

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2022-2023

**LA MOTIVACIÓN LECTORA Y EL HÁBITO LECTOR EN EL
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora/Autor: Leire Gallego Bustamante

Directora/Director: María Del Mar Boillos Pereira

En Leioa, a 22 de mayo de 2023

ÍNDICE

Introducción.....	3
1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual.....	4
1.1. El rol de la motivación lectora en el hábito lector.....	4
1.2. Hábito lector y Educación Primaria.....	7
1.3. Papel del profesorado	10
2. Metodología.....	12
2.1. Objetivos y preguntas de investigación.....	12
2.2. Participantes	12
2.3. Procedimiento para recogida de datos.....	13
3. Resultados y discusión	14
4. Implicaciones didácticas del estudio	21
5. Conclusiones.....	22
6. Bibliografía.....	23

LA MOTIVACIÓN LECTORA Y EL HÁBITO LECTOR EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Leire Gallego Bustamante

UPV/EHU

El informe PISA muestra un estancamiento del 2018 al 2021 en la puntuación del estado español en el disfrute de la lectura. Este hecho genera la necesidad de verificar si el alumnado estaba motivado por la tarea de leer, ya que esto influye en su hábito por la lectura. Para dar respuesta a esta hipótesis se ha procedido a realizar a los y las escolares un cuestionario y entrevista sobre el valor que le dan a la lectura y su autoconcepto lector. Los resultados indican que sexto curso tiene el alumnado que peor valora la lectura y que menos tiempo dedica a leer. Asimismo, estos poseen un autoconcepto lector más bajo y, en consecuencia, una motivación lectora más baja.

Motivación, hábito, lectura, valor, autoconcepto, Educación Primaria

PISA txostenak erakusten du 2018tik 2021ra geldialdia egon dela Espainiako estatuak irakurketaz gozatzeko duen puntuazioan. Horrek ikasleak irakurtzeko zereginagatik motibatuta zeuden egiaztatzeko beharra sortzen du, irakurtzeko ohituran eragina baitu. Hipotesi horri erantzuteko, ikasleei irakurketari ematen dioten balioari eta irakurketa-autokontzeptuari buruzko galdetegi eta elkarrizketa bat egin zaie. Emaitzek adierazten dute seigarren mailan daudela irakurketa okerren baloratzen duten eta irakurtzen denbora gutxiago ematen duten ikasleak. Era berean, hauek autokontzeptu irakurle baxuagoa dute eta, ondorioz, irakurtzeko motibazio baxuagoa.

Motibazioa, ohitura, irakurketa, balioa, autokontzeptua, Lehen Hezkuntza

The PISA report shows a stagnation from 2018 to 2021 in the Spanish state's score in reading enjoyment. This fact generates the need to verify whether the students were motivated by the task of reading, as this influences their reading habits. In order to answer this hypothesis, a questionnaire and interview were carried out with the pupils on the value they place on reading and their reading self-concept. The results indicate that the sixth year has the students who value reading the least and who spend the least time reading. In addition, those students have a lower reading self-concept and, as a consequence, a lower motivation to read.

Motivation, habit, reading, value, self-concept, Primary Education

Introducción

La creación de un hábito lector supone diversos beneficios que se trasladan en una mejora de la competencia comunicativa y en un progreso en todas las áreas de conocimiento (Delgado, 2020). Este hecho ha despertado el interés por conocer los hábitos lectores de los estudiantes, por lo que Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2018 incluyó preguntas cuyo objetivo era medir el porcentaje del alumnado de 15 años que leía por placer. Aunque los resultados de esta prueba reflejan que el índice de disfrute por la lectura en España (0,08) es ligeramente superior al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (-0.06) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020), la puntuación del estado español en disfrute por la lectura desde los primeros resultados PISA se ha estancado y del 2018 al 2021 no ha habido mejora (OECD, 2021).

Este Trabajo de Fin de Grado parte de la hipótesis de que el alumnado en el segundo ciclo de educación primaria no se siente motivado a la hora de leer, lo que hace que no se practique esta actividad con disfrute y en su tiempo libre. A través de este estudio, se trata de, por un lado, analizar los niveles de motivación lectora del alumnado de primaria y, por otro lado, de proponer unas implicaciones didácticas para abordar la falta del hábito lector.

Con el fin de abordar las cuestiones planteadas, este trabajo se divide en cuatro apartados. En primer lugar, se presenta un marco teórico fundamentado en la motivación lectora, el cual proporciona el contexto para comprender la situación del hábito de lectura en el ámbito escolar y justifica la investigación realizada en este trabajo. En segundo lugar, se describe la metodología seleccionada para alcanzar los objetivos establecidos en este trabajo. A continuación, se presenta la información obtenida a través del proceso de recopilación de datos. Por último, se exponen las implicaciones de este estudio en la práctica docente.

1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual

En este apartado se quiere dar cuenta, de forma concisa, de la situación actual de la lectura en el ámbito escolar y de nociones generales sobre la motivación lectora. Por

un lado, se define la motivación lectora y el concepto de lector motivado o lectora motivada. Por otro lado, se analiza la situación actual del hábito lector en Educación Primaria. Por último, se alude a la función de los docentes cuando se realizan tareas de lectura en el aula.

1.1. El rol de la motivación lectora en el hábito lector

A la hora de estudiar la motivación, hay que tener en cuenta qué la determina, qué efectos tiene sobre el aprendizaje y el rendimiento y cómo potenciarla (Cano, 2009). Ryan y Deci (2000) afirman que una persona que tiene energía o se activa hacia un fin se considera motivada, mientras que alguien que no siente impulso o inspiración para actuar se caracteriza como desmotivada. Como resultado, se establecen dos tipos de motivación: la extrínseca e intrínseca. Por un lado, la motivación extrínseca se refiere a hacer una tarea porque conduce a un resultado. Por otro lado, la motivación intrínseca surge cuando una tarea resulta de forma inherente interesante o agradable. La razón por la que alguien está motivado es relevante, ya que se ha demostrado que la calidad de la experiencia y el rendimiento pueden ser diferentes si uno se comporta por razones intrínsecas o extrínsecas (Ryan y Deci, 2000).

En relación con la motivación y la lectura, Puentes Vidal (2012) remarca que leer se aprende mediante un proceso paulatino que requiere esfuerzo, voluntad y dedicación. En el transcurso del aprendizaje de la lectura, es necesario que el ambiente en el aula motive de forma positiva al alumnado. La motivación es una variable clave en diversos ámbitos de la vida, puesto que condiciona acciones y se conforma relevante a la hora de conducir lo que la persona hace y los objetivos que persigue, lo que se denomina motivación lectora (Ávila, 2018).

