

Fortalecer capacidades de especialistas mediante: (a) formación para acompañamiento efectivo; (b) elaboración de orientaciones contextualizadas; (c) sistematización de buenas prácticas; (d) desarrollo de instrumentos de evaluación formativa; y (e) articulación transversal con otras áreas.

Gestionar recursos mediante: (a) presupuesto para adquisición de libros; (b) coordinación con Ministerio de Cultura y Biblioteca Nacional; (c) articulación con gobiernos locales para bibliotecas comunitarias; (d) convenios con editoriales y ONG; y (e) gestión de conectividad para bibliotecas digitales.

6.2.4. Para las familias

Crear ambientes alfabetizadores mediante: (a) espacio físico para lectura en casa; (b) rutinas familiares de lectura antes de dormir; (c) conversaciones sobre lecturas; (d) modelamiento lector visible de adultos; y (e) regulación de tiempo de pantallas.

Participar en iniciativas escolares mediante: (a) asistencia a eventos de promoción lectora; (b) acompañamiento motivador del Plan Lector; (c) comunicación regular con docentes; (d) reconocimiento de logros de sus hijos; y (e) transmisión de valoraciones positivas sobre la lectura.

ANEXOS

ANEXO 01 Matriz de consistencia

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL	VARIABLES	METODOLOGÍA
¿Cuál es la relación entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?	Determinar la relación entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.	Existe una relación significativa entre las estrategias de motivación implementadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.	VI: Estrategias de motivación Dimensiones: Motivación intrínseca Motivación extrínseca	Diseño: No experimental, transversal Método: Deductivo Enfoque: Cuantitativo Población: Estudiantes de primaria de la I.E. N° 56105 Independencia Americana de Yanaoca Muestra: 34 estudiantes de 6° grado 6 docentes Muestreo no probabilístico por conveniencia Técnicas e instrumentos: Técnica: Encuesta Instrumento: CEMLE (25 ítems) Técnica: Encuesta
PROBLEMAS ESPECIFICOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	HIPOTESIS GENERALES		
¿Cuál es el nivel de implementación de las estrategias de motivación lectora aplicadas por los docentes según los tipos de motivación intrínseca y extrínseca en la Institución Educativa N° 56105 Independencia Americana	Determinar el nivel de implementación de las estrategias de motivación lectora aplicadas por los docentes según los tipos de motivación intrínseca y extrínseca en la Institución Educativa N.° 56105 Independencia Americana	El nivel de implementación de las estrategias de motivación lectora basadas en la motivación intrínseca y extrínseca aplicadas por los docentes es significativo en la Institución Educativa N.° 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.	VD: Hábito lector Dimensio ne: Frecuencia de lectura	

de Yanaoca durante el año 2024?	de Yanaoca durante el año 2024.	El nivel de frecuencia de lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca es significativo durante el año 2024.	Actitud hacia la lectura Comprensión lectora	Instrumento: CEHL (30 ítems) Instrumento: Prueba ECE-Adaptada (20 ítems)
¿Cuál es el nivel de frecuencia de lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?	Identificar el nivel de frecuencia de lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.	La actitud hacia la lectura se manifiesta de manera significativa en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.		Técnicas de procesamiento: Estadística descriptiva Estadística inferencial: (Correlación de Pearson y Spearman) Pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk) Software: SPSS v.25
¿Cómo se manifiesta la actitud hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?	Determinar cómo se manifiesta la actitud hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.	El nivel de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca es significativo durante el año 2024.		Técnicas de procesamiento: Estadística descriptiva Estadística inferencial: (Correlación de Pearson y Spearman) Pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk) Software: SPSS v.25
¿En qué nivel se encuentra la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?	Establecer el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.	Existe una relación significativa entre las		

¿Qué relación existe entre las estrategias de motivación lectora basadas en la motivación intrínseca y extrínseca aplicadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024?	Determinar la relación entre las estrategias de motivación lectora basadas en la motivación intrínseca y extrínseca aplicadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.	estrategias de motivación lectora basadas en la motivación intrínseca y extrínseca aplicadas por los docentes y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N.º 56105 Independencia Americana de Yanaoca durante el año 2024.
--	--	---

ANEXO 2 Cuestionario de Estrategias de Motivación Lectora para Docentes (CEMLE)

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN LECTORA PARA DOCENTES (CEMLE)

DATOS GENERALES

Institución Educativa: _____

Grado que enseña: _____ Sección: _____

Fecha de aplicación: ____ / ____ / ____

INSTRUCCIONES

Estimado(a) docente:

El presente cuestionario tiene como propósito conocer las estrategias de motivación que usted implementa para fomentar la lectura en sus estudiantes. La información que proporcione será utilizada exclusivamente con fines de investigación educativa y será tratada de manera confidencial.

