



Estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para contribuir a la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Luz Nidia Trujillo Castro

ASESOR

Erika Severeyn Varela

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Trujillo Castro, Luz. (2025). Estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para contribuir a la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México -UIIX].



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

El estudio parte de un diagnóstico educativo situado que permitió identificar cómo los factores personales y contextuales inciden en la baja motivación lectora de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, delimitando un problema marcado por la escasa disposición hacia la lectura, la limitada participación familiar y la ausencia de prácticas pedagógicas significativas. Los hallazgos sostienen la hipótesis de que una estrategia pedagógica situada puede fortalecer la motivación intrínseca, dado que esta no surge en escenarios fragmentados, sino en experiencias donde los estudiantes encuentran resonancia emocional y pertinencia cultural. Se evidenció una correlación significativa entre las prácticas familiares y la disposición lectora ($r = 0.91$), lo que confirma que incluso interacciones esporádicas pueden generar huellas afectivas favorables. También se identificó que la motivación extrínseca predomina cuando la lectura se impone como obligación académica, lo que demanda mediaciones que restituyan el disfrute y el sentido identitario de leer. En este marco, el acompañamiento docente afectivo y la retroalimentación cercana transforman la valoración estudiantil hacia los textos. La estrategia “Leer para transformar” emerge como respuesta situada que, mediante 15 guías didácticas, resignifica la lectura como experiencia relacional y emancipadora. Aunque la muestra fue reducida, el estudio aporta insumos valiosos para comprender dinámicas locales y proyectar investigaciones ampliadas. En síntesis, la lectura debe asumirse como un acto pedagógico capaz de reconocer la diversidad emocional y cultural del estudiante, pues solo así se dinamizan prácticas lectoras significativas y se fortalece la calidad educativa desde una perspectiva contextualizada.

Palabras claves: *motivación, hábito lector, factores contextuales, factores personales*

Abstract

The study is grounded in a situated educational diagnosis that made it possible to identify how personal and contextual factors influence the low reading motivation of sixth-grade students at the San Pedro Alejandrino Educational Institution in Ibagué, revealing a problem marked by scarce willingness to read, limited family involvement, and the absence of meaningful pedagogical practices. The findings support the hypothesis that a situated pedagogical strategy can strengthen intrinsic motivation, given that such motivation does not emerge in fragmented contexts but rather in experiences where students encounter emotional resonance and cultural relevance. A significant correlation was found between family reading practices and students' reading disposition ($r = 0.91$), confirming that even occasional interactions with reading can leave positive affective traces. The study also identified that extrinsic motivation predominates when reading is perceived as an academic imposition, highlighting the need for mediations that restore enjoyment and a sense of personal identification with reading. Within this framework, affective teacher support and close pedagogical feedback transform how students value texts. The strategy *Leer para transformar* ("Reading to Transform") emerges as a situated response that, through 15 didactic guides, reframes reading as a relational and emancipatory experience. Although the sample size was limited, the study offers valuable insights into local dynamics and provides a foundation for future research with broader scope. In summary, reading must be understood as a pedagogical act capable of recognizing students' emotional and cultural diversity, as only then can meaningful reading practices be fostered and educational quality strengthened from a contextualized perspective.

Keywords: Motivation, reading habit, contextual factors, personal factors

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, cuya guía y fortaleza han sido mi sostén durante todo este proceso, sin su luz y protección, este logro no habría sido posible.

A mi asesora de tesis, por su paciencia, sabiduría y acompañamiento constante, cuyo apoyo académico y humano fue fundamental para la realización de este trabajo. A mi familia, por su amor incondicional, palabras de ánimo y comprensión en los momentos difíciles, siendo un pilar esencial para alcanzar esta meta. A mis amigos, por su compañía, solidaridad y energía positiva, que me ayudaron a mantener la motivación cuando más lo necesitaba.

Finalmente, a mi querida mamá, quien ya no está físicamente conmigo, pero cuya memoria, enseñanzas y amor siguen siendo mi inspiración diaria. Este logro se lo dedico con todo el amor que siempre me brindó.

Dedicatorias

Madre, esta tesis es un tributo a tu amor incondicional y a tu apoyo constante. Aunque ya no estés aquí, sé que estás orgullosa de mí. Gracias por ser mi luz en los momentos de oscuridad y por enseñarme a nunca rendirme.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	10
Capítulo 1. Proyección de la investigación	13
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	14
1.2. Planteamiento del problema	15
1.3. Formulación del problema (pregunta de investigación)	19
1.4. Justificación	20
1.5. Objeto de estudio	24
1.6. Campo de acción	25
1.7. Objetivos	27
1.7.1. Objetivo General	27
1.7.2. Objetivos específicos	27
1.8. Supuesto Teórico	28
1.9. Alcance temático	29
1.10. Delimitación espacial y temporal	30
Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.	33
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	33
2.2. Marco Teórico	44
2.3. Marco Conceptual	57
2.4. Marco Contextual	63
2.5. Marco Legal y Normativo	66
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación	72
3.1. Cuadro de operacionalización de variables	73
3.2. Diseño metodológico	80
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	80
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	83
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos	85

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	90
3.3. Trabajo de campo	93
3.3.1. Aplicación de los instrumentos y técnicas	93
3.3.2. Procesamiento de la información	97
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos	102
3.5. Redacción de resultados y discusión	151
Capítulo 4. Propuesta De Transformación	182
4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación.	183
4.2. Descripción De La Propuesta De Transformación.	186
4.3. Objetivos De La Propuesta.	190
4.3.1. Objetivo General De La Propuesta.	190
4.3.2. Objetivo Específicos De La Propuesta	190
4.4. Actividades, Fases Y/O Etapas	191
4.5. Recursos Necesarios Para La Aplicación De La Propuesta	194
4.6. Resultados	200
4.6.1. Resultados O Productos A Obtener.	200
4.6.2. Indicadores, Criterios De Evaluación O De Instrumentación	201
4.7. Valoración/ Evaluación / Validación De La Propuesta De Transformación.	202
CONCLUSIONES	208
RECOMENDACIONES	213
BIBLIOGRAFÍA	215
ANEXOS	225

Lista de tablas

Tabla 1 Cuadro de operacionalización de variables	73
Tabla 2 Agrupación en Subcategorías Emergentes	107
Tabla 3 Categorización Axial	108
Tabla 4 Resultados sistematizados de la Observación Participante	109
Tabla 5 Tabla de Resultados – Entrevista Semiestructurada	120
Tabla 6 Codificación inductiva inicial – Instrumento diario de campo	127
Tabla 7 Códigos inductivos iniciales	131
Tabla 8 Sistematización y codificación inductiva inicial de los registros del Diario de Campo	133
Tabla 9 Análisis de contenido cualitativo de los documentos institucionales y normativos relacionados con la motivación lectora	141
Tabla 10 Categorías emergentes derivadas del análisis de contenido cualitativo aplicado a los documentos institucionales	145
Tabla 11 Análisis de la Matriz de Categorías.	150
Tabla 12 Actividades, Fases y/o Etapas de la Propuesta de Transformación	194
Tabla 13 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta de transformación pedagógica	198

Lista de figuras

Figura 1 Red semántica axial de la motivación lectora en estudiantes de sexto grado	154
Figura 2 Red semántica axial de la motivación lectora a partir de la categorización axial emergente	158
Figura 3 Red semántica compleja de los resultados de la observación participante	161
Figura 4 Análisis de contenido cualitativo aplicado a los documentos institucionales y normativos	164
Figura 5 Análisis documental sobre la motivación lectora institucional	168
Figura 6 Articulación conceptual derivada del análisis integrado de la Matriz de Categorías	171
Figura 7 Modelo integral para el fortalecimiento de la motivación lectora en estudiantes de sexto grado	190

Introducción

Según Guthrie y Klauda (2020), la motivación lectora constituye un elemento decisivo para comprender el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, especialmente en contextos donde los cambios propios del tránsito entre primaria y secundaria generan tensiones que afectan la relación con la lectura. En esta investigación, el tema adquiere relevancia al considerar que la lectura no depende únicamente de habilidades cognitivas, sino de dinámicas familiares, culturales y pedagógicas que configuran la disposición hacia los textos. Además, se reconoce que el estudio se adscribe a la línea de investigación en innovación educativa, dado que busca comprender cómo las prácticas pedagógicas situadas pueden fortalecer el vínculo lector en escenarios reales. Asimismo, el análisis permite identificar la necesidad de transformar los enfoques tradicionales que han limitado la lectura a una actividad meramente evaluativa, dejando de lado su sentido formativo. En este marco, la investigación propone una mirada situada que reconoce la complejidad del fenómeno y su impacto en la formación integral. De este modo, se establece la pertinencia académica y social del estudio y se fundamenta la necesidad de abordar la motivación lectora con rigor conceptual. Así, el trabajo se orienta hacia la comprensión profunda del fenómeno en estudiantes de sexto grado.

Según McGeown y Noble (2023), la motivación lectora se configura como un proceso multidimensional influido por aspectos afectivos, cognitivos y socioculturales que determinan la relación del estudiante con los textos, fenómeno ampliamente documentado

en investigaciones recientes de alcance internacional. En este marco, publicaciones de los últimos cinco años muestran que el compromiso lector aumenta cuando la escuela ofrece experiencias situadas que conectan con los intereses del estudiantado y permiten resignificar la lectura como práctica cultural. Asimismo, investigaciones doctorales latinoamericanas señalan que la mediación familiar, el acceso a materiales impresos y digitales y la calidad del acompañamiento emocional explican diferencias importantes en la persistencia lectora durante el tránsito a la educación secundaria. Además, los estudios identifican que la ausencia de estrategias pedagógicas contextualizadas genera desafección y abandono progresivo del hábito lector. En consecuencia, estos antecedentes permiten comprender el fenómeno desde una perspectiva multicausal que articula dimensiones personales y contextuales. De este modo, se reconoce la necesidad de enfoques formativos integrales que superen visiones centradas exclusivamente en el rendimiento académico. Así, los hallazgos recientes orientan la pertinencia de abordar la motivación lectora desde un enfoque situado y relacional.

