


Motivación lectora en estudiantes de primero de secundaria: un estudio descriptivo explicativo

motivation in first-year secondary school students: a descriptive explanatory study

Autor Corresponsal

 Gabriela Melissa Balvín Benites de Zambrano
gabriela.balvin@unmsm.edu.pe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Unidad de
Posgrado de la Facultad de Educación

Como citar

Balvín Benites de Zambrano, G. M. (2026). Motivación lectora en estudiantes de primero de secundaria: un estudio descriptivo explicativo. *REVISTA ConCiencia EPG*, 11(1), 31-44. <https://doi.org/10.32654/revistaconcienciaepg11.1-4>

Resumen

El presente estudio determina la dimensión de motivación lectora predominante en los estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa pública de Lima. La motivación lectora es un constructo complejo que impulsa el compromiso con los textos, la comprensión y la consolidación de hábitos lectores permanentes. La investigación es de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de corte transversal, descriptivo explicativo. Se utilizó el cuestionario (MRQ 2004) creado por Wigfield y Guthrie (2004) y adaptado al contexto peruano por Cano (2009), el cual recoge y analiza las dimensiones: autoeficacia, razones orientadas hacia metas de aprendizaje, razones orientadas hacia metas de rendimiento y razones sociales. La validez de contenido fue por juicio de expertos y la confiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, siendo la muestra constituida por 101 estudiantes de primero de secundaria de cuatro secciones académicas. Los resultados de la regresión logística ordinal demuestran que las razones sociales ejercen el mayor peso predictivo sobre la motivación lectora ($B = 0,752$; $p < 0,05$), seguidas por las metas de rendimiento ($B = 0,594$; $p < 0,05$).

Palabras clave: *Motivación lectora, educación secundaria, estudiantes, razones sociales*

Abstract

This study determines the predominant dimension of reading motivation among first-year secondary school students at a public educational institution in Lima. Reading motivation is a complex construct that fosters engagement with texts, comprehension, and the development of lifelong reading habits. The research employs a quantitative approach, a non-experimental, cross-sectional, and descriptive-explanatory design. The questionnaire (MRQ 2004), created by Wigfield and Guthrie (2004) and adapted to the Peruvian context by Cano (2009), was used. This questionnaire collects and analyzes the following dimensions: self-efficacy, learning-goal-oriented reasons, performance-goal-oriented reasons, and social reasons. Content validity was established through expert judgment, and reliability was determined using Cronbach's alpha coefficient. The sample consisted of 101 first-year secondary school students from four academic sections. The results of the ordinal logistic regression demonstrate that social reasons exert the greatest predictive weight on reading motivation ($B = 0.752$; $p < 0.05$), followed by performance goals ($B = 0.594$; $p < 0.05$).

Keywords: *Reading motivation, secondary education, students, social reasons*

Introducción

La finalidad del presente estudio es determinar la dimensión de motivación lectora predominante en estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa pública de Lima-2026. Actualmente, una de las funciones fundamentales de la escuela es el desarrollo de la competencia lectora; al respecto, los informes oficiales señalan que una de las dificultades formales más relevantes en el país es el bajo nivel de comprensión de textos en el nivel secundario, donde más del 50% de estudiantes no alcanza el nivel satisfactorio (Ministerio de Educación, 2023), lo que evidencia la urgencia de fortalecer los factores motivacionales desde el entorno escolar.

La lectura favorece el desarrollo integral de las personas; y su educación está condicionada en gran parte del interés tanto del profesor como del alumno. Leer constituye una tarea fundamental, es la vía para acceder a una cultura extensa, comunicarse con el contexto, adquirir saberes e involucrarse en la práctica de la ciudadanía integral como personas originarias, con democracia y ética, dispuestas a enfrentar los desafíos del crecimiento social (Villamil et al., 2019). Por otra parte, la motivación es un elemento fundamental para mejorar la lectura (Biyik et al, 2017). Asimismo, posibilita la explicación de la actitud lectora y posee el potencial de anticipar el éxito o la deserción escolar, puesto que un estudiante motivado lee con precisión, entiende lo que está leyendo y mejora su capacidad en dinámicas literarias (Erazo, 2017; Solé, 2009).