Le solicitamos que responda con sinceridad marcando con una X la alternativa que mejor refleje la frecuencia con la que aplica cada estrategia durante sus clases o actividades relacionadas con la lectura.

Escala de valoración:

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

1 2 3 4 5

Significado de las opciones:

Nunca (1): No aplico esta estrategia

Casi nunca (2): La aplico muy pocas veces (1-2 veces al mes)

A veces (3): La aplico ocasionalmente (1-2 veces por semana)

Casi siempre (4): La aplico frecuentemente (3-4 veces por semana)

Siempre (5): La aplico de manera constante (todos los días o en cada sesión de lectura)

No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que sus respuestas reflejen su práctica pedagógica real.

DIMENSIÓN I: ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

N°	ESTRATEGIA	1	2	3	4	5
1	Utilizo un sistema de puntos, estrellas o reconocimientos visuales para premiar a los estudiantes que leen con frecuencia.					
2	Otorgo diplomas o certificados a los estudiantes que destacan en actividades de lectura.					
3	Asigno calificaciones adicionales o puntos extras por lecturas realizadas de manera voluntaria fuera del horario de clase.					
4	Realizo competencias de lectura entre estudiantes o grupos, ofreciendo premios o incentivos a los ganadores.					
5	Comunico a los padres de familia los logros de sus hijos en lectura como forma de reconocimiento y motivación.					

DIMENSIÓN II: ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

N°	ESTRATEGIA	1	2	3	4	5
6	Selecciono textos relacionados con los intereses y la realidad cultural de mis estudiantes.					
7	Permito que los estudiantes elijan libremente los textos que desean leer según sus preferencias personales.					
8	Relaciono las lecturas con experiencias significativas de los estudiantes o con sus conocimientos previos.					
9	Planteo preguntas o situaciones problemáticas desafiantes que despiertan la curiosidad de los estudiantes antes de leer.					
10	Fomento espacios de lectura placentera y recreativa sin la presión de evaluaciones o calificaciones.					
11	Leo en voz alta con expresividad y entusiasmo para contagiar el gusto por la lectura.					
12	Comparto con mis estudiantes mis propias experiencias como lector(a) y les recomiendo libros que me han gustado.					
13	Organizo círculos de lectura o tertulias literarias donde los estudiantes comparten sus opiniones sobre los textos.					
14	Promuevo que los estudiantes recomienden lecturas entre ellos, creando una comunidad de lectores.					
15	Relaciono la lectura con otras actividades creativas (dibujo, dramatización, escritura creativa, etc.).					
16	Diseño proyectos de lectura vinculados con problemas o necesidades reales de la comunidad.					
17	Creo un ambiente físico acogedor en el aula que invite a la lectura (rincón lector, biblioteca de aula, etc.).					
18	Dedico tiempo regular para que los estudiantes lean por placer durante la jornada escolar.					
19	Animo a los estudiantes a expresar sus emociones y sentimientos sobre lo que leen.					
20	Ayudo a los estudiantes a establecer sus propias metas de lectura de acuerdo con sus intereses.					

DIMENSIÓN III: ANDAMIAJE Y APOYO A LA COMPETENCIA LECTORA

N°	ESTRATEGIA	1	2	3	4	5
21	Selecciono textos con un nivel de dificultad apropiado que represente un desafío alcanzable para mis estudiantes.					
22	Proporciono estrategias específicas de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura.					
23	Ofrezco retroalimentación constructiva y específica sobre el proceso lector de cada estudiante.					
24	Celebro los avances individuales de cada estudiante, comparándolos con su propio desempeño anterior, no con el de otros.					
25	Adapto las actividades de lectura considerando las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.					