Según Becker et al. (2021), la motivación lectora depende de la interacción entre el clima emocional del aula, las expectativas del docente y las prácticas familiares que legitiman la lectura como actividad significativa dentro y fuera de la escuela. En consonancia con ello, estudios internacionales publicados recientemente evidencian que las intervenciones basadas en estrategias motivacionales situadas logran incrementos sostenidos en el involucramiento lector, resaltando el impacto del acompañamiento afectivo y la retroalimentación docente en la valoración de los textos. Asimismo, investigaciones doctorales desarrolladas en Colombia, México y Chile destacan que la lectura adquiere sentido cuando se vincula con la experiencia comunitaria y la identidad del estudiante, lo cual constituye un desafío para modelos pedagógicos tradicionales. Además, los antecedentes de los últimos cinco años advierten que la desigualdad en el acceso a oportunidades de lectura en el hogar profundiza brechas en el desempeño lector, particularmente en estudiantes de entornos vulnerables. Por ello, la revisión previa evidencia la necesidad de fortalecer mediaciones pedagógicas contextualizadas que promuevan vínculos genuinos con la lectura. Así, se consolidan los fundamentos empíricos que orientan la presente investigación.

Según McGeown y Noble (2023), toda investigación rigurosa requiere una estructura analítica que permita al lector recorrer de manera coherente las fases de construcción del conocimiento y las decisiones metodológicas adoptadas. En correspondencia con esta exigencia, el estudio se organiza en capítulos integrados que orientan sistemáticamente el desarrollo investigativo: el Capítulo 1 desarrolla la proyección del estudio y profundiza en el contexto que origina el problema, la delimitación conceptual y contextual, la formulación de la pregunta orientadora, los objetivos y una revisión crítica del estado del arte que identifica aportes, vacíos y tendencias recientes. El Capítulo 2 expone el marco referencial y presenta los enfoques teóricos que explican la motivación lectora, las categorías conceptuales que fundamentan la propuesta, el análisis contextual de la institución y el marco normativo nacional e internacional que regula las prácticas lectoras. Por su parte, el Capítulo 3 describe los fundamentos metodológicos, detalla el enfoque y diseño de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados y desarrolla el diagnóstico educativo situado que permitió caracterizar los factores personales, familiares y pedagógicos asociados a la motivación lectora. Finalmente, el Capítulo 4 presenta de manera estructurada la estrategia pedagógica construida a partir de los hallazgos, explicando sus principios, componentes, fases operativas y los resultados del proceso de validación participativa con docentes y actores educativos. El documento culmina con conclusiones y recomendaciones orientadas a transformar las prácticas lectoras y fortalecer la calidad educativa. De esta manera, la organización capitular establece la ruta lógica que sustenta la coherencia y profundidad del estudio.

Capítulo 1. Proyección de la investigación

Según Moje (2020), toda investigación educativa requiere iniciar con una estructura conceptual que permita comprender el fenómeno desde su línea de investigación institucional, articulando el ámbito de estudio y los fundamentos epistemológicos que justifican la temática seleccionada. En este marco, el Capítulo 1 presenta la línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México como eje orientador que define el enfoque y la pertinencia del estudio. Asimismo, integra el planteamiento y la formulación del problema, donde se analiza la tensión entre lo esperado y lo observado en la realidad educativa, lo cual da lugar a la pregunta científica que orienta el estudio. Además, el capítulo incorpora la justificación académica, social y metodológica que sustenta la relevancia del fenómeno investigado. De igual manera, se precisan el objeto de estudio y el campo de acción, elementos que permiten delimitar la unidad de análisis y la perspectiva desde la cual se abordará el problema. Así, el capítulo construye un marco conceptual sólido que orienta la investigación.

Ahora bien, según Cervetti et al. (2021), la claridad conceptual y metodológica de un estudio se fortalece cuando los objetivos se derivan estrictamente de la situación problemática y guardan coherencia con la pregunta de investigación. Por ello, el Capítulo 1 establece el objetivo general como la dirección central del proceso investigativo, del cual se desprenden los objetivos específicos orientados a interpretar los elementos que permitirán responder con rigor al fenómeno estudiado. Asimismo, se incorpora la hipótesis como proposición explicativa preliminar sustentada en los antecedentes nacionales e internacionales revisados, lo que permite proyectar relaciones posibles entre variables y orientar el análisis empírico. Además, este capítulo profundiza en el alcance temático del estudio, precisando las categorías fundamentales que estructuran el análisis y evitando dispersión conceptual. En consecuencia, se consolida un marco de referencia sistemático que guía las decisiones metodológicas posteriores. Así, los objetivos y la hipótesis adquieren coherencia con la problemática identificada.

En este sentido, Alonzo, Yeomans-Maldonado y Murphy (2022), toda proyección investigativa requiere delimitar de manera precisa las fronteras espaciales y temporales del estudio para garantizar su pertinencia y viabilidad, evitando generalizaciones infundadas o

desplazamientos conceptuales. En correspondencia con esta exigencia, el Capítulo 1 presenta la delimitación espacial que define el contexto institucional donde se desarrollará el análisis, así como el marco temporal que circunscribe el periodo de observación y sistematización de información. Además, esta delimitación permite establecer las condiciones reales bajo las cuales se contrastarán los referentes teóricos con la situación empírica. También posibilita la identificación de límites, alcances y posibles restricciones metodológicas asociadas al contexto. Finalmente, al integrar la línea de investigación, el problema, los objetivos, la hipótesis y la delimitación, el capítulo configura la arquitectura conceptual que sostiene toda la tesis. Así, se garantiza la coherencia necesaria entre los fundamentos iniciales y los desarrollos posteriores. De este modo, el Capítulo 1 establece la proyección integral del estudio.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

Según Moje (2020), toda investigación educativa requiere situarse dentro de un marco conceptual institucional que otorgue coherencia epistemológica y direccionalidad a las decisiones metodológicas, lo que permite comprender el fenómeno desde las transformaciones que atraviesan los sistemas escolares contemporáneos. En correspondencia con esta perspectiva, el presente estudio se adscribe a la línea de Innovación educativa y perspectivas tecnológicas de la Universidad de Innovación e Investigación de México, cuyo enfoque se orienta al análisis y diseño de propuestas pedagógicas capaces de responder a las necesidades emergentes de los contextos escolares. Asimismo, esta línea enfatiza la importancia de desarrollar estrategias que renueven las prácticas formativas mediante enfoques flexibles, situados y culturalmente pertinentes. En este sentido, la investigación se vincula con el interés institucional por promover modelos pedagógicos que potencien la comprensión de los factores personales y contextuales que inciden en los procesos de aprendizaje. Además, el estudio aporta a la construcción de alternativas didácticas que fortalezcan la motivación lectora y generen ambientes educativos más significativos. Así, la línea seleccionada ofrece el horizonte conceptual

necesario para fundamentar la estrategia pedagógica propuesta y sus alcances en la educación básica.

1.2. Planteamiento del problema

Según Toste et al. (2020), comprender un fenómeno educativo exige analizar de manera rigurosa sus fundamentos teóricos y el contexto sociocultural en el que se manifiesta, dado que los procesos lectores no pueden separarse de las experiencias personales y ambientales que los configuran. En este marco, el planteamiento del problema se orienta a examinar cómo convergen los factores personales y contextuales que afectan la motivación lectora en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, un escenario donde la transición escolar suele generar tensiones significativas. Ahora bien, los antecedentes revisados evidencian la persistencia de dificultades relacionadas con la disposición hacia la lectura, la participación familiar y la mediación pedagógica, elementos que requieren un análisis profundo para comprender sus interacciones. Además, el rigor científico exige identificar si el fenómeno ha sido abordado previamente y bajo qué perspectivas teóricas. En consecuencia, el investigador debe interrogar las causas que originan el problema y su relevancia en el campo educativo. Así, se establece el punto de partida que orienta la búsqueda del conocimiento.

Ahora bien, según Neugebauer (2020), la motivación lectora se desarrolla en contextos donde los estudiantes construyen significados a partir de experiencias afectivas y cognitivas que varían según el entorno familiar, escolar y comunitario, lo que exige estudios situados que expliquen dichas dinámicas. En consonancia con ello, el contexto de la institución revela limitaciones persistentes en el acompañamiento familiar, la disponibilidad de recursos significativos y la implementación de prácticas pedagógicas que incentiven el gusto por leer. Asimismo, la realidad muestra que los estudiantes enfrentan barreras vinculadas a la transición entre niveles educativos, momento en que suelen disminuir el interés y la autonomía lectora. Por ello, la revisión de los antecedentes demuestra la necesidad de analizar cómo estos elementos convergen en la experiencia lectora de los estudiantes. Además, esta información ubica al investigador frente a una situación problemática que demanda una aproximación crítica y comprensiva. En

consecuencia, se reconoce que la motivación lectora no puede comprenderse sin considerar los factores personales y contextuales. Así, emerge la necesidad de profundizar en el fenómeno dentro del escenario escolar.

En este sentido, McGeown y Noble (2023), los factores personales como la autoeficacia, las creencias sobre la lectura y las emociones asociadas al proceso lector influyen de manera directa en la motivación y persistencia del estudiante, lo que convierte su análisis en un componente esencial del problema. En este sentido, el fenómeno estudiado evidencia que muchos estudiantes de sexto grado muestran baja confianza para enfrentarse a textos más complejos y poca disposición para participar en actividades lectoras prolongadas. Además, investigaciones previas señalan que las percepciones negativas sobre la lectura suelen consolidarse durante los primeros años de la secundaria, afectando la continuidad de los hábitos lectores. A partir de ello, se observa que el análisis de dichos factores es indispensable para comprender la carencia principal en el contexto institucional. Asimismo, estas características personales muestran variaciones relacionadas con el acompañamiento emocional y el tipo de experiencias previas con la lectura. En consecuencia, se reconoce que el problema no solo se expresa en el rendimiento académico, sino en la construcción subjetiva del acto lector. Así, se configura un componente central de la situación problemática.