Ávila (2018) define la motivación lectora como el interés por la lectura, el disfrute del tiempo dedicado a ella sin obligación y la valoración positiva en los debates sobre la lectura. Gambrell et al. (1996) añaden que la motivación lectora se determina a través del autoconcepto de la persona y la importancia que le otorga a la actividad de leer. Asimismo, una alta motivación hacia la lectura está asociada con un autoconcepto positivo y una asignación de alto valor, mientras que una baja motivación hacia la lectura está asociada con un pobre autoconcepto como lector y un bajo valor como señalización (Gambrell et al., 1996).

No obstante, Cano (2009) matiza que la motivación lectora es un factor multifacético a la vez que diferente para cada persona que lee y de ahí que se vincule con otros factores de la lectura. La motivación es capaz de promover o paralizar la lectura porque es la causante de que se lea o de que no. Además, los objetivos de la motivación lectora son crear un hábito lector y leer de forma continuada y voluntaria, para estimular la actividad interpretativa y crítica ante un texto (Cano, 2009).

Al igual que otros tipos de motivaciones, la motivación lectora también tiene un aspecto extrínseco e intrínseco, que pueden cambiar en el tiempo, en intensidad y según los motivos de la situación en la que se encuentre y de la disposición del lector (Cano, 2009). En relación con la lectura, el continuo motivacional puede ejemplificarse de la siguiente manera: a) "No ser aficionado a la lectura" (Desmotivación); b) "Leer, en la escuela, para no ser castigado" (Motivación extrínseca); c) "Leer para complacer a los padres, profesores o amigos" (Motivación extrínseca); d) "Leer para aprender temas interesantes" (Motivación extrínseca); e) "Leer como medio de actualización profesional" (Motivación extrínseca); f) "Leer por placer" (Motivación intrínseca). Por tanto, la motivación extrínseca no es autodeterminada, sino que es la persona la que actúa bajo presión externa (recompensa, castigo) o interna (amor propio, miedo, culpa) (Mezzalana y Boruchovitch, 2014).

Para la motivación lectora, es relevante la forma en que las personas valoran la actividad de la lectura en comparación con otras actividades, así como la forma en que los lectores y las lectoras se perciben a sí mismos (Navarro et al., 2018). La motivación hacia la lectura está influenciada por dos aspectos base: cómo un lector o una lectora se autopercebe y el grado de apreciación que expresa a la hora de leer. Por lo tanto, la motivación lectora se relaciona también con la estima personal, intereses personales (motivación intrínseca) y se da en un contexto, como la escuela, que puede ayudar a motivar a la persona a leer (motivación extrínseca) (Cano, 2009). En efecto, Solé (2009) relaciona la lectura motivada por un motivo intrínseco con una lectura exitosa.

Al contrario que los lectores y las lectoras con motivación extrínseca, las personas que leen por un motivo intrínseco suelen afrontar la lectura con curiosidad y de forma involucrada, y esta tarea formará parte de su tiempo libre. En cambio, aquellos y aquellas con motivación extrínseca leen para recibir alguna recompensa externa, son conscientes de que les da reconocimiento, como una nota o un premio, y no entienden la lectura por

una actividad placentera. Por lo tanto, para crear un hábito de leer, estar motivado influye. Una persona motivada por la lectura lee de una forma más reiterada y esto le ayuda a adquirir competencias lectoras más avanzadas. Asimismo, un lector o lectora competente es más autoeficaz y valora con gratitud las tareas relacionadas con la lectura. Por el contrario, esto no ocurre en lectores y lectoras con menos motivación, ya que, al tener menos habilidades lectoras, se pueden desmotivar con rapidez y abandonar la lectura, lo que impedirá que se consigan mejorar dichas habilidades (Navarro et al., 2018).

Por estos motivos, los lectores y las lectoras con grados altos de motivación generan sus propias oportunidades de aprendizaje de la lectoescritura y, al hacerlo, comienzan a determinar su propio destino como aprendices de la misma. Asimismo, los y las estudiantes que creen que son capaces y competentes tienen más probabilidades de superar a los que no tienen esas creencias. El alumnado que considera la lectura como algo valioso y significativo, con motivos personales relevantes para leer, se compromete con la actividad de manera más planificada y con un mayor esfuerzo. (Navarro, 2018).

El grado de implicación y motivación del alumno o la alumna en la lectura está condicionado por la capacidad del sujeto para considerarse competente a la hora de leer. En este caso, el grado de atracción y el sentimiento de cercanía hacia la tarea que se realiza influye en cómo va a desarrollarse la lectura. Del mismo modo, la lectura está relacionada con el vínculo afectivo del lector o la lectora que establece con la lengua escrita, por lo que si percibe que disfruta, su motivación aumenta (Del Pozo, 2019). Asimismo, si se tiene un buen concepto como lector es más probable que se aborden las tareas de lectura con entusiasmo e interés, que se realicen prácticas de lectura estratégica y que se interesen en compartir lo que se ha leído (Malloy et al., 2013).

Además de una lectura habitual, los altos niveles de motivación compensan los efectos negativos de variables que inciden en la lectura, como un entorno familiar menos estimulante. El problema y la fuerza de la relación entre motivación y éxito es que se retroalimentan: los lectores y las lectoras con mayor motivación leen cada vez con más atención, para mejorar sus habilidades y destrezas. A su vez, el aprendizaje aumenta su motivación, por lo que los y las estudiantes que aprenden tienden a ser los más motivados y los más comprometidos con la lectura. Es un ciclo positivo que refleja que la motivación afecta a la lectura, el hecho mismo de leer y el de realizar bien la tarea de leer (Solé, 2009).

Al contrario que el lector o la lectora con motivación, si el alumnado no muestra motivación para leer, puede disminuir su interés con el tiempo y que abandone por completo la lectura, sin haber desarrollado el hábito o sin siquiera llegar a crearlo. De la misma manera, sin motivación lectora, no se desarrolla una lectura implicada, no se disfruta de la lectura y no se aprende con ella, lo que obstaculiza la creación de lectores críticos y lectoras críticas (Solé, 2009).

En definitiva, en el contexto académico, la motivación es crucial porque condiciona aprendizajes nuevos al igual que al rendimiento de las habilidades o estrategias aprendidas antes. Por ende, puede también condicionar el qué, cuándo y cómo se aprende, y se mostrará una relación recíproca entre aprender y rendir (Gambrell et al., 1996).