OBSERVACIONES O COMENTARIOS ADICIONALES:

AGRADECIMIENTO

Agradecemos su valiosa colaboración. Su participación contribuirá a mejorar la comprensión sobre las prácticas pedagógicas que fomentan el hábito lector en nuestros estudiantes.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN

Puntaje por dimensiones:

Dimensión I: Motivación extrínseca

Ítems: 1-5

Puntaje mínimo: 5 | Puntaje máximo: 25

Nivel bajo: 5-11 puntos

Nivel medio: 12-18 puntos

Nivel alto: 19-25 puntos

Dimensión II: Motivación intrínseca

Ítems: 6-20

Puntaje mínimo: 15 | Puntaje máximo: 75

Nivel bajo: 15-35 puntos

Nivel medio: 36-55 puntos

Nivel alto: 56-75 puntos

Dimensión III: Andamiaje y apoyo

Ítems: 21-25

Puntaje mínimo: 5 | Puntaje máximo: 25

Nivel bajo: 5-11 puntos

Nivel medio: 12-18 puntos

Nivel alto: 19-25 puntos

Puntaje total del instrumento:

Puntaje mínimo: 25 puntos | Puntaje máximo: 125 puntos

Niveles de implementación general:

Nivel bajo: 25-58 puntos

Nivel medio: 59-92 puntos

Nivel alto: 93-125 puntos

Instrumento elaborado por: Bach. Asto Vera, Elard René y Bach. Quispe Ramos, Sharon Milena

Asesor: Mg. Jaime Costilla Huillca

Institución: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Año: 2024

ANEXO 3 Cuestionario de Hábitos Lectores para Estudiantes (CHLE)

CUESTIONARIO DE HÁBITOS LECTORES PARA ESTUDIANTES (CEHL)

DATOS GENERALES

Institución Educativa: _____

Grado: _____ Sección: _____

Edad: _____ Sexo: M () F ()

Fecha: ____ / ____ / ____

INSTRUCCIONES

Estimado(a) estudiante:

Este cuestionario tiene como objetivo conocer tus hábitos y actitudes relacionadas con la lectura. No es un examen y no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que respondas con sinceridad.

Lee atentamente cada pregunta y marca con una **X** la opción que mejor describe tu situación.

Escala de valoración:

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

Significado:

- **Nunca (1):** No lo hago
- **Casi nunca (2):** Lo hago muy pocas veces
- **A veces (3):** Lo hago de vez en cuando
- **Casi siempre (4):** Lo hago frecuentemente
- **Siempre (5):** Lo hago todo el tiempo

DIMENSIÓN I: FRECUENCIA DE LECTURA

N°	PREGUNTA	1	2	3	4	5
1	Leo libros, revistas o textos fuera del horario escolar.					
2	Leo más de 15 minutos seguidos cuando tengo un libro que me gusta.					
3	Leo por iniciativa propia, sin que me lo pidan mis profesores o padres.					
4	Visito la biblioteca de mi escuela o de mi comunidad para buscar libros.					
5	Leo en mis tiempos libres o vacaciones.					
6	Leo diferentes tipos de textos (cuentos, noticias, historietas, poemas, etc.).					
7	Termino de leer los libros que empiezo.					
8	Leo al menos un libro completo al mes.					
9	Leo textos en quechua o en mi lengua materna.					
10	Dedico tiempo diario a la lectura (aunque sea 10 minutos).					

DIMENSIÓN II: ACTITUD HACIA LA LECTURA

N°	PREGUNTA	1	2	3	4	5
11	Pido o busco libros para leer como regalo.					
12	Hablo con mis amigos o familiares sobre los libros que leo.					
13	Me gusta leer.					
14	Me siento feliz cuando me regalan un libro.					
15	Prefiero leer que realizar otras actividades (ver televisión, jugar videojuegos, etc.).					
16	Disfruto cuando mi profesor(a) lee en voz alta.					
17	Pienso que leer es importante para mi futuro.					
18	Me gustaría tener más libros en casa.					
19	Recomiendo libros a mis compañeros cuando me gustan.					
20	Me emociono con las historias que leo.					