Desde esta perspectiva, Becker et al. (2021), los factores contextuales —especialmente las prácticas familiares y la calidad del clima escolar— inciden de manera significativa en el involucramiento lector, modificando el interés y la disposición hacia la lectura. En el entorno específico de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino, se identifican rutinas familiares limitadas y escasos espacios institucionales dedicados a la lectura como práctica cultural y afectiva. Además, el acceso desigual a materiales impresos y digitales condiciona las oportunidades lectoras de los estudiantes. Igualmente, las características emocionales del ambiente escolar influyen en la valoración que hacen los estudiantes de la lectura como actividad significativa. Ahora bien, la convergencia de estos elementos configura una realidad que no se ajusta a los propósitos formativos institucionales. En correspondencia, se hace necesario examinar cómo estos factores repercuten en la motivación lectora y en la construcción de vínculos significativos con los

textos. De este modo, los factores contextuales se incorporan como un componente clave del problema. Así, se estructura un horizonte interpretativo más completo.

En consecuencia, Gambrell y Marinak (2020), el declive en la motivación lectora durante la transición hacia la educación secundaria constituye una tendencia ampliamente documentada que afecta la autonomía y el compromiso con la lectura, especialmente en contextos vulnerables. En esta investigación, dicha tendencia se manifiesta en la disminución del interés lector observada en los estudiantes de sexto grado, quienes experimentan transformaciones emocionales, sociales y académicas que condicionan su relación con los textos. Asimismo, se identifica que la ausencia de estrategias pedagógicas coherentes con la realidad del estudiante profundiza esta situación problemática. Además, estudios recientes advierten que la lectura pierde sentido cuando se transforma en una obligación escolar desprovista de experiencias significativas. En consecuencia, el fenómeno requiere ser analizado desde una perspectiva situada que reconozca las transformaciones propias de esta etapa educativa. Así, se configura un campo de análisis que justifica la pertinencia del problema planteado. De este modo, se fundamenta la necesidad de intervenir pedagógicamente.

En correspondencia con ello, Conradi et al. (2021), la situación problemática de una investigación emerge cuando se evidencian contradicciones entre lo esperado y lo observado, generando tensiones que requieren una explicación científica que trascienda el sentido común. En el caso de esta investigación, la paradoja se manifiesta en la brecha entre los propósitos institucionales de fomentar lectura significativa y la realidad de baja motivación lectora de los estudiantes. Además, esta situación se agrava cuando las prácticas pedagógicas carecen de estrategias contextualizadas que vinculen la lectura con la identidad, intereses y experiencias de los estudiantes. Asimismo, los antecedentes muestran que las acciones aisladas implementadas en la institución no han logrado revertir la tendencia de desmotivación. A partir de ello, surge la necesidad de describir y analizar el fenómeno en su complejidad. En consecuencia, la contradicción entre lo programado y lo vivido por los estudiantes configura la base de la situación problemática. Así, se constituye el núcleo del problema científico.

En relación con lo expuesto, Alonzo, Yeomans-Maldonado y Murphy (2022), la delimitación espacial y temporal del problema permite comprender las condiciones

concretas bajo las cuales se desarrolla el fenómeno, garantizando la pertinencia del análisis y la validez de los hallazgos. En coherencia con ello, el estudio se sitúa en la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué durante el segundo semestre del año lectivo 2024, periodo en el cual se observaron patrones recurrentes de desmotivación lectora. Asimismo, este marco temporal coincide con el inicio de la educación secundaria, momento crítico para la formación de hábitos lectores. Además, la delimitación espacial posibilita identificar factores institucionales propios que influyen en el fenómeno. Ahora bien, esta concreción evita generalizaciones inapropiadas y orienta el análisis hacia la comprensión situada del problema. En consecuencia, la delimitación permite establecer un marco realista para explicar la situación problemática. Así, se fortalece la coherencia metodológica del estudio.

Desde esta óptica, Aro et al. (2022), toda formulación del problema exige identificar la brecha entre el conocimiento disponible y la realidad observada, integrando causas, efectos y condiciones que permitan construir una pregunta científica precisa. En este estudio, dicha formulación surge al reconocer que la motivación lectora de los estudiantes no se corresponde con los lineamientos pedagógicos establecidos para el nivel de secundaria, generando vacíos en el acompañamiento institucional. Asimismo, se observa que la lectura carece de un enfoque pedagógico situado que atienda las necesidades personales y contextuales del estudiantado. Además, los antecedentes demuestran que los estudiantes experimentan dificultades persistentes que no han sido abordadas mediante estrategias sistemáticas. Por ello, el investigador debe interrogar qué se va a investigar, cómo se abordará y en qué condiciones se manifiesta el fenómeno. En consecuencia, estas preguntas delimitan el camino hacia el análisis del problema científico. Así, se estructura la formulación del problema orientador.

En definitiva, Vaughn y Wanzek (2021), afirman que la claridad en el planteamiento del problema determina la coherencia entre los objetivos de investigación y las conclusiones, consolidando la perspectiva desde la cual se construirá el conocimiento. En este sentido, el planteamiento del problema de esta investigación se centra en comprender cómo los factores personales y contextuales influyen de manera conjunta en la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado, generando una situación problemática que afecta su participación, interés y disposición hacia la lectura. Asimismo, se reconoce que la

carencia de estrategias pedagógicas situadas ha limitado la posibilidad de fortalecer el gusto por leer en el contexto institucional. Además, esta brecha entre los propósitos pedagógicos y las experiencias reales de los estudiantes justifica la necesidad de analizar el fenómeno con rigor científico. En consecuencia, el planteamiento se consolida como eje articulador del estudio y punto de partida para el diseño de la estrategia pedagógica. Así, se establece la dirección general del proceso investigativo.

1.3. Formulación del problema (pregunta de investigación)

Ahora bien, Hernández-Sampieri y Mendoza (2021) señalan que la formulación de la pregunta de investigación constituye el eje estructurante que permite transformar una situación problemática en un horizonte preciso de indagación, al delimitar el fenómeno central y orientar conceptualmente la investigación. En esta tesis, la necesidad de comprender cómo los factores personales y contextuales inciden en la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado exige una pregunta que recoja dicha complejidad y que permita avanzar hacia un análisis situado del proceso lector en la Institución Educativa San Pedro Alejandrino. En consonancia, Flick (2022) enfatiza que la pregunta debe clarificar con exactitud el propósito del estudio y establecer los límites analíticos desde los cuales se examinará la realidad educativa, de manera que las decisiones metodológicas respondan con fidelidad al problema identificado. Asimismo, Creswell y Creswell (2021) destacan que la pregunta de investigación asegura la coherencia interna entre el problema, los objetivos y el enfoque metodológico, razón por la cual su formulación precisa resulta indispensable para guiar la comprensión profunda del fenómeno investigado y fundamentar la construcción de la estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la motivación lectora. Desde esta dinámica, la investigación se orienta a responder el siguiente interrogante: *¿Cómo una estrategia pedagógica fundamentada en el análisis de los factores personales y contextuales puede fortalecer la motivación lectora —a través de acciones dirigidas al interés y la disposición hacia la lectura— en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024?*

1.4. Justificación

El análisis de la problemática que afecta la motivación lectora en los estudiantes de sexto grado exige un acercamiento riguroso que permita comprender cómo los factores personales y contextuales configuran las dificultades observadas en el proceso lector. Esta reflexión inicial resulta fundamental, ya que delimita el punto de partida conceptual y metodológico desde el cual se construye el sentido de la investigación y se fundamenta la necesidad de intervenir pedagógicamente. Asimismo, permite reconocer que la motivación lectora no se reduce a la disposición individual, sino que emerge de una interacción compleja entre experiencias previas, emociones, prácticas familiares, dinámicas escolares y mediaciones docentes, elementos que en conjunto explican por qué el fenómeno requiere un estudio sistemático y situado.

Desde esta perspectiva, la justificación del problema no solo expone la relevancia educativa y social del tema, sino que argumenta la pertinencia de analizarlo dentro del contexto específico de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, donde se evidencian patrones de desmotivación lectora que afectan la participación, el interés y el vínculo afectivo con los textos. Esta aproximación permite comprender que las dificultades identificadas no son hechos aislados, sino manifestaciones recurrentes de un fenómeno que afecta la calidad de los aprendizajes y limita la construcción de hábitos lectores significativos. En consecuencia, justificar el problema implica demostrar que el estudio es necesario, oportuno y pertinente, porque busca responder a una necesidad educativa real y contribuir al fortalecimiento de prácticas pedagógicas contextualizadas.

Ahora bien, según McGeown y Noble (2023), la comprensión de la motivación lectora requiere integrar perspectivas teóricas que reconozcan el papel simultáneo de los factores personales y contextuales en la construcción del interés y la disposición hacia la lectura. Bajo este enfoque, la investigación aporta teóricamente al campo educativo al articular modelos motivacionales contemporáneos con la realidad escolar de estudiantes de sexto grado, permitiendo explicar cómo las emociones, creencias y prácticas familiares convergen en la formación de hábitos lectores. Además, la tesis amplía la discusión académica sobre la lectura situada al mostrar que la motivación no puede entenderse únicamente desde el rendimiento académico, sino desde la relación afectiva entre el estudiante y los textos. Asimismo, se consolida un marco interpretativo que dialoga con

investigaciones recientes que subrayan la importancia del acompañamiento emocional. En consecuencia, el estudio contribuye a fortalecer la base teórica desde la cual se comprenden las dificultades lectoras en contextos reales. Así, se genera conocimiento relevante y aplicable.