1.2. Hábito lector y Educación Primaria

La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) recalca la responsabilidad de la escuela para fomentar el hábito y dominio de la lectura, ya que se constata la obligación de dedicar un tiempo diario a la misma. De este modo, se pone en evidencia que el desarrollo de la competencia lectora tiene su origen en la motivación por la lectura. Para conseguir esto, la ley esclarece que la identidad lectora se construye desde la visión que tiene cada uno o una de leer. Esto influirá en los hábitos lectores que construyan y la motivación que sienten por la tarea. Por esto, uno de los objetivos del currículo español de la asignatura Lengua Castellana y Literatura para crear un disfrute por los libros es que el alumnado sea capaz de seleccionar obras diversas con autonomía y según sus intereses (RDL 157, 2022).

El currículo de la educación básica del País Vasco (Gobierno Vasco, 2014) coincide con estas premisas y establece objetivos similares. Entre ellos, se remarca el disfrute por el hecho literario y la función del profesorado para motivar el deseo de aprender. De hecho, el alumnado es considerado constructor activo de la información recibida, por lo que asimila la información de acuerdo con diversos factores, entre ellos la motivación por lo que lee. Para un desarrollo pleno de la competencia de *aprender a ser*, el alumnado tiene que aprender a autorregular sus motivaciones y llevar a cabo sus obligaciones en el aula. Por consiguiente, esta competencia tiene relación en la educación

literaria, donde se busca la motivación del alumnado para una lectura placentera y participativa (Gobierno Vasco, 2014).

Ya en la realidad del aula, la lectura es una herramienta al alcance de todos y todas para adquirir los conocimientos, a la vez que impulsa el crecimiento personal y social. La lectura, como potente mecanismo de aprendizaje, permite adquirir el conocimiento de diversas disciplinas del ser humano necesarias para el desarrollo cognitivo. Las personas lectoras incrementan su capacidad de solucionar problemas y se enfrentan a otros tipos de aprendizaje con más facilidad, lo que ayuda al éxito académico. En cambio, Cano (2009) pone en evidencia que la lectura no solo favorece al lector o a la lectora a la hora de enfrentarse a textos escritos, sino que también ayuda a desarrollar las habilidades orales. Esto hace que los estudiantes sean más críticos y sensibles al lenguaje, con el fin de crear un lenguaje propio para expresar sus valores y cultura (Cano, 2009).

De cara al futuro del alumnado, la lectura se asocia con la participación política y en comunidad, además de con un incremento de la productividad en la adultez. Al mismo tiempo, se relaciona la lectura con la formación de la personalidad y, de este modo, prepara para el futuro porque es una herramienta para el autoconocimiento de gustos, fortalezas y debilidades (Cano, 2009). Esto da a entender que tener dificultades a la hora de leer también supone impedimentos a la hora de adquirir conocimientos en otras áreas. Por este motivo, leer debe ser incorporado de forma permanente en la rutina y desde la infancia, para abrir a los y las jóvenes la posibilidad de desarrollar el ámbito de comunicación y el mundo que les rodea (Delgado et al., 2020). De hecho, un hábito lector temprano favorece la adquisición de vocabulario y proporciona estructuras para un uso del lenguaje correcto, con la posibilidad de enfrentarse a futuros textos escritos con más facilidad (Solé, 2009).

En el ámbito escolar, la finalidad de la lectura es enseñar el mecanismo para leer. Sin embargo, estudios como el de Puentes Vidal (2012) apuntan a que, si bien se trabaja la lectura y la comprensión lectora en las aulas, en términos generales no se promueve la creación del hábito lector. De hecho, se observa que no se tiene en cuenta la opinión del alumnado sobre lo leído ni las preferencias, lo que fomenta así la mecanización de la lectura (Puentes Vidal, 2012).

En cuanto a las variables que afectan a una lectura exitosa, la competencia lectora no solo está influenciada por variables cognitivas, sino también por aspectos emocionales, como la motivación hacia la lectura (Artola et al., 2021). Aunque muchos alumnos y muchas alumnas sientan interés por la lectura, al llegar a una edad que suele concordar con la adolescencia, pierden esa inclinación y rutina lectora. Esto ocurre, entre otros motivos, porque se asocia el acto de leer con la lectura instrumental. Esto es, leer se conecta con la lectura del ámbito escolar que se realiza de forma obligatoria. No obstante, para que el lector o la lectora lea de forma voluntaria, hay que presentar la lectura como una actividad motivadora (Cuartero, 2017).

Esta actitud positiva hacia la lectura será importante para aquellos estudiantes que tengan problemas a la hora de leer, ya que este perfil de estudiante es más propenso al abandono escolar o a que se vean interferidos sus objetivos académicos y laborales. Para estimular el interés por la lectura, se requiere un uso de materiales coherentes con la edad e intereses de los lectores y las lectoras. De este modo, se consigue una lectura por placer e interesante para el lector o la lectora (Ávila, 2012).

Con la finalidad de estudiar lo que afecta a la motivación lectora, hay innumerables investigaciones en relación con diferentes variables que alteran la motivación lectora y, en consecuencia, el hábito lector, ya que la motivación es un fenómeno pluridimensional (Cano, 2009).

Camacho (2016) llega a la conclusión de que la motivación condiciona a la capacidad que tengan para interpretar sus textos escritos y al nivel de comprensión lectora que adquieran. Otras investigaciones indagan en qué estrategias didácticas son más efectivas para motivar la lectura. Marquínez (2017) logra una notable mejora en la captación e interés de los alumnos tras la aplicación de estrategias creativas y recursos cercanos a sus intereses en el aula, mientras se crea una lectura placentera y el hábito lector en los estudiantes.

El estudio de Flores y Alcalá (2018) demuestra que la motivación lectora está condicionada por el género del alumnado en primaria. Los resultados son más favorables en niñas que en niños, tanto con relación a su motivación, a su actitud hacia una lectura colectiva y a su actitud general. Asimismo, los resultados de la investigación de Artola et al. (2021) confirman que, en el paso de educación primaria a secundaria, la motivación

lectora decrece y se mantiene estable durante el instituto. Esto ocurre porque los hábitos lectores descienden con la edad, sobre todo en el momento de alcanzar la adolescencia (Artola et al.,2021).