Por lo tanto, la motivación por leer es un elemento esencial en el progreso de las rutinas de lectura de las personas y de comunidades enteras, ya que tiene un impacto positivo en el fomento de habilidades de lenguaje. Yubero y Larrañaga (2010) citado en Avendaño (2017), manifiestan que la

motivación lectora es “un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo cuyo objetivo final será la autodedicación hacia la lectura que, a su vez, hará al sujeto desarrollar el hábito lector y que tendrá como impacto secundario conseguir una actividad permanente en el tiempo” (p. 4). Por ello, para que los estudiantes tengan una actitud positiva, valoren a la lectura y la practiquen a pesar de lo difícil que pueda parecer, deben tener en cuenta su relevancia y de las numerosas ventajas que conlleva.

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), en base a los datos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) en diversas naciones de América latina, manifestó que la ausencia de la motivación por la lectura viene a ser una barrera frecuente en los estudiantes adolescentes y estaría afectando la igualdad académica. En el ámbito europeo, Galindo et al. (2023) determinaron que los espacios de diálogo genuinos impulsan la motivación por la lectura en estudiantes de las escuelas españolas. Por otra parte, Gómez et al. (2025) en naciones como Brasil, Colombia y Chile, señalan que los enfoques mayormente empleados para describir la motivación de la lectura son dos teorías: de la Autodeterminación — por autonomía, competencia y relación — y Expectativa Valor—según expectativa de éxito y valor de la tarea —y que todavía se requieren más investigaciones de diseño en ambientes académicos.

Dentro del ámbito peruano, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje del Ministerio de Educación (ENLA, MINEDU, 2023) dejó en evidencia que la motivación y comprensión lectora de los adolescentes varían según el grado escolar, el género y el entorno sociocultural donde estudian. No todos parten de la misma base. Por eso mismo, la Unidad de Medición de la Calidad (UMC, 2023) aclaró algo importante: leer por gusto —porque el texto realmente interesa— se traduce en mejores resultados, mientras que leer por obligación termina frenando el rendimiento. La clave está en que los maestros diseñen estrategias distintas según el contexto de cada grupo, buscando que los jóvenes encuentren algún tipo de lectura que les motive de verdad.

Una tendencia predominante en la educación secundaria es que los adolescentes experimentan una reducción de la motivación en relación con lo educativo (Roeser & Galloway, 2002). En este periodo se presentan ciertas variaciones en las características que los jóvenes consideran al forjar su personalidad, como la preocupación por cambios de aspecto físico, el inicio de una interacción colectiva dinámica, transición de pubertad a adolescencia, junto a otros aspectos (Kroger, 2007). Guthrie (2001) propone lo que podrían ser la causa de reducción de la motivación lectora en el nivel secundario. La primera se centra en el aumento de la habilidad de los estudiantes para entender su propio rendimiento. Este hecho puede hacer que se comparen con los demás y ya no quieran leer para preservar su posición dentro de un grupo o eludir emociones adversas sobre su propia persona. Los adolescentes ahora consideran que su posición social entre sus compañeros es

lo que realmente les brinda una percepción elevada de valor personal, en lugar de su desempeño. La segunda interpretación indica que la falta de motivación para leer es provocada por los métodos de enseñanza, ya que estos se centran en comparar a los estudiantes entre sí y no tienen en cuenta sus intereses particulares.

No obstante, la lectura va perdiendo terreno entre los adolescentes de secundaria, y esta pérdida no es un problema menor. Cuando un estudiante deja de encontrar sentido a los textos escolares, su comprensión puede declinar, y con ella, todo su rendimiento académico. Para entender este fenómeno hay que abandonar la idea de que la motivación es algo único e indivisible. Ryan y Deci (2000) llevan tiempo demostrando que este constructo se despliega en niveles distintos, y que la dirección importa tanto como la intensidad: una idea es leer porque el propio acto resulta satisfactorio, y otra muy distinta es hacerlo por causa de presiones externas. Wigfield y Guthrie (1997) dieron un paso decisivo al aplicar esta distinción al campo específico de la lectura. Su modelo no busca reducir la motivación a una cifra, sino descomponerla en orientaciones concretas que terminan afectando el rendimiento cognitivo. Agruparon estas orientaciones en ejes que conviene examinar por separado antes de ver cómo interactúan: lo interno, lo externo y lo social.