DIMENSIÓN III: COMPRENSIÓN LECTORA (Autopercepción)

N°	PREGUNTA	1	2	3	4	5
21	Entiendo lo que leo sin dificultad.					
22	Puedo explicar con mis propias palabras lo que he leído.					
23	Identifico las ideas principales de un texto.					
24	Puedo predecir lo que va a pasar en una historia.					
25	Relaciono lo que leo con mis propias experiencias.					
26	Cuando no entiendo algo, vuelvo a leer o busco ayuda.					
27	Puedo dar mi opinión sobre lo que leo.					
28	Me hago preguntas mientras leo para entender mejor.					
29	Puedo distinguir entre información real e imaginaria en los textos.					
30	Comprendo textos de diferentes tipos (informativos, narrativos, instructivos).					

Tu opinión es muy importante para mejorar las actividades de lectura en tu escuela.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN

Puntaje por dimensiones:

Dimensión I: Frecuencia de lectura

- Ítems: 1-10
- Puntaje mínimo: 10 | Puntaje máximo: 50
- **Nivel bajo:** 10-23 puntos
- **Nivel medio:** 24-37 puntos
- **Nivel alto:** 38-50 puntos

Dimensión II: Actitud hacia la lectura

- Ítems: 11-20
- Puntaje mínimo: 10 | Puntaje máximo: 50
- **Nivel bajo:** 10-23 puntos
- **Nivel medio:** 24-37 puntos
- **Nivel alto:** 38-50 puntos

Dimensión III: Comprensión lectora (autopercepción)

- Ítems: 21-30
- Puntaje mínimo: 10 | Puntaje máximo: 50
- **Nivel bajo:** 10-23 puntos
- **Nivel medio:** 24-37 puntos
- **Nivel alto:** 38-50 puntos

Puntaje total del instrumento:

- **Puntaje mínimo:** 30 puntos
- **Puntaje máximo:** 150 puntos

Niveles de hábito lector general:

- **Hábito lector deficiente:** 30-69 puntos
- **Hábito lector en desarrollo:** 70-109 puntos
- **Hábito lector establecido:** 110-150 puntos

Instrumento elaborado por: Bach. Asto Vera, Elard René y Bach. Quispe Ramos, Sharon Milena

Asesor: Mg. Jaime Costilla Huillca

Institución: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Año: 2024

ANEXO 4 Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)

PRUEBA ECE-ADAPTADA DE COMPRENSIÓN LECTORA

SEXTO GRADO DE PRIMARIA

DATOS DEL ESTUDIANTE

Apellidos y Nombres: _____

Institución Educativa: _____

Grado y Sección: _____ **Fecha:** ____ / ____ / ____

INSTRUCCIONES GENERALES

- Esta prueba tiene 5 textos y 20 preguntas.
- Lee cada texto con atención antes de responder las preguntas.
- Marca con una X la respuesta que consideres correcta.
- Si te equivocas, borra y vuelve a marcar.
- Tienes 90 minutos para completar toda la prueba.
- Si terminas antes, puedes revisar tus respuestas.

¡No te apures! Lee con calma y piensa bien antes de responder.

TEXTO 1: NARRATIVO

El cóndor y el zorro

Cuentan los abuelos que hace mucho tiempo, en las altas montañas de los Andes, vivía un cóndor muy sabio llamado Kuntur. Kuntur era respetado por todos los animales porque conocía los secretos de las montañas y del cielo.

Un día, un zorro astuto llamado Atuq subió hasta las rocas más altas buscando alimento. Al ver al cóndor, le dijo:

—Gran Kuntur, dicen que puedes volar más alto que las nubes. ¿Podrías llevarme contigo para conocer el cielo?

El cóndor, que conocía la naturaleza engañosa del zorro, le respondió:

—Te llevaré, Atuq, pero debes prometerme que no intentarás engañarme.

El zorro prometió y el cóndor lo tomó con sus garras. Volaron muy alto, hasta que las montañas parecían pequeñas piedras. Pero el zorro, al ver tanta belleza, quiso quedarse en el cielo para siempre.

—Kuntur —dijo astutamente—, enséñame a volar para que yo también pueda vivir aquí.

El cóndor, enojado por la ambición del zorro, lo soltó desde las alturas diciendo:

—Quien nace para caminar en la tierra, no debe pretender vivir en el cielo.