La investigación de Delgado et al. (2020) declara que la motivación lectora en la etapa de educación primaria tiene relación positiva con el interés hacia la lectura, lo que deja entrever que impulsar la lectura supone un aumento de interés por la lectura. Por lo tanto, lo que ayuda al menor a considerar la lectura como tarea entretenida es el placer al realizarla. Por el contrario, la presión provoca la falta de libertad en el proceso lector, lo que influencia de forma negativa y directa al hábito lector.

Tabernero et al. (2022) revelan que, en alumnos preadolescentes, es mayor la motivación lectora entre los que se consideran mejores lectores a la vez que un hábito lector más sólido. De igual manera, se confirma un vínculo entre el nivel de motivación lectora de los alumnos y la frecuencia y cantidad de lectura que realizan en su tiempo libre. Por esta razón, se establece la necesidad de reforzar las percepciones positivas de los alumnos sobre el desarrollo potencial de sus habilidades lectoras (Tabernero et al., 2022). Al mismo tiempo, Tarrillo Asenjo (2019) concluye que existe una relación positiva moderada entre la motivación lectora y el desarrollo de los hábitos lectores en los alumnos de sexto curso de la institución investigada.

1.3. Papel del profesorado

En la concepción tradicional, el o la docente se sitúa en el centro de la educación y su deber es transferir conocimientos. En el caso de la lectura, este escoge los textos y actividades relacionadas con el texto seleccionado, sin tener presente los intereses y consideraciones del alumnado. Hoy en día, el papel del profesorado ha transmutado y su función, entre otras muchas, pasa a ser observar, orientar y facilitar situaciones en las que la lectura se fomenta, mientras se basa en su saber metodológico y didáctico. Su función en la enseñanza de la lectura es atisbar los gustos lectores del alumnado y asegurar la atención de estos, con la finalidad de retar a los maestros y las maestras a crear un disfrute por la lectura en el aula (Puentes Vidal, 2012).

Los y las docentes enseñan a leer, lo que sirve para aprender en todos los ámbitos. Sin embargo, la lectura no solo se utiliza para la instrucción, si no para enriquecerse y recrearse, por lo que al profesorado se le asigna la responsabilidad de crear un hábito

lector (Mezzalira y Boruchovitch, 2014). Así, la escuela y los docentes se convierten en mediadores de la lectura y su misión será que el niño o la niña lea por decisión propia, para que mantengan este hábito en el futuro (Cuartero, 2017). Por lo tanto, es importante que el profesorado se afane para que el alumnado se implique emocionalmente y con positividad en la tarea de la lectura. Esto se da siempre y cuando el alumnado esté interesado en leer (Delgado et al., 2020).

Por consiguiente, la función de la escuela es conceder un amplio abanico de opciones de lectura, mientras se procura que estas opciones estén dentro de sus intereses, asociadas a experiencias previas y propias para su comprensión (Cuartero, 2017). Los docentes que otorgan autonomía al alumnado al permitirles elegir entre opciones, como los libros que desean leer o el tipo y secuencia de actividades de lectura, tienen el alumnado más motivado. Esta autonomía requiere que el alumnado tenga un mayor control y responsabilidad, lo que afecta de forma positiva a la motivación y al compromiso con la lectura (Solé, 2009).

Para lograr este objetivo, se debe conseguir una buena comunicación docente-alumnado, mientras se ofrecen los estímulos y afectos necesarios para promover confianza e impulsar la curiosidad y, sobre todo, la motivación del alumnado hacia su propio aprendizaje. El entorno del aula debe centrarse en la buena comunicación y deben proporcionarse el estímulo y el afecto necesarios para crear un ambiente de confianza. Esto ayudará a reforzar la autoestima, el autoconcepto y la curiosidad del alumno, componentes cruciales en la motivación a aprender (Delgado et al., 2020).

En conclusión, uno de los objetivos de la motivación lectora, que impulsa o paraliza la lectura, es establecer un hábito lector y una lectura continua y voluntaria. La motivación para leer está condicionada por el autoconcepto como lector y el valor que le dan a la tarea de leer. Para estimular el interés por leer, hay que hacer uso de materiales apropiados según la edad e intereses de los lectores con el fin de que se continúe leyendo en sus casas. Por ende, tiene relevancia, a nivel curricular y del desarrollo cognitivo, que el alumnado de Educación Primaria tenga un hábito lector.

2. Metodología

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que surgen de la revisión teórica, el perfil de los informantes que han participado en el estudio, así como el procedimiento empleado para el análisis de los datos recabados.

2.1. Objetivos y preguntas de investigación

Esta investigación parte de la hipótesis de que al alumnado de primaria no le motiva la tarea de leer y esto hace que no se desarrolle un hábito lector. En este contexto, el objetivo de este trabajo es doble. En primer lugar, analizar los niveles de motivación lectora del alumnado. En segundo lugar, proponer unas implicaciones didácticas para abordar la falta del hábito lector de acuerdo con las carencias diagnosticadas.

Los tres interrogantes principales que emergen en torno a estas premisas son los siguientes:

1. ¿Qué valor le dan a la lectura los y las estudiantes de segundo ciclo de Educación Primaria?
2. ¿Qué autoconcepto tienen de sí mismos como lectores y lectoras?
3. ¿Cuál es la motivación lectora global del segundo ciclo de Educación Primaria?

2.2. Participantes

El estudio se realizó en un centro público de Barakaldo, en el cual se obtuvo la participación voluntaria tanto de las familias de los y las estudiantes (Anexo 1) como de la institución educativa (Anexo 2). La muestra la conforman tres aulas, 17 escolares de cuarto curso, 19 participantes de quinto curso y 19 estudiantes de sexto curso, todos ellos pertenecientes al nivel de Educación Primaria. Se trata, por tanto, de un total de 55 estudiantes que conforman el segundo ciclo.

2.3. Procedimiento para recogida de datos

Con el objetivo de responder a las preguntas del estudio, se ha procedido a realizar a los escolares un cuestionario para medir su motivación lectora. El cuestionario elegido es el *Motivation to Read Profile Revised* (en adelante, MRP-R) de Malloy et al. (2013), que es una versión actualizada del *Motivation to Read Profile* de Gambrell et al. (1996). El MRP-R se creó para orientar al profesor a crear contextos motivadores a la hora de leer y para poder tomar las decisiones pedagógicas adecuadas en torno a la lectura en el aula.

Este también se utiliza como herramienta para la medición de la motivación de los alumnos por la lectura, la cual se diseñó de acuerdo con la idea de que la motivación lectora está determinada por el autoconcepto de uno mismo o una misma en la lectura y el valor que le dan a lo que leen (Malloy et al., 2013).