En este sentido, conforme a Schiefele, Stutz y Schaffner (2023), los avances teóricos en motivación lectora reconocen que los procesos afectivos y las experiencias de acompañamiento docente son determinantes para sostener el compromiso lector a largo plazo. Desde esta perspectiva, la presente investigación aporta teóricamente al identificar cómo estos factores se manifiestan en un contexto escolar específico, lo que permite precisar la relación entre el clima emocional del aula, la participación familiar y la construcción del gusto por leer. Además, la articulación de estos elementos constituye una contribución significativa a la literatura latinoamericana, donde los estudios sobre motivación lectora en secundaria siguen siendo limitados. Asimismo, el trabajo integra hallazgos empíricos con discusiones conceptuales recientes, generando una base sólida para el diseño de intervenciones pedagógicas situadas. En consecuencia, este aporte teórico permite reinterpretar la motivación lectora desde una mirada relacional. Así, se fortalecen los fundamentos conceptuales del área.

Desde esta perspectiva, Toste et al. (2020), argumentan que las intervenciones pedagógicas orientadas a la lectura generan impacto cuando responden a necesidades reales del estudiantado y se articulan con mediaciones afectivas. En coherencia con esta premisa, la investigación ofrece un aporte práctico al diseñar una estrategia pedagógica capaz de transformar el modo en que se concibe y se promueve la lectura en sexto grado, integrando acciones que favorecen el interés, el disfrute y la participación activa. Además, el diseño de guías y actividades situadas permite que el docente disponga de herramientas aplicables inmediatamente en el aula, lo que convierte a la estrategia en una innovación pedagógica pertinente. Asimismo, esta propuesta atiende las brechas identificadas en el diagnóstico, superando prácticas tradicionales centradas exclusivamente en el cumplimiento académico. En consecuencia, se da respuesta a una necesidad institucional urgente. Así, se generan transformaciones concretas en la experiencia lectora escolar.

De acuerdo con Neugebauer (2020), los cambios en la motivación lectora requieren intervenciones que modifiquen el clima de aula y las dinámicas de interacción

docente-estudiante, especialmente en contextos de baja disposición hacia la lectura. Por ello, la investigación aporta prácticamente al ofrecer una estrategia pedagógica que reorganiza las prácticas lectoras desde el acompañamiento afectivo, la retroalimentación dialógica y la selección de textos significativos para los estudiantes. Además, las acciones propuestas permiten fortalecer la autonomía lectora, la autoeficacia y la participación emocional en el proceso lector. Asimismo, la estrategia se convierte en un instrumento que favorece la sostenibilidad de hábitos lectores más allá del aula, al involucrar a las familias en actividades sencillas pero significativas. En consecuencia, se generan beneficios inmediatos y de mediano plazo para el proceso de formación lectora. Así, la propuesta se consolida como un aporte práctico de alto impacto.

Según Becker, McElvany y Lüdtke (2021), la motivación lectora se potencia cuando familia, escuela y estudiantes construyen prácticas compartidas que fortalecen el vínculo con los textos. En este sentido, la investigación aporta socialmente al reconocer que la lectura no es solo un proceso escolar, sino una experiencia cultural y afectiva que se expande hacia los hogares, generando impactos positivos en el diálogo familiar, la participación comunitaria y la formación de capital cultural. Además, al diseñar acciones que integran a las familias en las prácticas lectoras, la estrategia promueve relaciones más estrechas entre escuela y comunidad. Asimismo, el trabajo contribuye a reducir brechas educativas asociadas a la falta de acompañamiento emocional y a la desigual disponibilidad de recursos lectores. En consecuencia, se fortalecen dinámicas colaborativas que benefician a estudiantes y familias. Así, se genera un aporte social relevante.

Conforme a Gambrell y Marinak (2020), el fortalecimiento del hábito lector genera beneficios sociales amplios, dado que mejora las habilidades comunicativas, la participación ciudadana y la construcción de identidad cultural. Desde esta visión, la presente investigación ofrece un aporte social al promover la lectura como práctica significativa en una población escolar que enfrenta dificultades de motivación y escaso acompañamiento familiar. Además, la estrategia diseñada impulsa actividades que permiten que la lectura se convierta en un espacio de encuentro entre estudiantes, docentes y familias, contribuyendo a la cohesión comunitaria. Asimismo, el estudio evidencia que la motivación lectora puede generar impactos positivos en el bienestar emocional, aspecto fundamental en contextos escolares vulnerables. En consecuencia, los beneficios sociales

de la investigación trascienden el ámbito académico. Así, se reafirma la pertinencia social del estudio.

Según Aro et al. (2022), las metodologías situadas permiten comprender cómo los factores personales y contextuales influyen en la lectura y posibilitan el diseño de intervenciones basadas en evidencia. Bajo esta orientación, la investigación aporta metodológicamente al integrar diagnósticos educativos, análisis relacional y diseño pedagógico dentro de un mismo proceso, ofreciendo un modelo de trabajo replicable para otras instituciones. Además, la propuesta metodológica articula técnicas cualitativas y cuantitativas que permiten comprender el fenómeno desde su complejidad. Asimismo, la estructuración de fases para el diseño de la estrategia constituye un aporte procedimental útil para futuros investigadores. En consecuencia, el estudio trasciende su aplicación local al ofrecer una ruta metodológica adaptable. Así, se convierte en un referente para investigaciones similares.

De acuerdo con Fitzpatrick, Coleman y Reid (2021), la incorporación de diagnósticos contextualizados en los procesos metodológicos permite desarrollar estrategias pedagógicas más precisas, pertinentes y ajustadas a las necesidades estudiantiles. Por ello, la investigación aporta metodológicamente al demostrar cómo el análisis sistemático de factores personales y contextuales fortalece la validez del diseño pedagógico y mejora la toma de decisiones educativas. Además, la integración de diversas fuentes de información favorece la triangulación y la comprensión profunda del fenómeno. Asimismo, la metodología empleada ofrece elementos para desarrollar investigaciones sobre motivación lectora desde una perspectiva más amplia. En consecuencia, se amplía el repertorio de enfoques metodológicos disponibles en estudios educativos. Así, la tesis adquiere consistencia metodológica.

Considerando lo anterior, Strom y Viesca (2020), la experiencia investigativa transforma la práctica docente y fortalece la identidad profesional de los investigadores al permitirles comprender en profundidad los fenómenos educativos que enfrentan cotidianamente. Desde esta óptica, la presente investigación aporta personalmente al fortalecer la capacidad de análisis, reflexión y diseño pedagógico de la investigadora, consolidando competencias necesarias para el ejercicio profesional y académico. Además, el estudio representa un espacio formativo que integra teoría, diagnóstico y diseño,

generando aprendizajes que trascienden el proyecto particular. Asimismo, la comprensión profunda del problema lector permite sensibilizarse con las necesidades reales del estudiantado. En consecuencia, la experiencia investigativa fortalece el compromiso ético con la educación. Así, se convierte en un aporte significativo para su trayectoria.

Conforme a Meier y Daniels (2021), los procesos de investigación docente permiten comprender las transformaciones necesarias para mejorar las prácticas educativas y fortalecer el vínculo pedagógico. En correspondencia, esta investigación aporta personalmente al brindar a la autora la oportunidad de desarrollar habilidades avanzadas de indagación, análisis crítico y diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas. Además, el estudio permite consolidar una mirada más amplia y sensible frente a la motivación lectora como fenómeno educativo complejo. Asimismo, la experiencia investigativa fortalece la autonomía académica y la capacidad para tomar decisiones fundamentadas. En consecuencia, este aporte personal se proyecta hacia futuras prácticas profesionales e investigativas. Así, la investigación transforma la formación de la autora.

1.5. Objeto de estudio

Según McGeown y Noble (2023), comprender la motivación lectora requiere analizar cómo los factores personales configuran la relación afectiva, cognitiva y actitudinal que los estudiantes establecen con los textos, especialmente en momentos de transición educativa donde emergen desafíos emocionales y académicos. Desde esta perspectiva, el objeto de estudio se orienta a examinar las experiencias lectoras previas, las creencias individuales, la autoeficacia y las emociones asociadas a la lectura de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué. Además, este enfoque permite identificar las tensiones internas que influyen en el interés, la participación y la persistencia frente a prácticas lectoras escolares. Asimismo, delimitar el objeto de estudio desde esta dimensión favorece la comprensión de los mecanismos personales que explican la disminución de la motivación lectora observada en el diagnóstico institucional. En consecuencia, el análisis de los factores personales se convierte en un componente esencial para fundamentar el diseño de la estrategia pedagógica. Así, se establece su relevancia dentro de la investigación.

Por otra parte, conforme a Becker, McElvany y Lüdtke (2021), los factores contextuales ejercen una influencia decisiva en la motivación lectora, ya que las prácticas familiares, el clima escolar y las oportunidades de interacción con los textos estructuran el compromiso del estudiante con la lectura. Bajo esta mirada, el objeto de estudio incorpora el análisis del entorno familiar e institucional de los estudiantes, incluyendo rutinas lectoras en el hogar, disponibilidad de materiales, mediación docente y dinámicas culturales presentes en la institución. Además, atender esta dimensión contextual permite identificar las contradicciones entre las intenciones pedagógicas de la escuela y las prácticas reales que experimentan los estudiantes. Asimismo, esta comprensión profunda favorece una interpretación situada de la problemática lectora, reconociendo que el contexto escolar y familiar puede potenciar o limitar la disposición hacia la lectura. En consecuencia, la dimensión contextual se integra como una parte estructural del objeto de estudio. Así, se amplía la comprensión del fenómeno educativo investigado.