El zorro cayó y cayó, hasta que se estrelló contra las rocas. Desde ese día, los zorros tienen manchas oscuras en su pelaje, como recordatorio de su caída.

Los abuelos cuentan esta historia para enseñar que cada ser tiene su lugar en el mundo y debe estar contento con lo que tiene.

PREGUNTAS DEL TEXTO 1 (Nivel Literal)

1. ¿Dónde vivía el cóndor Kuntur?

- a) En el bosque
- b) En las altas montañas de los Andes
- c) En la selva
- d) En el valle

2. ¿Qué le pidió el zorro al cóndor?

- a) Que le enseñara a cazar
- b) Que lo llevara a volar para conocer el cielo
- c) Que le diera comida
- d) Que lo escondiera de los cazadores

PREGUNTAS DEL TEXTO 1 (Nivel Inferencial)

3. ¿Por qué el cóndor aceptó llevar al zorro al cielo?

- a) Porque era su amigo
- b) Porque quería enseñarle una lección
- c) Porque el zorro lo engañó
- d) Porque sentía lástima por él

4. ¿Qué nos enseña principalmente esta historia?

- a) Que los cóndores son más fuertes que los zorros
 - b) Que debemos estar contentos con nuestro lugar en el mundo
 - c) Que no debemos subir a las montañas
 - d) Que los zorros son muy astutos
-

TEXTO 2: INFORMATIVO

El cultivo de la papa en los Andes

La papa es uno de los alimentos más importantes del mundo. Fue domesticada hace más de 8,000 años en la región andina del Perú y Bolivia. Los antiguos pobladores de estas

tierras desarrollaron técnicas agrícolas muy avanzadas para cultivar papas en las difíciles condiciones de las montañas.

Existen más de 4,000 variedades de papa en el Perú, cada una adaptada a diferentes altitudes y climas. Algunas crecen mejor en tierras frías de las punas, mientras que otras prefieren los valles más templados.

Los agricultores andinos crearon un método especial para conservar las papas llamado "chuño". Este proceso consiste en exponer las papas al frío de la noche y al sol del día durante varios días, hasta que se deshidratan completamente. El chuño puede conservarse durante años y fue fundamental para la supervivencia de las comunidades andinas en tiempos de sequía.

Hoy en día, la papa es consumida en todo el mundo. China, India y Rusia son los mayores productores, pero el Perú sigue siendo el centro de diversidad de este tubérculo. Los científicos estudian constantemente las variedades peruanas para mejorar las papas que se cultivan en otros países.

PREGUNTAS DEL TEXTO 2 (Nivel Literal)

5. ¿Hace cuántos años fue domesticada la papa?

- a) Hace 4,000 años
- b) Hace 6,000 años
- c) Hace 8,000 años
- d) Hace 10,000 años

6. ¿Qué es el chuño?

- a) Una variedad de papa
- b) Un método para conservar papas deshidratándolas
- c) Una herramienta para cultivar
- d) Un plato típico peruano

PREGUNTAS DEL TEXTO 2 (Nivel Inferencial)

7. ¿Por qué fue importante el chuño para las comunidades andinas?

- a) Porque era más sabroso que la papa fresca
- b) Porque permitía conservar alimento para tiempos difíciles
- c) Porque era más fácil de cultivar
- d) Porque se podía vender a otros países

8. Según el texto, ¿por qué el Perú es importante para el mundo en relación con la papa?

- a) Porque produce más papas que otros países
- b) Porque vende papas a todo el mundo
- c) Porque es el centro de diversidad de este cultivo
- d) Porque tiene las papas más grandes

TEXTO 3: INSTRUCTIVO

Cómo elaborar un títere de dedo

Los títeres de dedo son juguetes muy divertidos que puedes hacer con materiales sencillos. Aquí te enseñamos cómo crear el tuyo.

Materiales necesarios:

- Fieltro o tela de colores
- Tijeras
- Pegamento o aguja e hilo
- Marcadores o plumones
- Botones pequeños, lana u otros adornos

Procedimiento:

Paso 1: Coloca tu dedo sobre el fieltro y dibuja un rectángulo que lo rodee, dejando un centímetro extra a cada lado. Debe ser lo suficientemente largo para cubrir tu dedo hasta la mitad.

Paso 2: Recorta dos piezas iguales de fieltro con la forma que dibujaste.