En el plano interno, la autoeficacia lectora ocupa un lugar central. Se trata de las percepciones que cada educando edifica sobre su capacidad para resolver una tarea de comprensión o para enfrentarse a un texto complejo. Cano (2009) ha mostrado que esta confianza no es algo teórico: se traduce directamente en persistencia cuando la gramática se complica o cuando el argumento exige esfuerzo. Y desde esta confianza nace algo más profundo: el deseo de aprender por el mero hecho de aprender. Wigfield y Guthrie (1997) etiquetaron este impulso como metas de aprendizaje, es decir, leer para ampliar el vocabulario, para comprender en profundidad, para sentir que se domina algo nuevo. Aquí cobran relevancias variables como el compromiso efectivo con la lectura y el espacio que esta práctica ocupa en la vida diaria del adolescente.

Pero el alumnado no actúa solo por lo que ocurre en su interior, Meece et al. (2006) han documentado con claridad que las metas de rendimiento compiten con las de aprendizaje, y a veces las superan. En este registro, leer no es un fin en sí mismo: es un medio para obtener reconocimiento, para conseguir una nota alta, para situarse mejor que los compañeros en el aula. El incentivo está fuera del texto, y el esfuerzo depende de que ese incentivo sea visible. Wigfield y Guthrie (2004) añadieron otra vía que completa el cuadro: las razones sociales. El adolescente lee, o deja de hacerlo, en medio de una red de relaciones. Familia, docentes, amigos, ejercen una presión difusa pero constante. Leer puede ser una forma de responder a una expectativa compartida, de cumplir lo que el entorno considera valioso.

Todo lo anterior justifica el presente estudio. Se trata de un análisis descriptivo-explicativo cuyo objetivo es identificar, entre educandos de primer año de secundaria, qué dimensión del modelo de

Wigfield y Guthrie pesa más en la práctica real. Determinar el factor predominante no es un ejercicio abstracto. Baker y Wigfield (1999) ya señalaron que disponer de evidencia empírica sólida permite diseñar intervenciones educativas que realmente se ajusten a lo que los jóvenes necesitan: proyectos más inclusivos, más sostenibles, más pertinentes. Este trabajo busca aportar precisamente esa evidencia, orientando las políticas pedagógicas actuales y las estrategias de comprensión lectora que se aplican hoy en el nivel secundario.

Método

El presente estudio se sustenta bajo el paradigma positivista, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal, y descriptivo explicativo. Paralelamente, el procedimiento general siguió un método hipotético-deductiva: se postularon conjeturas respecto a la manifestación de la motivación lectora, mismas que fueron sometidas a prueba mediante técnicas estadísticas para verificar su sostenibilidad. Los participantes fueron los 101 estudiantes de primer año de secundaria pertenecientes a cuatro secciones académica de una institución educativa pública de Lima. Al incorporarse la totalidad, el muestreo adquirió naturaleza censal; esta decisión metodológica permite que los hallazgos sean extrapolables al grupo completo sin márgenes de error por muestreo.

Se aplicó la técnica de la encuesta y en lo que respecta al instrumento de medición, se aplicó el Cuestionario de Motivación Lectora (MRQ 2004), desarrollado originalmente por Wigfield y Guthrie (2004) y posteriormente adaptado al contexto peruano por Cano (2009). Dicho cuestionario opera bajo la premisa de que la motivación lectora es un constructo que aborda cuatro dimensiones: autoeficacia (8 ítems), razones para la lectura orientadas a metas de aprendizaje (18 ítems), razones para la lectura orientadas a metas de rendimiento (15 ítems) y razones sociales (12 ítems). Cada ítem se valoró en una escala Likert de cuatro puntos (Muy diferente de mí = 1, Un poco diferente de mí = 2, Un poco parecido a mí = 3 y Muy parecido a mí = 4. Para la interpretación de los resultados, los puntajes obtenidos en la variable general motivación lectora se recodificaron en tres niveles: bajo, medio y alto. Por su parte, las dimensiones e indicadores se procesaron a partir de sus puntuaciones continuas para determinar su peso predictivo en el modelo multifactorial.