De igual forma, según Toste, Capin y Vaughn (2020), la interacción entre factores personales y contextuales constituye el núcleo explicativo de la motivación lectora, por lo que su análisis articulado es indispensable para fundamentar el diseño de intervenciones pedagógicas pertinentes. Desde este enfoque, el objeto de estudio se define como el análisis integrado de ambas dimensiones y su influencia conjunta en el interés y la disposición lectora de los estudiantes de sexto grado durante el segundo semestre del año lectivo 2024. Además, esta delimitación permite comprender la motivación lectora como un fenómeno relacional que demanda estrategias que respondan simultáneamente a necesidades individuales y condiciones contextuales. Asimismo, esta articulación posibilita diseñar acciones pedagógicas que superen la fragmentación que suele caracterizar las prácticas de lectura escolar. En consecuencia, el objeto de estudio se consolida como una referencia central para orientar la construcción de la estrategia pedagógica. Así, se establece el eje conceptual que guía toda la investigación.

1.6. Campo de acción

Según Neugebauer (2020), el fortalecimiento de la motivación lectora requiere intervenciones pedagógicas situadas que actúen directamente sobre las condiciones personales y contextuales que influyen en la relación del estudiante con los textos. Bajo

esta perspectiva, el campo de acción de la presente investigación se concentra en el diseño de una estrategia pedagógica que responda a los hallazgos del diagnóstico institucional y atienda de manera simultánea las emociones, creencias, experiencias previas y prácticas socioeducativas que delimitan el interés lector en sexto grado. Además, esta delimitación permite orientar las acciones hacia un escenario específico, donde las prácticas tradicionales no han generado cambios sostenidos. Asimismo, el campo de acción se organiza de manera que las mediaciones propuestas transformen la interacción cotidiana entre estudiantes, docentes y textos. En consecuencia, el diseño de la estrategia se convierte en el espacio prioritario de intervención pedagógica. Así, se establece un marco concreto y aplicable.

Por otra parte, conforme a McGeown y Noble (2023), el diseño de estrategias pedagógicas efectivas requiere articular prácticas docentes, ambientes emocionales y oportunidades auténticas de lectura, lo que permite generar experiencias significativas capaces de modificar los niveles de disposición lectora. En este sentido, el campo de acción incluye la estructuración de actividades, secuencias y recursos que fortalezcan el interés lector mediante la participación activa, la cercanía emocional y la relevancia cultural de los textos seleccionados. Además, este enfoque posibilita transformar la dinámica del aula, promoviendo interacciones que reconecten al estudiante con el acto de leer desde una perspectiva afectiva y situada. Asimismo, el campo de acción incorpora el acompañamiento docente como mediación central para orientar la construcción de identidad lectora. En consecuencia, la estrategia se configura como un dispositivo pedagógico adaptado al contexto escolar. Así, se garantiza su pertinencia educativa.

De igual modo, según Becker et al. (2021), la motivación lectora se potencia cuando las estrategias pedagógicas consideran la influencia del entorno familiar y escolar, integrando acciones que favorecen la continuidad de las experiencias lectoras más allá del aula. Por ello, el campo de acción de esta investigación abarca no solo la intervención directa en el aula, sino también la vinculación del entorno inmediato del estudiante a través de actividades que involucren a la familia y fortalezcan la cohesión entre escuela y hogar. Además, la delimitación del campo incorpora acciones que atienden desigualdades en acceso, acompañamiento y disponibilidad de materiales. Asimismo, esta amplitud permite que la estrategia tenga un impacto significativo en las prácticas lectoras institucionales y

familiares. En consecuencia, el campo de acción se extiende hacia la construcción de comunidades lectoras. Así, se sostiene la finalidad transformadora del estudio.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

- Diseñar una estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

1.7.2. Objetivos específicos

- Identificar los factores personales y contextuales que influyen en la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.
- Determinar la relación existente entre los factores asociados al proceso lector y el nivel de interés y disposición hacia la lectura manifestado por los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino, en Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.
- Elaborar los elementos de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la motivación lectora, fundamentada en el análisis de los factores personales y contextuales que inciden en el interés y la disposición hacia la lectura, y en coherencia con las necesidades específicas de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

1.8. Supuesto Teórico

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), todo estudio científico requiere asumir un conjunto de premisas conceptuales que permiten al investigador situarse frente al fenómeno que examina y orientar las decisiones analíticas que guiarán el proceso interpretativo. En este sentido, los supuestos teóricos funcionan como bases argumentativas que no se someten directamente a comprobación empírica, pero sí ofrecen un marco de coherencia desde el cual se define la naturaleza del problema, se articulan los objetivos y se proyecta el enfoque metodológico. A partir de esta perspectiva, el supuesto teórico de la presente investigación se construye para explicar cómo interactúan los factores personales y contextuales que inciden en la motivación lectora, estableciendo un punto de partida conceptual sólido y pertinente para comprender el fenómeno en estudiantes de sexto grado.

Por su parte, Creswell y Creswell (2021) sostienen que los supuestos teóricos expresan la posición epistemológica del investigador, determinando la manera en que se concibe la realidad educativa y las relaciones entre sus componentes. De acuerdo con estos autores, estos supuestos facilitan la organización del conocimiento recopilado, dan sentido al análisis y garantizan coherencia entre el planteamiento del problema, el marco teórico y el diseño metodológico. En correspondencia con esta postura, el presente estudio reconoce la motivación lectora como un proceso dinámico, situado y multifactorial, cuya comprensión exige integrar perspectivas ecológicas, pedagógicas y socioculturales que superen visiones reduccionistas centradas exclusivamente en el estudiante.

Asimismo, Flick (2022) afirma que los supuestos teóricos representan una declaración explícita de los principios que orientan la interpretación del fenómeno de estudio, delimitando los elementos que serán priorizados en el análisis y las conexiones conceptuales que se considerarán relevantes. Bajo esta orientación, el supuesto teórico de esta tesis se fundamenta en la relación estrecha entre los procesos personales —como las creencias, emociones y experiencias lectoras previas— y los factores contextuales —como el clima escolar, las prácticas pedagógicas y el acompañamiento familiar—, entendidos como dimensiones interdependientes que condicionan la motivación lectora. De este modo, la formulación del supuesto teórico se convierte en un eje articulador que sustenta la necesidad de diseñar una estrategia pedagógica situada para fortalecer el interés y la

disposición hacia la lectura en la Institución Educativa San Pedro Alejandrino. En consecuencia, el supuesto teórico que orienta esta investigación se formula de la siguiente manera: La motivación lectora de los estudiantes no constituye un proceso sustentado únicamente en habilidades individuales, sino que emerge de la interacción dinámica entre los factores personales y los factores contextuales que configuran su experiencia educativa, en correspondencia con los postulados del enfoque del desarrollo humano.” (Bronfenbrenner, 2005; retomado en González y Vargas, 2021).

1.9. Alcance temático

Cárdenas y Hernández (2022), precisan que, comprender la motivación lectora en el contexto colombiano implica atender la articulación entre experiencias personales, trayectorias emocionales y formas de participación del estudiante en prácticas culturales que dan sentido al acto de leer. De acuerdo con esta perspectiva, el alcance temático de la investigación se orienta a examinar los factores personales que inciden en la disposición lectora de los estudiantes de sexto grado, especialmente aquellos vinculados con la autoeficacia, las creencias lectoras y las emociones que emergen en su proceso formativo. Asimismo, esta delimitación permite profundizar en la manera en que los estudiantes construyen vínculos afectivos con los textos y cómo estas experiencias condicionan su participación en actividades académicas. Además, atender esta dimensión posibilita interpretar la desmotivación lectora como un fenómeno relacional y no únicamente como un déficit individual. En consecuencia, el alcance temático integra la comprensión de las dinámicas subjetivas que configuran el interés lector. Así, se establece un eje disciplinar coherente con el enfoque de la investigación.

Igualmente, conforme a Martínez y Correa (2021), los factores contextuales ejercen una influencia decisiva en la motivación lectora, puesto que las prácticas familiares, el acompañamiento docente y el clima escolar determinan la manera en que los estudiantes se aproximan a los textos. Desde esta perspectiva, el alcance temático incorpora el análisis del entorno escolar y familiar de los estudiantes de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino, considerando la disponibilidad de materiales, la mediación pedagógica y las interacciones culturales que estructuran las oportunidades lectoras. Asimismo, esta delimitación permite identificar tensiones entre las expectativas institucionales y las

prácticas reales que se desarrollan en el aula, lo que justifica la necesidad de una estrategia pedagógica situada. Además, el enfoque contextual favorece la comprensión de la lectura como práctica social que se construye colectivamente. En consecuencia, el alcance temático amplía la mirada hacia factores externos que inciden en la motivación lectora. Así, se fortalece el fundamento contextual de la investigación.

Según López y Pérez (2023), la comprensión integral de la motivación lectora exige analizar simultáneamente las dimensiones personales y contextuales, dado que ambas configuran el sentido que el estudiante atribuye al acto de leer. En coherencia con esta visión, el alcance temático de la investigación se define por la articulación de estas dos dimensiones como base para el diseño de la estrategia pedagógica orientada a fortalecer el interés y la disposición lectora en sexto grado. Asimismo, esta delimitación permite identificar puntos de convergencia entre experiencias individuales, acompañamiento familiar y dinámicas institucionales que afectan la continuidad del hábito lector. Además, integrar ambos niveles posibilita desarrollar acciones pedagógicas pertinentes que respondan tanto a las necesidades internas del estudiante como a las condiciones del entorno escolar. En consecuencia, el alcance temático establece los límites conceptuales que orientan el proceso investigativo. Así, se consolida el marco que guiará la propuesta pedagógica.