Paso 3: Une las dos piezas por los bordes laterales y superiores usando pegamento o cosiéndolas. Deja la parte inferior abierta para introducir tu dedo.

Paso 4: Espera a que el pegamento seque completamente si usaste este método (aproximadamente 10 minutos).

Paso 5: Decora tu títere. Puedes dibujar una cara con marcadores, pegar botones como ojos, usar lana para hacer el cabello, o añadir orejas y otros detalles con retazos de fieltro.

Paso 6: ¡Tu títere está listo! Ahora puedes crear varios personajes e inventar historias con ellos.

Consejo importante: Si haces varios títeres, puedes organizar una pequeña obra de teatro con tus amigos o familiares.

PREGUNTAS DEL TEXTO 3 (Nivel Literal)

9. ¿Qué materiales NO se mencionan en el texto?

- a) Fieltro
- b) Tijeras
- c) Cartón
- d) Pegamento

10. ¿Qué debes hacer después de unir las piezas con pegamento?

- a) Decorar inmediatamente
- b) Esperar a que seque completamente

- c) Cortar más fieltro
- d) Introducir el dedo

PREGUNTAS DEL TEXTO 3 (Nivel Inferencial)

11. ¿Por qué es importante dejar la parte inferior del títere abierta?

- a) Para que entre aire
- b) Para poder introducir el dedo
- c) Para decorarlo mejor
- d) Para que sea más bonito

12. ¿Para qué tipo de actividad serían útiles estos títeres?

- a) Para hacer ejercicio
- b) Para escribir cartas
- c) Para contar historias o hacer teatro
- d) Para estudiar matemáticas

TEXTO 4: ARGUMENTATIVO

¿Deberían los estudiantes usar uniformes escolares?

El uso del uniforme escolar es un tema que genera diferentes opiniones entre estudiantes, padres y educadores. Existen argumentos tanto a favor como en contra de esta práctica.

Argumentos a favor:

Quienes defienden el uso del uniforme señalan que este promueve la igualdad entre los estudiantes, ya que todos visten de la misma manera sin importar su situación económica. Esto evita que algunos niños se sientan menos que otros por no tener ropa de marca o de moda.

Además, el uniforme facilita la identificación de los estudiantes dentro y fuera de la escuela, lo que contribuye a su seguridad. También se argumenta que ahorra tiempo por las mañanas, pues no hay que pensar qué ropa ponerse, y reduce gastos para las familias, ya que no necesitan comprar tanta ropa casual.

Argumentos en contra:

Por otro lado, quienes se oponen al uniforme argumentan que limita la libertad de expresión de los estudiantes, quienes no pueden mostrar su personalidad a través de su vestimenta. Afirman que la diversidad y la individualidad son valores importantes que deben fomentarse desde la escuela.

También señalan que los uniformes pueden ser incómodos, especialmente en climas muy calurosos o fríos, y que no siempre son más económicos, pues las familias deben comprar tanto uniforme como ropa casual para otros momentos.

Conclusión:

Como se puede ver, ambas posiciones tienen argumentos válidos. La decisión sobre el uso del uniforme debe considerar el contexto específico de cada escuela y las necesidades de su comunidad educativa.

PREGUNTAS DEL TEXTO 4 (Nivel Literal)

13. Según el texto, ¿cuál es una ventaja del uniforme escolar?

- a) Permite mostrar la personalidad
- b) Promueve la igualdad entre estudiantes
- c) Es más cómodo que la ropa casual
- d) Es más barato que cualquier otra opción

14. ¿Qué opinan quienes están en contra del uniforme sobre la libertad de expresión?

- a) Que es menos importante que la seguridad
- b) Que el uniforme la limita
- c) Que no tiene relación con la ropa
- d) Que debe regularse estrictamente

PREGUNTAS DEL TEXTO 4 (Nivel Crítico)

15. ¿Cuál es tu opinión sobre el uso del uniforme escolar? ¿Por qué?

- a) Estoy a favor porque todos se ven iguales
- b) Estoy en contra porque no me gusta mi uniforme
- c) Estoy a favor porque es más económico para mi familia
- d) No tengo opinión sobre el tema

16. ¿El texto presenta una posición clara a favor o en contra del uniforme?