Para garantizar que el Cuestionario de Motivación Lectora (MRQ 2004) media efectivamente lo que pretendía, se sometió a juicio de expertos. Los especialistas otorgaron porcentajes de validez de contenido que oscilaron entre 90% y 100%; conforme a Cabanillas (2004), tales magnitudes se ubican en niveles muy buenos e incluso excelentes. Posteriormente, mediante una prueba piloto se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. La escala global arrojó $\alpha = 0.708$, mientras que las dimensiones particulares registraron valores comprendidos entre $\alpha = 0.816$ y $\alpha = 0.876$. Al respecto, Palella y Martins (2012) señalan que estos índices denotan una consistencia interna que va de alta a muy alta.

Resultados

La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes de primero de secundaria. En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos de la variable motivación lectora y de sus dimensiones; posteriormente, se exponen los resultados inferenciales obtenidos mediante regresión logística.

Tabla 1

Niveles de la motivación lectora

Niveles Frecuencia %		
Bajo	5	5.0
Medio	51	50.5
Alto	45	44.6
Total	101	100.0

Nota. Base de datos procesada en IBM SPSS Statistics.

La Tabla 1 muestra que el 50.5 % de los estudiantes presenta un nivel medio de motivación lectora, seguido del 44.6 % con un nivel alto y del 5.0 % con un nivel bajo, evidenciando un predominio de niveles medios y altos en la muestra evaluada.

Tabla 2

Niveles de las dimensiones de la motivación lectora

Nivel	Autoeficacia	Metas de aprendizaje	Metas de rendimiento	Razones sociales
Bajo	10.9 %	5.0 %	7.9 %	7.9 %
Medio	44.6 %	44.6 %	42.6 %	47.5 %
Alto	44.6 %	50.5 %	49.5 %	44.6 %

Nota. Base de datos procesada en IBM SPSS Statistics.

La Tabla 2 evidencia que las dimensiones Metas de aprendizaje (50.5 %) y Metas de rendimiento (49.5 %) registran los mayores porcentajes de estudiantes en el nivel alto. Por su parte, Razones sociales para la lectura concentra el mayor porcentaje en el nivel medio (47.5 %), mientras que Autoeficacia presenta una distribución similar entre los niveles medio y alto (44.6 % en ambos casos).

Tabla 3

Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov

Variable	Estadístico	gl	p
Motivación lectora	.305	101	.000
Autoeficacia	.285	101	.000
Metas de aprendizaje	.326	101	.000
Metas de rendimiento	.316	101	.000
Razones sociales	.289	101	.000

Nota. Base de datos procesada en IBM SPSS Statistics.

Los resultados de la Tabla 3 muestran valores de significancia inferiores a 0.05 en la variable y en todas sus dimensiones, por lo que se rechazó el supuesto de normalidad. En consecuencia, el análisis inferencial se realizó mediante regresión logística.

Tabla 4

Coefficientes de regresión logística de las dimensiones de la motivación lectora

Dimensión	B	EE	p	OR (Exp(B))	IC95 %
Autoeficacia	0.473	0.283	0.095	1.605	0.920–2.795
Metas de aprendizaje	0.279	0.225	0.216	1.322	0.850–2.056
Metas de rendimiento	0.594	0.225	0.008	1.811	1.165–2.815
Razones sociales	0.752	0.308	0.015	2.121	1.160–3.877

Nota. Base de datos procesada en IBM SPSS Statistics.

La Tabla 4 muestra que las dimensiones Metas de rendimiento (OR = 1.811; p = 0.008) y Razones sociales para la lectura (OR = 2.121; p = 0.015) fueron predictores estadísticamente significativos de la motivación lectora. La dimensión Razones sociales para la lectura presentó el mayor efecto dentro del modelo.



Tabla 5

Coefficientes de regresión logística de los indicadores de Autoeficacia

Indicador	B	EE	p	OR	IC95 %
Eficacia lectora	0.712	0.173	<0.001	2.038	1.454–2.858
Reto de la lectura	0.387	0.117	0.001	1.473	1.171–1.852

La Tabla 5 evidencia que ambos indicadores fueron significativos ($p < 0.05$). La Eficacia lectora presentó el mayor efecto (OR = 2.038), seguida del Reto de la lectura (OR = 1.473).