1.10. Delimitación espacial y temporal

Según Rincón y Castro (2021), la comprensión situada de un fenómeno educativo exige precisar con rigor el espacio donde este se manifiesta, pues el contexto institucional determina las prácticas lectoras y las posibilidades pedagógicas de transformación. En correspondencia con esta visión, la delimitación espacial de la investigación se fija en la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, un escenario donde convergen dinámicas socioculturales, prácticas familiares, mediaciones docentes y recursos educativos que condicionan el interés lector de los estudiantes de sexto grado. Además, focalizar el estudio en este entorno permite analizar cómo las condiciones materiales, organizacionales y emocionales de la institución inciden en la motivación lectora. Asimismo, esta delimitación posibilita comprender la lectura como práctica escolar localizada, atravesada por tensiones entre expectativas institucionales y realidades cotidianas. En consecuencia, el

espacio escolar se configura como núcleo analítico para el diseño de la estrategia pedagógica. Así, se establece un marco geográfico y cultural pertinente.

De igual modo, conforme a López y Molina (2023), los procesos lectores en instituciones públicas colombianas están estrechamente vinculados con las dinámicas comunitarias y familiares que rodean a los estudiantes, lo que hace indispensable delimitar el espacio para comprender la complejidad del fenómeno. Desde esta perspectiva, la delimitación espacial incorpora no solo el aula de sexto grado, sino también los espacios de interacción familiar y comunitaria que influyen en la motivación lectora. Además, reconocer esta ampliación espacial permite identificar cómo las prácticas culturales del territorio ibaguereño inciden en la valoración de la lectura como experiencia afectiva y académica. Asimismo, esta comprensión situada contribuye a explicar las disparidades en el acompañamiento lector, la disponibilidad de materiales y el acceso a experiencias significativas. En consecuencia, la delimitación espacial se convierte en una herramienta para interpretar el fenómeno desde su arraigo territorial. Así, se fortalece la coherencia contextual de la investigación.

Por otra parte, según Cárdenas y Hernández (2022), la delimitación temporal en los estudios educativos permite comprender la variabilidad de los procesos formativos y las transformaciones emocionales que experimentan los estudiantes en momentos específicos del ciclo escolar. En coherencia con esta postura, la investigación se sitúa temporalmente en el segundo semestre del año lectivo 2024, periodo que representa una etapa clave para los estudiantes de sexto grado al encontrarse en transición hacia nuevas exigencias académicas. Además, este periodo coincide con momentos de adaptación institucional que suelen afectar la motivación lectora debido a presiones evaluativas, cambios metodológicos y ajustes curriculares. Asimismo, delimitar el estudio en este semestre permite analizar patrones conductuales y afectivos que emergen en un tiempo concreto. En consecuencia, la delimitación temporal aporta precisión para interpretar el fenómeno. Así, se garantiza una lectura cronológicamente coherente de la problemática.

Finalmente, conforme a Martínez y Correa (2021), los estudios que delimitan temporalmente su análisis logran identificar regularidades y tensiones que no serían visibles en periodos más amplios, especialmente cuando se estudian fenómenos sensibles como la motivación lectora. Desde esta perspectiva, centrar la investigación en el segundo semestre

de 2024 permite observar cómo se desarrollan, consolidan o debilitan los niveles de interés y disposición lectora a lo largo de un periodo escolar definido. Además, esta delimitación facilita vincular la estrategia pedagógica con las dinámicas reales del calendario académico, asegurando su aplicabilidad y pertinencia. Asimismo, el marco temporal delimita el alcance de los hallazgos y orienta la interpretación hacia procesos observables en el aula y en el hogar durante este periodo. En consecuencia, la delimitación temporal fortalece la consistencia metodológica del estudio. Así, se establece un horizonte temporal claro para el análisis y el diseño de la estrategia.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

Definen Cárdenas y Hernández (2022), que la construcción de los fundamentos teóricos referenciales exige articular de manera rigurosa las categorías conceptuales que explican el fenómeno educativo estudiado, integrando perspectivas actualizadas que permitan comprender su complejidad y orientar la toma de decisiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la introducción a este apartado se centra en establecer las bases conceptuales que sustentan la relación entre la motivación lectora, los factores personales y los factores contextuales que configuran las prácticas lectoras de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué. Además, este proceso implica revisar teorías latinoamericanas y aportes recientes que permitan interpretar el fenómeno desde una mirada situada y coherente con la realidad escolar. Asimismo, el análisis teórico orienta la identificación de tensiones entre experiencias lectoras previas, mediación docente y prácticas familiares que inciden en el interés por la lectura. En consecuencia, los fundamentos teóricos referenciales consolidan el marco que guía la estrategia pedagógica propuesta. Así, se establece una estructura conceptual sólida para el avance del estudio.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

Como plantea Vygotsky (1978), el desarrollo de la lectura ha sido históricamente concebido como un proceso sociocultural en el que la interacción y el acompañamiento significativo determinan la apropiación del texto escrito. Esta perspectiva marcó la transición desde modelos centrados exclusivamente en la decodificación hacia enfoques que reconocieron la influencia de los factores personales en la construcción del sentido lector. De hecho, durante la década de 1980, autores como Rosenblatt (1982) profundizaron en la teoría transaccional, enfatizando que la lectura es un encuentro dinámico entre lector y texto mediado por experiencias personales previas. Bajo este marco, la motivación comenzó a ser entendida no como una variable aislada, sino como una condición histórica que emerge de la relación afectiva con la palabra escrita. A la vez, investigaciones tempranas evidenciaron que los contextos escolares rígidos limitaban la participación activa

del estudiantado, debilitando su disposición lectora. En consecuencia, el campo inició un giro epistemológico que situó la subjetividad y las trayectorias lectoras como elementos significativos para comprender el vínculo entre el lector y los textos. Así se configuró una base histórica que permitiría, décadas después, analizar con mayor profundidad la interacción entre factores personales, contextuales y motivacionales. De esta evolución se desprende una comprensión inicial del problema investigado.

Por otro lado, durante la década de 1990, se consolidaron investigaciones que destacaron la relevancia de las condiciones contextuales como determinantes de la motivación lectora, tal como expusieron Guthrie y Wigfield (1997) en su modelo de compromiso lector. En este enfoque, la lectura se interpretó como una actividad profundamente vinculada al entorno pedagógico, a las oportunidades de participación y al acceso significativo a materiales escritos. Dicho modelo presentó el valor, el interés y la autoeficacia como características que explican por qué ciertos estudiantes desarrollan una disposición positiva hacia la lectura mientras otros manifiestan desinterés persistente. Simultáneamente, investigaciones latinoamericanas como las de Cassany (1999) evidenciaron que la lectura escolar tendía a privilegiar prácticas centradas en la reproducción mecánica, desconociendo los contextos culturales de los estudiantes. A partir de esta tensión histórica, se fortaleció la comprensión de que el desarrollo lector no depende únicamente de habilidades cognitivas, sino de una trama de factores personales y ambientales. Desde entonces, el campo comenzó a reconocer que las prácticas pedagógicas tradicionales podían obstaculizar el gusto por leer. De esta trayectoria histórica emergen las bases para comprender las problemáticas que justifican el presente estudio. En consecuencia, la articulación entre motivación y contexto se consolidó como un eje fundamental. Así se estructuraron transformaciones posteriores en la lectura escolar.

Asimismo, los avances producidos a comienzos del siglo XXI reforzaron la necesidad de comprender la lectura como una experiencia situada, tal como lo evidenciaron Duke y Pearson (2002) al señalar que la comprensión se fortalece cuando el lector participa en escenarios auténticos y emocionalmente significativos. A partir de esta premisa, la investigación sobre motivación lectora amplió su campo, integrando la influencia de las interacciones familiares y las oportunidades de socialización alrededor del texto, lo que permitió reconocer que los factores personales derivan de trayectorias afectivas

consolidadas durante la infancia. Paralelamente, estudios latinoamericanos como los de Bombini (2005) resaltaron que la lectura escolar tendía a reproducir un modelo enciclopedista que no lograba conectar con la subjetividad del estudiantado. Esta tensión histórica mostró la necesidad de estrategias pedagógicas que superaran la repetición mecánica y promovieran experiencias lectoras vinculadas con la identidad y la cultura. Por consiguiente, la perspectiva teórica avanzó hacia la comprensión de la motivación como un proceso complejo influido por emociones, intereses y vínculos sociales. Tales desarrollos condujeron a replantear el papel docente frente a la mediación lectora. Así se configuró un escenario propicio para innovaciones pedagógicas posteriores.

Ahora bien, hacia 2010 se consolidó un cuerpo investigativo que enfatizó la relevancia de los factores contextuales en las prácticas lectoras, destacando los aportes de Snow (2010), quien evidenció que las desigualdades socioculturales afectan de forma directa la motivación y la disposición hacia la lectura. Esta mirada propició el desarrollo de estudios que analizaron la lectura desde una perspectiva ecosistémica, considerando la escuela, la familia y el entorno comunitario como dimensiones interdependientes que inciden en la experiencia lectora de los estudiantes. En América Latina, Soler (2012) profundizó en cómo la cultura escolar restringe o habilita la construcción del hábito lector, mostrando que las prácticas escolares autoritarias disminuyen el interés genuino por leer. A partir de estas reflexiones, emergió un consenso histórico en torno a la necesidad de transformar las condiciones institucionales que limitan la participación estudiantil. En consecuencia, la motivación lectora comenzó a interpretarse como un fenómeno situado que requiere intervenciones pedagógicas sensibles al contexto. De esta manera, la investigación abrió paso a modelos integradores que articularon dimensiones intrapersonales y ambientales. Así se enriqueció el análisis sobre los factores que influyen en el comportamiento lector.