- a) Sí, está claramente a favor
 - b) Sí, está claramente en contra
 - c) No, presenta ambos puntos de vista sin decidirse
 - d) Sí, pero solo al final da su opinión
-

TEXTO 5: DISCONTINUO (Afiche informativo)

 CAMPAÑA DE REFORESTACIÓN 2024 

"Un árbol, un futuro"

 Fecha: Sábado 15 de junio

 Hora: 8:00 a.m. - 1:00 p.m.

 Lugar: Cerro Yanacocha

OBJETIVO: Plantar 500 árboles nativos

¿QUÉ NECESITAS TRAER?

- Ropa cómoda y botas
- Sombrero y bloqueador solar
 - Agua y refrigerio
 - Guantes de trabajo

¿QUÉ RECIBIRÁS?

- ✓ Certificado de participación
 - ✓ Almuerzo
 - ✓ Sorteo de premios

INSCRIPCIONES:

Municipalidad de Yanaoca - Oficina de Medio Ambiente

 Teléfono: 084-123456

 Email: medioambiente@muniyanaoca.gob.pe

 CUPOS LIMITADOS - ¡Inscríbete ya! 

"Cuidar el medio ambiente es responsabilidad de todos. ¡Participa y haz la diferencia!"

PREGUNTAS DEL TEXTO 5 (Nivel Literal)

17. ¿Cuántos árboles se planea plantar en la campaña?

- a) 100 árboles
- b) 300 árboles
- c) 500 árboles
- d) 1000 árboles

18. ¿Dónde se realizará la actividad de reforestación?

- a) En la plaza de Yanaoca
- b) En el Cerro Yanacocha
- c) En la Municipalidad
- d) En las escuelas

PREGUNTAS DEL TEXTO 5 (Nivel Inferencial)

19. ¿Por qué crees que piden traer guantes de trabajo?

- a) Porque hace frío en el cerro
- b) Para proteger las manos al plantar árboles
- c) Porque es obligatorio en toda actividad
- d) Para llevarlos como recuerdo

PREGUNTAS DEL TEXTO 5 (Nivel Crítico)

20. ¿Por qué es importante que los estudiantes participen en actividades de reforestación?

- a) Para recibir el certificado
- b) Para ganar premios en el sorteo
- c) Para aprender a cuidar el medio ambiente y tomar conciencia
- d) Para no ir a clases ese día

¡Muy bien! Has terminado la prueba. Gracias.

Revisa tus respuestas antes de entregar.

ANEXO 5 Solicitud a la Institucion Educativa



INSTITUCION EDUCATIVA N° 56105
"INDEPENDENCIA AMERICANA"
INICIAL C.M. N° 1744390
PRIMARIA C.M. N° 0220715
AV. TERRADITUTICABABBI S/N, YANAQCA - CANAS



"AÑO DEL BICENTENARIO DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA Y DE LA
COMMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNÍN Y AYACUCHO"

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE
TRABAJO DE INVESTIGACION.**

***EL QUE SUSCRIBE, BLAS CCANCHI HUILLCA, DIRECTOR DE LA
INTITUCION EDUCATIVA 56105 INDEPENDENCIA AMERICANA, DE
LA CIUDAD DE YANAQCA.***

HACE CONSTAR:

Que; los estudiantes; Elard Rene ASTO VERA identificado con DNI N° 44082808 y Sharon Milena QUISPE RAMÓS identificado con DNI N° 47917230 egresados de la Universidad Nacional San Antonio Abad Del Cusco Filial Canas, han efectuado la aplicación de trabajo de investigación cuyo título es: **" ESTRATEGIAS DE MOTIVACION Y DESARROLLO DEL HABITO LECTOR EN LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE PRIMARIA"** de la Institución Educativa N° 56105, el día miércoles 18 de diciembre del presente año, A horas 11:00 a.m. de la mañana.

Se expide el presente documento, a solicitud del interesado para los fines que viera por conveniente.

Yanaqca ,20 de diciembre del 2024.