Tabla 6

Coefficientes de regresión logística de los indicadores de Metas de aprendizaje

Indicador	B	EE	p	OR	IC95 %
Curiosidad lectora	0.148	0.109	0.176	1.160	0.936–1.436
Compromiso lector	0.449	0.155	0.004	1.567	1.156–2.125
Reto de la lectura	0.233	0.129	0.070	1.262	0.981–1.624
Importancia dada a la lectura	0.671	0.316	0.033	1.956	1.054–3.633

La Tabla 6 muestra que Compromiso lector e Importancia dada a la lectura fueron los únicos indicadores con asociación estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Este último presentó el mayor efecto (OR = 1.956).

Tabla 7

Coefficientes de regresión logística de los indicadores de Metas de rendimiento

Indicador	B	EE	p	OR	IC95 %
Reconocimiento social	0.363	0.135	0.007	1.438	1.104–1.869
Calificaciones	0.316	0.143	0.027	1.372	1.037–1.815
Competencia entre pares	0.438	0.133	0.001	1.550	1.195–2.010

La Tabla 7 evidencia que los tres indicadores fueron significativos ($p < 0.05$), siendo Competencia entre pares el predictor con mayor magnitud (OR = 1.550).



Tabla 8

Coefficientes de regresión logística de los indicadores de Razones sociales para la lectura

Indicador	B	EE	p	OR	IC95 %
Entorno social	0.651	0.173	<0.001	1.917	1.366–2.689
Cumplimiento de metas	0.597	0.162	<0.001	1.817	1.320–2.497

La Tabla 8 muestra que ambos indicadores fueron estadísticamente significativos ($p < 0.001$). El Entorno social presentó el mayor efecto ($OR = 1.917$), seguido del Cumplimiento de metas ($OR = 1.817$), evidenciando asociaciones positivas con la motivación lectora.

Discusión

Los resultados confirman la hipótesis general de investigación. Entre las cuatro dimensiones examinadas, únicamente las razones sociales y las orientadas hacia metas de rendimiento alcanzan significancia estadística ($sig. < 0,05$). Las demás dimensiones quedan por debajo de este umbral. Dentro del conjunto significativo, las razones sociales concentran el peso mayor. Esto implica que la motivación lectora en estudiantes de primer año de secundaria responde, ante todo, a la influencia del entorno. El acto de leer se constituye aquí como una práctica colectivamente valorada. Wigfield y Guthrie (2004) ya habían señalado que el desarrollo motivacional nunca opera en el vacío, converge de manera directa con los miembros de la comunidad inmediata.

La primera hipótesis específica también encuentra respaldo. Dentro de la dimensión autoeficacia, tanto la eficacia lectora como el reto de la lectura resultan significativos ($sig. < 0,05$). Entre ambos, la eficacia lectora presenta la incidencia mayor. Las creencias del estudiante sobre sus propias capacidades para resolver tareas comprensivas se traducen en mayor confianza frente a textos complejos. Cano (2009) vincula este autoconcepto positivo con la persistencia ante dificultades gramaticales y semánticas. El reto deja de ser una dificultad para convertirse en movilizador.

En cuanto a la segunda hipótesis específica, los datos respaldan igualmente su planteamiento. El compromiso lector y la importancia dada a la lectura alcanzan significancia dentro de la dimensión orientada hacia metas de aprendizaje ($sig. < 0,05$). Predomina claramente la importancia otorgada a la actividad. Wigfield y Guthrie (1997) insisten en que el deseo intrínseco por adquirir conocimientos y expandir el vocabulario se fortalece cuando el estudiante integra la lectura como un valor real dentro de su vida cotidiana. La comprensión profunda nace de esta integración.

La tercera hipótesis específica queda confirmada. El reconocimiento social, las calificaciones y la competencia entre pares resultan significativos en la dimensión de metas de



rendimiento (sig. < 0,05). La competencia entre pares ejerce la influencia preponderante. Meece et al. (2006) caracterizan esta orientación como una lógica de comparación colectiva donde el esfuerzo académico busca validación externa. El estudiante supera a sus compañeros en el desempeño lector dentro de un aula normada.