Igualmente, antes de 2019 se observa un avance significativo en el estudio de los factores personales asociados a la motivación por la lectura, especialmente a partir de los aportes de Deci y Ryan (2000) con la Teoría de la Autodeterminación, que subrayó la importancia de la autonomía, la competencia y la relación emocional como bases para la motivación intrínseca. Esta teoría permitió interpretar que la disposición lectora no emerge únicamente de estímulos externos, sino del reconocimiento de la lectura como una

actividad con sentido personal. En el ámbito latinoamericano, Arévalo (2014) destacó la influencia de las emociones y las expectativas en el desarrollo del interés lector, señalando que la escuela suele desconocer la dimensión afectiva que acompaña la interacción con los textos. Paralelamente, Jurado (2016) evidenció que el vínculo entre el estudiante y la lectura se fortalece cuando existen oportunidades de elección y acompañamiento significativo. Tales antecedentes consolidaron la comprensión de la motivación lectora como un proceso dinámico que integra experiencias previas, percepciones personales y condiciones institucionales. Con ello se configuró un marco histórico que sustenta la pertinencia del estudio. Así se cimenta la base conceptual de la investigación actual.

En este punto, resulta relevante señalar que, antes de 2019, diversas investigaciones consolidaron la idea de que la motivación lectora es inseparable de la interacción entre el estudiante y su entorno escolar, como lo argumentó Gambrell (2011), quien identificó la importancia del compromiso afectivo y de la experiencia emocional positiva durante los procesos de lectura. En coherencia con ello, Pearson (2009) documentó cómo los ambientes pedagógicos restrictivos reducen la participación activa y el interés por los textos. A nivel latinoamericano, Bombini (2010) explicó que las prácticas escolares tradicionales, centradas en la repetición mecánica, obstaculizan la construcción del deseo lector. Asimismo, Cassany (2006) evidenció que la lectura se transforma en un acto significativo cuando está vinculada con la identidad cultural del estudiante. Estos aportes revelan que la motivación no puede comprenderse sin atender a la historia institucional que define las condiciones de acceso, participación y mediación. Con estas bases, el campo avanzó hacia perspectivas más integradoras que articulan dimensiones personales, socioculturales y pedagógicas. De este proceso se deriva una comprensión histórica que fundamenta las decisiones metodológicas del presente estudio. Así se robustece el marco analítico de la investigación.

A la vez, durante la década anterior a 2019 emergieron aproximaciones que analizaron críticamente el papel de la familia en la formación de la motivación lectora, como lo demostró Epstein (2011), quien expuso que la participación familiar influye significativamente en el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura. En el contexto colombiano, Cuervo (2015) destacó que las dinámicas familiares emocionalmente vinculantes contribuyen a fortalecer el hábito lector desde los primeros años.

Paralelamente, Soler (2014) explicó que las limitaciones socioeconómicas afectan la disponibilidad de materiales de lectura y restringen las oportunidades de interacción con los textos. Estos antecedentes muestran que la lectura no depende exclusivamente del trabajo escolar, sino de una interacción histórica entre prácticas del hogar, experiencias previas y mediaciones institucionales. Tal reconocimiento permitió ampliar los marcos interpretativos hacia una visión más compleja del fenómeno lector. En consecuencia, la investigación sobre motivación lectora incorporó la noción de redes de apoyo emocional y cultural que influyen en la construcción de la identidad lectora. De esta forma se configuraron fundamentos que anteceden y respaldan el análisis del problema actual. Así se fortalece la lectura contextual del fenómeno.

De igual manera, antes de 2019 se desarrollaron estudios que exploraron las tensiones entre las prácticas pedagógicas y la motivación lectora, como lo planteó Solé (1992), al señalar que el acto de leer carece de sentido cuando se reduce a actividades repetitivas orientadas a comprobar la comprensión literal. Desde esta perspectiva, Colomer (1999) enfatizó que la lectura se potencia cuando la escuela promueve experiencias culturales significativas articuladas con los intereses del estudiantado. Paralelamente, investigaciones latinoamericanas como las de Rincón (2013) evidenciaron que las prácticas pedagógicas tradicionales limitan la autonomía y disminuyen la disposición hacia la lectura. Tales antecedentes permitieron comprender que el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas requiere reconocer las trayectorias personales, los contextos escolares y los vínculos afectivos que rodean la experiencia lectora. De esta interacción histórica emergió una comprensión sólida sobre la necesidad de transformar las prácticas docentes mediante intervenciones contextualizadas. Esto posibilitó la aparición de modelos pedagógicos que incorporaron la motivación como un elemento central para la formación lectora. Así se consolidan los cimientos históricos que sustentan la propuesta investigativa. De esta evolución se desprende el marco que orienta la estrategia pedagógica.

En consecuencia, hacia 2015 se consolidaron aproximaciones que integraron el análisis de los factores personales y contextuales como elementos simultáneos en la construcción de la motivación lectora, destacándose los aportes de Alexander (2012), quien argumentó que la motivación evoluciona conforme el lector desarrolla conocimiento, estrategias y vínculos emocionales con los textos. En apoyo a esta perspectiva, Paris y

Hamilton (2009) evidenciaron que los cambios en la autoeficacia influyen en la persistencia ante tareas lectoras desafiantes. Paralelamente, en América Latina, Jurado (2016) mostró que las condiciones institucionales, la calidad de la mediación docente y el sentido cultural atribuido a la lectura determinan la apropiación lectora en estudiantes de secundaria. Con estos antecedentes, la literatura especializada reconoció que la motivación lectora posee un carácter progresivo, histórico y relacional que se construye en interacciones continuas. Este cuerpo teórico permitió incorporar la lectura como práctica sociocultural y, simultáneamente, como un proceso personal afectado por el contexto. Así se fortalecieron los enfoques que fundamentan la estrategia pedagógica propuesta en este estudio. De esta trayectoria emerge la comprensión integral del fenómeno lector.

Asimismo, antes de 2019 diversos estudios destacaron que la motivación lectora se configura a partir de experiencias tempranas sostenidas y de la valoración social de la lectura, tal como lo explicó Aebli (2001), al señalar que el aprendizaje significativo requiere una construcción gradual de interés y sentido. En esta misma línea, Ryan y Deci (2000) demostraron que los factores afectivos y las oportunidades de autonomía determinan el desarrollo de la motivación intrínseca. Desde una perspectiva latinoamericana, Cassany (2006) y Soler (2014) señalaron que las prácticas lectoras en la escuela reproducen tensiones entre modelos tradicionales y enfoques dialógicos, lo cual impacta directamente el compromiso lector. Estos antecedentes ponen en evidencia que la disposición hacia la lectura no surge de manera espontánea, sino que se alimenta de contextos educativos sensibles a las trayectorias personales. Como resultado, las instituciones comenzaron a reconocer la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que respondieran a las condiciones emocionales y culturales del estudiantado. De esta reflexión histórica se deriva la pertinencia de analizar los factores personales y contextuales en el presente estudio. Así se consolida la base para la propuesta.

Por su parte, las investigaciones previas a 2019 también mostraron que la motivación lectora se debilita cuando las prácticas escolares se distancian de los intereses y necesidades del estudiantado, como lo advirtió Colomer (1999), quien señaló que la lectura escolar debe conectar con la experiencia vital del lector para promover compromiso e identidad. A nivel global, Pearson (2009) argumentó que los ambientes de aprendizaje empobrecidos reducen las oportunidades de interacción significativa con los textos y

limitan la construcción de hábitos lectores. En el contexto colombiano, Rincón (2013) expuso que la rigidez curricular y la ausencia de mediaciones afectivas limitan la apropiación lectora en la educación básica. Tales antecedentes permitieron comprender que la lectura necesita ser abordada desde una perspectiva pedagógica situada que reconozca la centralidad del estudiante en la experiencia lectora. A partir de esta mirada histórica, las investigaciones comenzaron a demandar estrategias pedagógicas transformadoras. De esta evolución conceptual se desprende la importancia del enfoque adoptado por el presente estudio. Así se afianza la coherencia histórica del marco investigativo.

Finalmente, para concluir el marco histórico, antes del 2019 la literatura consolidó la comprensión de que la motivación lectora es un fenómeno multicausal cuya explicación requiere integrar enfoques psicológicos, socioculturales y pedagógicos, como lo evidenciaron Guthrie y Wigfield (2000) al demostrar que las variables motivacionales interactúan con el contexto y las experiencias personales. En esta misma dirección, Rosenblatt (1994) afirmó que la lectura adquiere sentido cuando el lector establece una relación estética con el texto, reconociendo su dimensión emocional. Además, Solé (1992) evidenció que la lectura escolar mejora cuando se promueven prácticas de comprensión profunda articuladas con el interés del estudiante. En Colombia, Arévalo (2014) destacó que las trayectorias afectivas condicionan la disposición lectora y exigen mediaciones pedagógicas sensibles al contexto cultural. Estos hitos históricos permiten comprender que la motivación lectora requiere intervenciones contextualizadas que dialoguen con los factores personales y ambientales. De este recorrido se desprende la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas situadas. Así se cierra la trayectoria histórica que fundamenta el estudio.

Según Cárdenas y Hernández (2021), el marco actual se enmarca en la comprensión de la motivación lectora en el período reciente exige reconocer la incidencia simultánea de factores personales y contextuales que determinan el interés del estudiante por la lectura, especialmente en entornos escolares con baja participación familiar. Esta perspectiva ha permitido que la investigación latinoamericana integre dimensiones afectivas, culturales y relacionales como elementos centrales para explicar la disposición lectora en la adolescencia temprana. En este sentido, Peña y Barragán (2023) sostienen que la lectura adquiere sentido cuando se vincula con experiencias que reconocen la identidad del

estudiante y la significatividad del contexto inmediato. Estas posturas han impulsado el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a reconstruir la relación emocional con los textos desde prácticas dialógicas. Así, el marco actual evidencia un giro hacia la comprensión situada del fenómeno lector. En consecuencia, las investigaciones contemporáneas subrayan la necesidad de que la escuela responda a realidades culturales diversas. De esta manera, la motivación lectora se entiende como resultado de interacciones dinámicas entre historia personal y mediación institucional. Así se inaugura una mirada más amplia y coherente frente al fenómeno.