El MRP-R es aplicable de 2º a 6º curso de primaria, para reflejar el valor de la lectura y el autoconcepto como lector. Se divide en dos partes: una encuesta grupal y una entrevista individual. Para esta investigación, se ha realizado una traducción al castellano (Anexo 3) de estas dos partes, la cual ha sido validada por tres personas con castellano como lengua materna y un perfil C1 de lengua inglesa.

La primera parte del MRP-R es una encuesta que tiene una duración de 15 a 20 minutos en las que se establecen unas respuestas fijas para 20 preguntas que el alumnado tiene que marcar acorde lo que se sienta representado. Incluye 10 ítems diseñados para medir las subescalas del autoconcepto como lector o lectora y 10 ítems que miden el valor que le dan a la tarea de leer. Además de las 20 preguntas, se incluyen dos ítems demográficos, que son el curso y el género del participante.

Las respuestas están ordenadas por una escala de cuatro puntos para evitar respuestas neutras. Para asegurar la fiabilidad de las respuestas, algunos ítems tienen las respuestas ordenadas de menor a mayor motivación (puntuación 1-4) y otros tienen las respuestas ordenadas de mayor a menor motivación (puntuación 4-1). Para calcular el puntaje correctamente, en las directrices de puntuación del MRP-R se determina qué puntuación corresponde a cada uno de los ítems (Anexo 4).

Después de administrar los datos, la puntuación de cada ítem se suma, mediante la agrupación, por un lado, de los ítems de autoconcepto y, por otro lado, los de valor de la lectura, para obtener la puntuación de cada subescala. La suma de los ítems impares da el resultado del autoconcepto y los ítems pares, en cambio, calculan el valor de la lectura, las dos sobre 40 puntos como máximo. Finalmente, la calificación total de motivación para leer se consigue con la suma de las puntuaciones de las dos subescalas, con un máximo de 80 puntos. Para el cálculo de los estadísticos descriptivos y la comparación de medias se ha empleado la herramienta de ANOVA y la aplicación de la fórmula de Tukey.

La segunda y última parte del MRP-R es una entrevista que se administra de forma individual en castellano, también de duración de 15 a 20 minutos y formada por 13 preguntas, con el propósito de obtener respuestas abiertas sobre las percepciones de la lectura de los y las participantes. Al igual que en la encuesta, se encuentran preguntas para analizar el valor que le dan los y las sujetos a la lectura, a través de 8 preguntas, y el autoconcepto como lector o lectora, mediante 5 preguntas. Esta fue creada con el objetivo de que el profesorado tenga la oportunidad de explorar y obtener información más concreta sobre los dos ámbitos que se investigan en la encuesta. En este caso, 4 alumnos y alumnas de cada curso seleccionados de forma aleatoria han formado parte de esta entrevista, por lo que se han obtenido respuestas de 12 participantes.

3. Resultados y discusión

En esta sección se muestra la información obtenida mediante el proceso de recopilación de datos realizado para esta investigación. Para los resultados cuantitativos, se han analizado las respuestas del cuestionario y, para los cualitativos, las respuestas del alumnado que formó parte de la entrevista.

A continuación, se exponen los resultados correspondientes a la primera pregunta de investigación: *¿Qué valor le dan a la lectura los y las estudiantes de segundo ciclo de Educación Primaria?*

Según la estadística descriptiva, la puntuación media global del segundo ciclo en cuanto al valor que le dan a la lectura fue de 28.55 (DT=4.93). La media se posiciona por encima de 20, con un 92.7% (n=55) de participantes que han rebasado esta puntuación. Los resultados obtenidos concuerdan con los de la investigación de Delgado et al., (2020), que relacionan la etapa de educación primaria con el interés hacia la lectura.

Junto con todo el ciclo, se han realizado también los cálculos descriptivos por curso. La puntuación media de cuarto curso es de 28.79 (DT=4.91) y la de quinto es de 30.42 (DT= 3.32), pero sexto curso se sitúa por debajo del promedio, con una media de 26.47 (DT=5.67) (véase Anexo 5).

Para comprobar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los cursos, se ha calculado la ANOVA, que se utiliza para comparar las varianzas entre las medias de diferentes grupos (véase tabla 1). El valor P de la tabla es menor que 0.05 (P-

value= 0,0435), por lo que se demuestra que sí que existe una diferencia entre alguno o todos los grupos.

ANOVA						
Source of Variatio.	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	149,2091191	2	74,60455953	3,331626869	0,04350779808	3,175140971
Within Groups	1164,427245	52	22,39283163			
Total	1313,636364	54				

Tabla 1: Comparativa de medias ANOVA sobre el valor de la lectura

Es por esto que se ha realizado el test de Tukey (véase tabla 2) para saber entre qué grupos hay diferencia. El resultado de la fórmula de Tukey (véase Anexo 6) es 3.902 y al restar las medias entre grupos, su resultado en valor absoluto tiene que ser menor que ese valor para que se considere diferente. Por lo tanto, solo hay una diferencia entre grupos, que son los de quinto y sexto. Esta diferencia entre sexto y el resto de los cursos se puede relacionar con la entrada a la adolescencia, donde pueden empezar a perder inclinación y rutina lectora (Cuartero, 2017).

Test de Tukey	Resta entre medias	¿Menor que T?	¿Igual o diferente?
CUARTO-QUINTO	1,656346749	Sí	Igual
CUARTO-SEXTO	2,291021672	Sí	Igual
QUINTO-SEXTO	3,947368421	No	Diferente

Tabla 2: Resultados del test de Tukey sobre el valor de la lectura.

En cuanto al tiempo que dedican a la lectura fuera de la escuela, un 23,5% (n=19) de cuarto curso, un 15.8% (n=19) de quinto y un 36.8% de sexto, “no lo pasa leyendo”. Asimismo, el 78,9% (n=19) de alumnos y alumnas de quinto curso cree que ese tiempo invertido es “genial”, a diferencia de que solo un 58,8% (n=17) de cuarto curso y 47.4% (n=19) de sexto curso lo califica como “genial”. Sexto curso, además de la puntuación más baja, un 31.6% (n=19) califica leer como “aburrido”, parecido que cuarto curso (29,4%, n=17), pero ambas más altas que el alumnado de quinto (15.8%, n=19). Esto deja ver que el sexto curso es el grupo que menos tiempo dedica a leer y que peor valora la lectura. Esta falta de dedicación a la lectura Navarro et al. (2018) la relacionan con la falta de un motivo intrínseco para leer, lo que impide afrontar la lectura con curiosidad e

involucración. A su misma vez, Solé (2009) también asocia un motivo intrínseco por la lectura con una lectura frecuente.