ANEXO 6 Fotografías



En las inmediaciones de la I.E 56105. Vista del patio principal de la Institucion

Educativa



En la puerta de salon de clase listos para poder ingresar y dar inicio al instrumento de aplicación



Damos indicaciones de cómo deben llenar los cuestionarios y aclarar alguna duda que se les presenta a los estudiantes



Realizamos las ultimas indicaciones a los estudiantes para que den por terminado su cuestionario



Damos inicio al llenado del instrumento de aplicación, indicando hora de inicio y el tiempo de duración



Se realiza el recojo de los primeros cuestionarios terminados por algunos estudiantes



Se realiza el recojo de los últimos cuestionarios terminados por parte de los estudiantes



Terminando el recojo de los últimos cuestionarios llenados por los estudiantes



La docente de aula nos da el visto bueno y conformidad del cuestionario
aplicado a los estudiantes



Entrega por parte de la Docente de aula. Del cuestionario firmado y también el saludo de uno de los estudiantes de aula



Posteriormente de presenta en dirección de la I.E 56105 Independencia Americana, los cuestionarios llenados para que nos pueda dar la conformidad el director de la Institucion Educativa

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1999). *Ética a Nicómaco* (J. Tricot, Trad.). Gredos. (Obra original publicada ca. 350 a. C.).
- Avendaño San Martín, C. (2020). Motivación por la lectura: Claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.13>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.
- Castañeda Mejía, L. (2022). *Motivación intrínseca lectora y comprensión lectora en primero y segundo de secundaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/>
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. Free Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Duhigg, C. (2012). *The power of habit: Why we do what we do in life and business*. Random House.

Flores Santisteban, C., & Pérez Rosales, J. (2023). Estrategias de motivación para fomentar el hábito lector en los estudiantes de la I.E. 20826 San Juan Bautista, Huaral – 2023. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

<https://repositorio.unjfsc.edu.pe/>

Gallego Bustamante, M. (2024). La motivación lectora y el hábito lector en el segundo ciclo de educación primaria. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/>

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65, 172–178.

<https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>

Google. (2025). Google Maps [Mapa]. <https://www.google.com/maps>

Guthrie, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Corwin Press.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.

Hernández, R., & Pérez, M. J. (2018). *Investigación educativa y práctica docente*. Octaedro.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Huamán, E. (2018). Estrategias didácticas para el fomento de la lectura en estudiantes de escuelas multigrado de la provincia de Quispicanchi, Cusco. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. <https://repositorio.unsaac.edu.pe/>

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2.^a ed.). Libraries Unlimited.

Lally, P., van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W., & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40, 998–1009. <https://doi.org/10.1002/ejsp.674>

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>

Ministerio de Educación del Perú. (2019). Evaluación Censal de Estudiantes 2019: Resultados nacionales. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2019/>

Ministerio de Educación del Perú. (2019). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). MINEDU. <https://www.gob.pe/minedu>

Ministerio de Educación del Perú. (2022). Direcciones y Unidades de Gestión Educativa Local – Cusco. <https://www.gob.pe/minedu>

Ministerio de Educación del Perú. (2022). Evaluación censal de estudiantes: Informe de resultados nacionales. MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú. (2022). Informe de resultados nacionales de comprensión lectora en educación primaria. MINEDU.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

Muñoz, L., Pérez, C., & Rojas, D. (2020). Prácticas docentes y hábito lector en escuelas chilenas: Un estudio de casos múltiples. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1–17.

Municipalidad Provincial de Canas. (2023). Plan de Desarrollo Concertado Provincial 2023–2030. <https://www.muni-canas.gob.pe/>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes toward reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33, 335–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>

Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Quispe, R. (2019). *El hábito de lectura en los estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa N.º 56164 de Ccollana, distrito de Checca–Canas–Cusco*. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. <https://repositorio.unsaac.edu.pe/>

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Rothman, A. J., Sheeran, P., & Wood, W. (2009). Reflective and automatic processes in the initiation and maintenance of dietary change. *Annals of Behavioral Medicine*, 38, S4–S17. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9118-3>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

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

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4.^a ed.). Pearson.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/MR1465>

Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590456>

Torres, M. (2021). *El hábito lector y su impacto en el aprendizaje*. Ediciones Pirámide.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Wood, W., & Neal, D. T. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. *Psychological Review*, 114, 843–863. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.4.843>

Wood, W., & Rünger, D. (2016). Psychology of habit. *Annual Review of Psychology*, 67, 289–314. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033417>