Finalmente, la cuarta hipótesis específica se corrobora. El entorno social y el cumplimiento de metas son significativos en la dimensión de razones sociales (sig. < 0,05). El entorno social concentra el peso dominante. La percepción de que la lectura es una práctica valorada en el ambiente favorece la interacción grupal. Baker y Wigfield (1999) sostienen que el cumplimiento de metas colectivas propicia que los jóvenes asuman de forma compartida el interés autónomo por leer. La comunidad educativa funciona, así como catalizador de la motivación individual.

Conclusiones

El análisis arrojó un dato contundente, entre los estudiantes de primer año de secundaria, las razones sociales concentran el peso mayor de la motivación lectora ($B = 0,752$; $p < 0,05$). Leer, para este grupo, no parece un acto individual. La familia, el docente, los amigos —cada agente ejerce una presión invisible pero firme— y configura el estímulo principal. El valor probabilístico lo confirma: un entorno favorable duplica casi exactamente ($\text{Exp}(B) = 2,121$) las chances de que el adolescente eleve su interés por los textos.

La autoeficacia opera de modo distinto. Dentro de esta dimensión, la eficacia lectora ($B = 0,712$; $p < 0,05$) se impone como el indicador interno más incisivo. No es la curiosidad ni el reto en sí; es la certeza, a veces frágil, a veces exagerada, de que se puede comprender lo que se lee. Quien alberga esta seguridad duplica ($\text{Exp}(B) = 2,038$) sus probabilidades de mantener una actitud persistente ante textos complejos.

En el eje de metas de aprendizaje, la importancia dada a la lectura ($B = 0,671$; $p < 0,05$) deja atrás a la curiosidad y al compromiso nominal. El dato sugiere que el deseo intrínseco de saber no basta. Debe anclarse en una utilidad percibida, en un valor cotidiano tangible. El estudiante que logra articular la lectura con su vida diaria —que le encuentra sentido práctico— es el que moviliza verdaderamente esta dimensión.

Las metas de rendimiento presentan un perfil diferente. La competencia entre pares ($B = 0,438$; $p < 0,05$) resulta ser el motor extrínseco dominante. No es la calificación sola o el reconocimiento abstracto; es la posición relativa frente al otro. El aula funciona como espacio de comparación normada, y la lectura se convierte en un escenario donde superar al compañero activa el esfuerzo.

Sobre las razones sociales propiamente dichas, el entorno social ($B = 0,651$; $p < 0,05$) define el indicador crítico. No se trata meramente de cumplir metas compartidas, sino de percibir que

la lectura es una práctica que el grupo valora. Esta percepción —subjetiva, situada, moldeada por el núcleo familiar y la red de pares— termina condicionando el éxito de cualquier estrategia didáctica. Sin ella, la intervención pedagógica pierde soporte.

Los hallazgos permiten mirar la escuela pública desde otro ángulo. El adolescente de primero de secundaria no lee para aislarse ni para ganar una calificación. La regresión deja claro que las razones sociales dominan el modelo. Leer cobra sentido cuando el entorno inmediato —docentes, familia, compañeros— lo convierte en práctica compartida. La recomendación que se desprende es directa: las aulas deben configurarse como comunidades donde el texto sea territorio común, no reto individual. Cuando la lectura vincula al estudiante con su grupo, genera pertenencia e identidad. Solo ahí la motivación lectora se vuelve sostenible.

Referencias

- Avendaño, F. (2017). *Didáctica de la lectura y la escritura*. Homo Sapiens Ediciones.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Biyik, M., Erdogan, T., & Yildiz, M. (2017). The Examining Reading Motivation of Primary Students in the Terms of Some Variables. *International Journal of Progressive Education*, 13(3), 31-49. URL: <https://ijpe.inased.org/makale/286>
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/27ca5f01-b5f6-4bd6-9426-1d26920a520d>
- Cano, M. (2009). *Adaptación al español del Motivation for Reading Questionnaire (MRQ-2004)*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/b82d4ab0-7b79-4c90-8df1-1865beaf4ac0>
- Cerrillo, P., & García, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clemente, M. (2004). *Enseñar a leer: Bases psicológicas y pedagógicas*. Ed. Pirámide.
- Cukier, J. (1996). Didactopatogenia (Enfermedades generadas por la mala enseñanza). En *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 14 (2), 225-244.