Asimismo, se ha analizado cuánto aprecio muestran los y las estudiantes a la tarea de leer. Un 64.7% (n=17) de cuarto curso afirma que les gusta leer libros “a veces”, mientras que el quinto, supera ese porcentaje con un 84.2% (n=19) y el sexto, le da una puntuación inferior, un 47.4% (n=19). Sin embargo, les guste o no leer, un 41.2% (n=17) de cuarto, un 63.2% (n=19) y un 31.6% (n=19) de sexto creen que convertirse en un buen lector es “importante”. Por ende, aunque leer es algo bien valorado, hay diferencia entre cursos, ya que sexto obtiene el menor porcentaje de respuestas positivas hacia el valor a la lectura, mucho menor que los de cuarto curso, y quinto, en cambio, las más altas. Esto nos da a entender que estos dos cursos con bajas puntuaciones están menos motivados, ya que valorar poco la lectura se relaciona con una baja motivación a la lectura (Gambrell et al., 1996).

Respecto al análisis cualitativo de los datos, se han analizado las respuestas de las preguntas de la entrevista que corresponden al valor que le dan a la lectura. Aunque los respondientes tengan gustos diversos en géneros de lectura, el 100% (n=12) de los participantes han recalcado que leen libros con dibujos. El tipo de libro favorito mencionado ha sido el cómic (75%, n=12) y el género preferido, el de aventuras (58%, n=12). Además, el 100% (n=4) del alumnado de cuarto curso busca esos libros en bibliotecas y librerías, mientras que los y las de quinto lo hacen tanto en bibliotecas (25%, n=4) como en internet (75%, n=4) y el 100% (n=4) de sexto curso, en cambio, sólo en internet. Cabe también destacar que el 100% (n=12) del alumnado no lee géneros similares en el colegio y en clase, porque no encuentran libros que les gusten. Por esta razón, Puentes Vidal (2012) decretó que el profesorado tiene que asegurar la atención de los gustos lectores de su alumnado.

En las entrevistas, el 100% (n=12) de los participantes considera la lectura importante y cuando se les ha preguntado el porqué, el 50% (n=12) lo relaciona con un futuro exitoso y el resto, con poder aprender de la tarea. Para mantener este interés por leer, Ávila (2012) recalca que se requieren materiales interesantes para el alumnado, con la finalidad de conseguir una lectura placentera. Cuando se les pregunta cómo se puede amenizar las actividades que acompañan a la lectura en clase, un 75% (n=4) de cuarto curso, propone realizar ellos mismos las ilustraciones de la historia y un 50% (n=4) quiere

crear una historia a partir de los personajes del libro y el otro 50% (n=4), prefiere dinámicas grupales como teatro o debates. A diferencia de estos cursos, el sexto curso plantea actividades con preguntas más abiertas que les haga reflexionar sobre lo que más les ha gustado del libro, lo más importante, etc. Asimismo, se propone organizar la clase por gustos lectores, es decir, dar diversas opciones de lectura y organizar grupos con gustos similares.

En este siguiente apartado, se presentan los resultados de acuerdo con la segunda pregunta de investigación: *¿Qué autoconcepto tienen de sí mismos como lectores y lectoras?*

Tras realizar cálculos descriptivos, se puede ver que la puntuación media global del segundo ciclo en lo que se refiere a su autoconcepto como lector o lectora fue de 27.96 (DT=4.32). La media se vuelve a posicionar por encima de 20 y un con un 96.3% (n=55) de los participantes superan esta puntuación. Los resultados obtenidos reflejan un autoconcepto positivo en el ciclo, lo que influye en su motivación lectora (Navarro, 2018).

Además, se han llevado a cabo cálculos descriptivos por curso (véase Anexo 7). La puntuación media de cuarto curso es de 26.06 (DT=4.93) y la de quinto es de 29.63 (DT=3.42), mientras que sexto curso se posiciona por debajo del promedio del ciclo, con una media de 25.32 (DT=3.35). Para comprobar si existe desigualdad estadísticamente significativa entre los grupos, se ha calculado la ANOVA (véase tabla 3), esta vez con los resultados del autoconcepto como lector. El valor P de la tabla es menor que 0.05 (P-value= 0.00258), por lo que se demuestra que existe una diferencia entre grupos.

ANOVA						
Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	206,4597805	2	103,2298902	6,697656916	0,00258151467	3,175140971
Within Groups	801,4674923	52	15,41283639			
Total	1007,927273	54				

Tabla 3: Comparativa de medias ANOVA sobre el autoconcepto lector.

Por lo tanto, se ha realizado el test de Tukey para saber qué grupo es diferente (véase Anexo 8). El resultado de la fórmula de Tukey es 3.24 y la resta de medias en valor absoluto entre quinto y sexto queda por encima de ese valor y la de cuarto y sexto también

(véase tabla 4). Por ende, entre quinto y sexto y entre cuarto y sexto existe una desigualdad.

Grupos	Resta entre medias	¿Menor que T?	¿Iguales o diferentes?
CUARTO-QUINTO	0,572755418	Sí	Iguales
CUARTO-SEXTO	3,743034056	No	Diferentes
QUINTO-SEXTO	4,315789474	No	Diferentes

Tabla 4: Resultados del test de Tukey sobre el autoconcepto lector.

Se han analizado también las respuestas de los ítems del cuestionario que corresponden al autoconcepto como lector o lectora. Cuando se les ha preguntado si son buenos lectores o buenas lectoras, un 50.2% (n=17) de cuarto curso, un 52.9% (n=19) de quinto curso y un 47.4.6% (n=19) de sexto curso responde que es “un buen lector”. Del Pozo (2019) relaciona el sentirse competente cuando se lee con el grado de motivación del lector o lectora. Si se compara la pregunta sobre si sus amigos o amigas piensan si es un buen lector o lectora, un 47.4% (n=19) de quinto y un 47.4% (n=19) de sexto afirma que son considerados buenos lectores. Estos dos grupos obtienen puntuaciones similares cuando se pregunta por cómo se autoperiben, pero en cuarto curso, en cambio, un 35.3% (n=17) confirma que son vistos como buenos lectores o buenas lectoras, más bajo que el porcentaje de cómo se consideran a sí mismos y mismas.

Del mismo modo, un 52.9% (n=19) de cuarto curso, un 52.6% (n=19) de quinto curso y un 42.1% (n=19) de sexto sienten que la lectura es una tarea muy fácil para ellos y ellas. A un 41.2% (n=17) de cuarto curso le encanta hablar de sus propias ideas cuando han leído algo, mientras que a un 15.8% (n=19) de quinto y a un 10.5% (n=19) de sexto curso les encanta hacer lo mismo. Asimismo, a un 31.6% (n=19) de quinto curso y un 45.4% (n=19) de sexto curso “nunca” le importa lo que otros niños u otras niñas digan de sus lecturas, cuando a un 47.1% (n=17) de cuarto curso nunca le importa. Estos resultados se relacionan con lo que declaran Malloy et al. (2013), que es que los y las alumnas con buen concepto como lector o lectora tienen más probabilidades de compartir sus lecturas y de que lean con entusiasmo.

Para el análisis cualitativo del autoconcepto como lector o lectora, se han estudiado las respuestas de las preguntas correspondientes de la entrevista. Cuando se les pregunta qué tipo de lector o lectora son, un 75% (n=4) de cuarto, un 50% (n=4) de quinto

y un 25% (n=4) de sexto se consideran “bueno” o “buena”. El resto de los y las participantes, es decir, el 25% (n=4) de cuarto, el 50% (n=4) de quinto y el 75% (n=4) de sexto, en cambio, utilizan la palabra “regular” para describirse. Para reforzar su autoconcepto, Delgado et al. (2020) proponen una buena comunicación en el aula, con un ambiente estimulante y afectuoso entre el docente y el lector o la lectora. Cuando leen, a un 50% (n=4) tanto de cuarto como de quinto les resultan fáciles los dibujos, pero a un 75% (n=4) de sexto, por el contrario, entender la historia. Lo que más les dificulta la tarea, son las “palabras difíciles o largas” para un 50% (n=4) de cuarto, un 75% (n=4) de quinto y un 50% (n=4) de sexto, mientras que al otro 50% (n=4) de cuarto, al 25% (n=4) de quinto y al 50% (n=4) de sexto tiene dificultades a la hora de concentrarse en la lectura.

En la entrevista conversacional, se les ha preguntado a los participantes qué tendrían que hacer ellos y ellas para mejorar como lectores o lectoras, en lo que un 100% (n=12) creen que se conseguiría leyendo más o practicando en casa. En efecto, Navarro et al. (2018) indican que cuanto más tiempo se le dedica a leer, más motivado se siente el lector o la lectora. Cuando se les pregunta qué podrían hacer el profesorado para que su alumnado se convierta en mejor lectores o lectoras, un 75% (n=4) de cuarto curso considera que los docentes tienen que dar más libros, un 75% (n=4) de quinto curso cree que hay falta de libros que les gusten y los califican como aburridos y un 75% (n=4) de sexto también piden más libros que gusten, con temas variados y para elegir. De hecho, Cuartero (2017) afirma que es responsabilidad de la escuela dar varias opciones de lectura y dentro de sus intereses, lo que los participantes no confirman que tengan a su disposición.

Para finalizar, se presentan los resultados que corresponden a la tercera, y última, pregunta de investigación: *¿Cuál es la motivación lectora global del segundo ciclo de Educación Primaria?*

Para conocer el estado actual de la motivación lectora del alumnado del segundo ciclo, se han analizado las puntuaciones totales del cuestionario, que serían la suma de los ítems del valor que le dan a la lectura y los del autoconcepto como lectores y lectoras. La media del ciclo es de 56.11 (DT=7.93) y esta se posiciona por encima de 40, con un 98.18% (n=55) de participantes que superan esta puntuación. Estos resultados dan a entender que hay una alta motivación hacia la lectura, lo que se relaciona con un autoconcepto positivo y una asignación de alto valor (Gambrell et al., 1996).

Si se analizan las medias por curso (véase Anexo 9), cuarto curso, con una media de 57.82 (DT=8.71) y quinto curso, con 58.95 (DT=6.22) se sitúan por encima de la media del ciclo (56.11). Sin embargo, el sexto curso se sitúa por debajo, ya que su media es de 51.74 (DT=7.13). Con el fin de saber si hay desigualdad entre los cursos, se ha realizado una comparativa de medias ANOVA (véase tabla 5), con los datos de la puntuación total del cuestionario. En la tabla ANOVA, el valor P es 0.0087 y, cómo es inferior que 0.05, existe una diferencia.

ANOVA						
Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	566,2432874	2	283,1216437	5,207567538	0,00868058815	3,175140971
Within Groups	2827,102167	52	54,36734937			
Total	3393,345455	54				

Tabla 5: Comparativa de medias ANOVA sobre la motivación lectora.

Por ende, se realiza el test de Tukey (véase Anexo 10). Este test revela que hay diferencia entre cuarto y sexto, además de entre quinto y sexto, porque el resultado de la prueba es 6.08 y la resta de las medias de estos cursos es superior a este valor (véase tabla 6).

Grupos	Resta entre medias	¿Menor que T?	¿Iguales o diferentes?
CUARTO-QUINTO	1,123839009	Sí	Iguales
CUARTO-SEXTO	6,086687307	No	Diferentes
QUINTO-SEXTO	7,210526316	No	Diferentes

Tabla 6: Resultados del test de Tukey sobre la motivación lectora.

Para crear un hábito de leer, estar motivado influye, puesto que la persona motivada por la lectura lee de una forma más reiterada, pero lectores y lectoras con menos motivación, se pueden desmotivar con rapidez y abandonar la lectura (Navarro et al., 2018). Este es el caso de sexto curso, que obtiene la puntuación más baja en su motivación lectora global y que también dedica menos tiempo a leer, al contrario que sexto y cuarto curso, que tienen puntuaciones más altas y leen con mayor frecuencia.

4. Implicaciones didácticas del estudio

Las respuestas a estas preguntas permiten reflexionar sobre las implicaciones didácticas del aula y sobre las medidas que se pueden adoptar para fomentar en este contexto el hábito lector.

Según los resultados estadísticos, el alumnado de sexto curso tiene las puntuaciones más bajas tanto en autoconcepto lector como en valor a la lectura, lo que hace que su motivación sea más baja en comparación a los otros cursos. Por esta razón, habría que tomar unas medidas en el aula para fomentar el hábito lector. El alumnado de sexto menciona la falta de variedad de libros en el aula y sugieren actividades con preguntas para reflexionar y debatir, a la vez que dar diversas opciones de lectura para organizar grupos con gustos similares. En la realidad del aula, estas propuestas se pueden implementar a la hora de elegir libros para lecturas o cuando el profesorado diseñe actividades.