<https://doi.org/10.18800/psico.199602.005>

Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press. ISBN 9781462538966 <https://doi.org/10.7202/1041847ar>

Erazo, J. A. (2017). La motivación en los procesos de lectura. *Revista Huellas*, 4(1), 9. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/3411>

Galindo-Domínguez, H., Sainz de la Maza, M., & Losada Iglesias, D. (2023). *Estudio longitudinal del impacto de las tertulias dialógicas y grupos interactivos en el desarrollo de la motivación lectora*. REICE, 21(4), 5–23. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.001>

Gómez, P., Cárdenas, L., Sepúlveda, R., & Abarca, J. (2025). *Explorando la motivación para la lectura en América Latina: una revisión panorámica de modelos conceptuales*. Pensamiento Educativo, 62(1), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.62.1.2025.5>

Guthrie, J.T. (2001). *Contexts for engagement and motivation in reading*. Reading Online, 4(8). International Reading Association: Washington DC.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p. DOI: <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>

Hidi, S. & Ainley, M. (2002). Interest and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 247-275). Greenwich: Information Age.

Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*. (2a ed.) London: Sage Publications.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.091103.070258>

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA): Resultados en lectura, segundo de secundaria*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2023). *Resultados ENLA 2023*. Ministerio

- de Educación del Perú. <https://umc.minedu.gob.pe/enla-2023/>
- Parella, S., & Martins, F. (2012) *Metodología de Investigación Cuantitativa*. Fedupel. 3a Ed.
- Roeser, R. y Galloway, M. (2002). Studying motivation to learn during early adolescence: a holistic perspective. Pajares, F. y Urdañ, T. (Eds.). *Academic Motivation of adolescents Connecticut: Information Age Publishing*
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15–31). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Solé, I. (2009). *Motivación y lectura. Aula de Innovación Educativa*, (179), 45–49.
- UNESCO – OREALC/UNESCO Santiago. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381968>
- Villamil, L., Cardero, I., & Peraza, O. (2019). Reflexiones en torno a la motivación de la lectura desde la clase. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (marzo 2019). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/motivacion-lectura-clase.html>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 420-432.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, (6), 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01

Contribución de autoría

Gabriela Melissa Balvín Benites de Zambrano (GMBBZ): Conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, análisis formal, redacción del borrador original, revisión y edición del manuscrito. La contribución se declara de acuerdo con la Taxonomía CRediT (Contributor Roles Taxonomy).

Conflicto de intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses financiero, personal, académico o institucional que pudiera influir en el diseño, desarrollo, análisis, interpretación de los resultados o publicación del presente artículo.

Responsabilidad ética

La investigación se desarrolló en estricto cumplimiento de los principios éticos aplicables a la investigación científica con seres humanos. Antes de la recolección de los datos, se obtuvo la autorización de la institución educativa y el consentimiento informado de los participantes, garantizando en todo momento la participación voluntaria, el anonimato, la confidencialidad y la protección de la información recopilada.

La aplicación del instrumento se realizó durante una única jornada de las actividades pedagógicas habituales, sin generar riesgos para los participantes. El presente artículo deriva de la tesis de maestría de la autora y corresponde a un recorte temático orientado al análisis explicativo de la variable motivación lectora.

Agradecimientos

La autora expresa su agradecimiento a la institución educativa y a todos los participantes por su disposición y valiosa colaboración durante el desarrollo de la investigación. Asimismo, agradece a la Revista ConCiencia de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta por el proceso editorial y el espacio académico destinado a la difusión del conocimiento científico.

Financiamiento

La investigación fue financiada íntegramente con recursos propios de la autora y no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni de organismos nacionales o internacionales.

Trayectoria Académica

Gabriela Melissa Balvín Benites de Zambrano

Magíster en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFÉ. Segunda Especialidad en Problemas de Aprendizaje de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física, Licenciada en Educación y Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” - La Cantuta. Maestranda en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.