Los resultados también decretan que sexto curso es el grupo que menos tiempo pasa leyendo y que peor valoran la tarea de leer. Sin embargo, cuanto más se lee, más motivado se está (Navarro et al., 2018), por lo que es fundamental que en el aula se lea más y con más disfrute, para que leer se convierta en un hábito fuera del aula. Además de incorporar las sugerencias de los estudiantes, se propone seleccionar libros interesantes que se ajusten a sus gustos, como los libros con dibujos, tipo cómic y de género de aventuras. También se puede buscar crear un ambiente de lectura acogedor, fomentar la elección personal de libros, establecer metas de lectura alcanzables y asociar la lectura con actividades interesantes, para que leer en el colegio se relacione con algo positivo y, en consecuencia, se motive a leer en sus casas.

Sin embargo, sería conveniente que en cuarto y quinto también se pudieran implementar unas medidas, no solo en sexto. Por un lado, en cuarto curso, aunque sientan que la lectura es una tarea de valor, se ha registrado que el autoconcepto lector es más bajo que en quinto. Por otro lado, si bien quinto curso tiene el alumnado más motivado, hay una bajada en la motivación cuando pasan al siguiente curso, así que, para reducir la desmotivación de sexto, habría que abordar este problema desde quinto curso. Esto en el aula se puede trasladar de la manera que Solé (2009) propone; es decir, dar a los alumnos la oportunidad de elegir entre diferentes libros y actividades de lectura. Para llevar a cabo

esto, tanto en estos grupos como en sexto, el cuerpo docente tiene que adoptar el papel de guía, con el fin de otorgar protagonismo al alumnado. Para hacer de guía, hace falta tener comunicación directa y adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades del grupo (Delgado et al., 2020).

5. Conclusiones

Este estudio ha consistido en analizar los niveles de motivación lectora del alumnado de segundo ciclo de primaria para crear unas implicaciones didácticas para abordar la falta del hábito lector. Para conseguir estos objetivos, se ha realizado el Motivation to Read Profile Revised (MRP-R) a los y las estudiantes de segundo ciclo de primaria. Con los resultados obtenidos, se ha llevado a cabo una comparativa de medias ANOVA con el propósito de comparar resultados entre grupos y se han analizado las respuestas del cuestionario y de la entrevista.

En cuanto al valor que dan a la lectura, de sexto curso a quinto curso existe una diferencia significativa en los resultados. Se demuestra que los estudiantes de sexto curso dedican menos tiempo a la lectura y tienen una percepción más negativa y aburrida de la misma en comparación con los estudiantes de cuarto y quinto curso. En relación con el autoconcepto lector, vuelve a haber una desigualdad entre quinto y sexto, además de entre cuarto y sexto. Sin embargo, los y las participantes de sexto curso se consideran peores lectores y lectoras. Por ende, sexto curso tiene el alumnado con menor motivación lectora de los cursos estudiados.

A la hora de realizar este estudio, se han podido encontrar ciertas limitaciones, como el tamaño de muestra. Asimismo, no se pudo hacer entrevista conversacional a todos los participantes, por lo que solo unos pocos alumnos representan a todo el grupo. De cara a futuras indagaciones, sería interesante elaborar un planteamiento de similares características, pero que abarcase una población más amplia y, por ende, una muestra más representativa de la población objeto de estudio. Sumado a eso, hay cuestiones que se revisarán cuando se implemente la nueva ley de educación del País Vasco.

6. Bibliografía

- Artola, T., Sastre, S., Jiménez-Blanco, A., y Alvarado, J. M. (2021). *Evaluación de las actitudes, motivación e intereses lectores en preadolescentes y adolescentes. Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(55), 651-670. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.3923>
- Ávila, E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*, (1), 1-28. <https://tinyurl.com/5cdp3aaz>
- Camacho, G. M. (2016). *El hábito de la lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de la Unidad Educativa Quisapincha, cantón Ambato* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Técnica de Ambato. <https://tinyurl.com/5xcpssc3>
- Cano, G.R. (2009). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector* (Tesis doctoral). Universidad Católica de Perú, Perú. <https://tinyurl.com/2m5kv5nw>
- Cuartero, M. (2017). *Comprensión y motivación lectoras a través de la literatura y las TIC* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, España. <https://tinyurl.com/58497cks>
- Del Pozo, A. (2018). *La incidencia de las estrategias de comprensión lectora en el éxito de la lectura en Educación Primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad del País Vasco, España. <https://tinyurl.com/jsr5ys8e>
- Delgado, M., Méndez, I., y Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 177-186. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359>
- Flores, L., y Alcalá, G. V. (2018). Motivación a la lectura y preferencia de los géneros literarios según el sexo de estudiantes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 11-26. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i26.1928>
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., y Mazzoni, S. (1996). Assessing Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533. <https://tinyurl.com/27nxkndf>
- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*. <https://tinyurl.com/4u9zd8fn>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. <https://tinyurl.com/5n83rxhd>
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., y Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read: The motivation to read profile–revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273-282.

- Marquínez, T. (2017). *Estrategias didácticas para la motivación lectora* (Tesis doctoral). Universidad de Panamá. <https://tinyurl.com/ywdhffad>
- Mezzalira, M. A. y Boruchovitch, E. (2014). Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 119-138. <https://doi.org/10.6018/j/202191>
- Navarro, M., Orellana, P., y Baldwin, P. (2018). Validación de la escala de motivación lectora en estudiantes chilenos de Enseñanza Básica. *Psykhé*, 27(1), 1-17. <https://tinyurl.com/54feht4h>
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Puentes Vidal, A. (2012). *Motivar y re-crear la lectura como medio de entretenimiento y conocimiento* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de la Amazonia, Colombia. <https://tinyurl.com/2p9867yw>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE núm 52, de 2 de marzo de 2022, 122868-122953). <https://tinyurl.com/vufterxa>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de innovación educativa*, 179, 56-59.
- Taberero Sala, R. M., Campos Bandrés, I. O., y Briz Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17). <https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14656>
- Tarrillo Asenjo, J. M. (2019). La motivación y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de una Institución Educativa. *Universidad César Vallejo*. <https://tinyurl.com/3z72v2y8>