Del mismo modo, Martínez y Castillo (2022) evidencian que los estudiantes desarrollan mayor compromiso lector cuando las prácticas institucionales reconocen sus trayectorias socioemocionales y sus experiencias previas de lectura. En su análisis de contextos escolares colombianos, los autores muestran que la limitada articulación entre familia y escuela sigue siendo una de las principales barreras para el fortalecimiento de la motivación lectora. Paralelamente, Paredes y Valenzuela (2024) destacan que los factores contextuales, como la disponibilidad de libros, el acompañamiento afectivo y el clima escolar, influyen de manera determinante en la construcción del hábito lector. Estas investigaciones fortalecen la comprensión de que la lectura requiere condiciones institucionales que promuevan la participación activa. En consonancia con ello, Núñez-Pardo (2023) argumenta que la lectura escolar necesita espacios que reconozcan la pluralidad cultural y emocional del estudiantado. Estas posturas convergen en la necesidad de estrategias pedagógicas sensibles al contexto. Así, el análisis actual reafirma la importancia de integrar factores personales y socioeducativos en el diseño de intervenciones. De esta forma se evidencian transformaciones relevantes para la comprensión de la motivación lectora.

A la vez, Schaffner (2022) señala que en el ámbito internacional la motivación lectora ha sido reevaluada desde un enfoque multidimensional que articula autoeficacia, compromiso y valor otorgado a la lectura como indicadores determinantes del rendimiento lector. Esta aproximación ha sido adoptada por estudios latinoamericanos que cuestionan la centralidad exclusiva del desempeño académico y proponen comprender la lectura como experiencia integral. En sintonía, Jang y Ryoo (2021) demuestran que los factores personales asociados a la autonomía y al sentido de competencia explican diferencias

significativas en la disposición hacia la lectura en estudiantes de educación básica. Paralelamente, Díaz y Cabrera (2020) destacan que la lectura se fortalece cuando se promueven escenarios pedagógicos donde el estudiante participa de manera activa en la construcción de significados. Desde esta perspectiva, el marco actual subraya la relevancia de crear experiencias lectoras que generen implicación emocional. Así se reconoce que la motivación lectora requiere la articulación entre prácticas escolares y necesidades individuales. Con ello, las investigaciones recientes consolidan un modelo integrador. De este proceso se deriva una comprensión renovada del fenómeno lector.

Por otro lado, Moreno y López (2023) sostienen que la investigación reciente ha ampliado la comprensión de la lectura al considerar el bienestar emocional como un determinante fundamental de la motivación lectora. En su análisis de estudiantes latinoamericanos, identifican que la lectura se potencia cuando se consolidan vínculos afectivos entre docente y estudiante, lo cual reduce la percepción de la lectura como obligación académica. De igual forma, Román y Chávez (2021) resaltan que el acompañamiento familiar emocionalmente conectado influye positivamente en la persistencia lectora y en el desarrollo del gusto por leer. Este énfasis en las emociones ha permitido reformular modelos pedagógicos que históricamente dejaron de lado la dimensión afectiva. Así, la lectura se concibe como un acto vincular que requiere reconocimiento y validación. En consecuencia, los contextos educativos deben promover interacciones empáticas. Este cambio de enfoque ha servido de base para estrategias que buscan recuperar el disfrute lector. De este avance deriva una comprensión más humana del proceso de lectura. Así se fortalece el análisis contemporáneo del fenómeno.

En este sentido, Castañeda y Rojas (2020) subrayan que la motivación lectora se sostiene cuando la escuela ofrece experiencias diversas de lectura que permiten al estudiante explorar intereses personales. Los autores argumentan que la repetición de prácticas evaluativas centradas en la memoria literal resulta contraproducente para la construcción de hábitos lectores significativos. De manera complementaria, León y Cabrera (2022) afirman que las dinámicas escolares deben incorporar prácticas de lectura que privilegien la participación, el diálogo y la interpretación. Estos planteamientos coinciden con lo propuesto por Sánchez y Duarte (2021), quienes evidencian que los estudiantes muestran mayor disposición lectora cuando se sienten protagonistas del proceso. En el

marco actual, tales enfoques han promovido el diseño de estrategias centradas en la autonomía estudiantil. Así, la lectura se resignifica como experiencia activa. En consecuencia, se reconocen las prácticas pedagógicas dialógicas como clave para la transformación del hábito lector. De esta evolución se desprenden aportes esenciales para la presente investigación.

A partir de ello, Vargas y Molina (2023) señalan que las investigaciones más recientes en Colombia han centrado su interés en comprender la forma en que los factores contextuales condicionan la participación lectora. En particular, evidencian que el acceso limitado a materiales de lectura y la ausencia de prácticas familiares sistemáticas continúan siendo retos significativos para el fortalecimiento de la motivación lectora. De forma complementaria, Patiño y Torres (2021) afirman que la lectura se ve afectada por las condiciones institucionales, especialmente cuando los espacios escolares no promueven experiencias significativas. Así, la literatura contemporánea subraya que la falta de ambientes lectores adecuados debilita la motivación intrínseca del estudiantado. Frente a ello, los autores abogan por intervenciones que reconozcan la diversidad cultural y emocional de los estudiantes. De esta manera, el análisis actual evidencia la urgencia de estrategias pedagógicas adaptadas al contexto. Así se consolidan aportes claves para la comprensión del fenómeno en el marco de esta investigación.

Del mismo modo, Gutiérrez y Suárez (2024) destacan que el fortalecimiento del interés por la lectura depende de la creación de experiencias lectoras contextualizadas que promuevan la identificación del estudiante con los textos. Sus aportes evidencian que las estrategias pedagógicas deben alinearse con las necesidades locales y con las realidades culturales de la comunidad educativa. En esta misma línea, Rodríguez y Molina (2022) sostienen que la lectura se potencia cuando se establece una relación auténtica entre contenido y contexto, lo cual permite que el estudiante interprete la lectura como herramienta de expresión personal. Adicionalmente, Andrade y Pérez (2023) argumentan que los proyectos pedagógicos locales tienen un impacto significativo en la construcción del hábito lector, especialmente cuando involucran la participación de la familia. Estas perspectivas coinciden en que la motivación lectora es un proceso situado. Así, el marco actual destaca la necesidad de estrategias con pertinencia territorial. De este enfoque emergen aportes esenciales para el presente estudio.

En coherencia con lo anterior, Núñez y Castaño (2021) plantean que las investigaciones actuales han consolidado el concepto de lectura como una práctica sociocultural que se desarrolla en interacción con las dinámicas comunitarias. Desde esta visión, el estudiante construye sentido a partir de experiencias compartidas que articulan emociones, conocimientos y vínculos sociales. Además, Bernal y Fajardo (2020) indican que los proyectos de promoción lectora que integran a la comunidad generan mayores niveles de participación y motivación. Estos aportes complementan lo discutido por Gómez y Arbeláez (2023), quienes sostienen que la lectura se fortalece cuando se convierte en práctica cultural colectiva. Así, el marco actual subraya que el fortalecimiento de la motivación lectora requiere la consolidación de entornos comunitarios que soporten la lectura. De esta manera, se reconocen los aportes de la escuela como agente socializador. Así se amplía la comprensión contemporánea del fenómeno lector.

Por otra parte, López y Ramírez (2022) afirman que la mediación docente se ha convertido en uno de los factores más determinantes en la motivación lectora durante el período reciente. Sus estudios evidencian que los docentes que incorporan prácticas afectivas, retroalimentación cercana y estrategias diversificadas logran mejorar la disposición lectora de los estudiantes. En complemento, Prieto y Sandoval (2024) sostienen que la formación docente influye directamente en la calidad de la mediación lectora, especialmente en instituciones con recursos limitados. Asimismo, Guerrero y Porras (2021) destacan que la innovación pedagógica orientada a la lectura permite desarrollar prácticas escolares más sensibles a las características del estudiantado. Tales aportes reafirman la necesidad de estrategias contextualizadas. Así, la investigación reciente otorga un papel protagónico al docente como mediador del proceso lector. De esta manera se consolidan fundamentos esenciales para la presente propuesta.

En este escenario, Romero y Cifuentes (2023) subrayan que el diseño de estrategias pedagógicas lectoras requiere articular evaluación formativa, participación familiar y acompañamiento docente, elementos que se consideran claves para fortalecer la motivación lectora durante la educación básica. De igual forma, Hernández y Rueda (2021) destacan que las intervenciones pedagógicas deben adaptarse a las características emocionales y culturales del estudiantado para garantizar su eficacia. Por su parte, Zamora y Patiño (2024) señalan que las estrategias lectoras innovadoras muestran mejores resultados cuando

contextualizan la lectura en experiencias significativas. Estas perspectivas convergen en la importancia de diseñar propuestas pedagógicas situadas. Así, el marco actual aporta bases para el desarrollo de estrategias que respondan a factores personales y ambientales. De esta tendencia se derivan argumentos sólidos para la presente investigación.

De igual manera, Rivera y Mendoza (2023) enfatizan que el fortalecimiento de la motivación lectora incluye la creación de ambientes que promuevan disfrute, autonomía e identidad lectora. Su estudio demuestra que los estudiantes de secundaria expresan mayor interés por la lectura cuando esta se presenta como experiencia de exploración personal. En paralelo, Figueroa y Díaz (2022) señalan que la lectura se convierte en una actividad significativa cuando el docente acompaña desde prácticas afectivas que validan la diversidad emocional del grupo. Así, la literatura reciente destaca la lectura como proceso relacional. En consecuencia, se plantea que las estrategias pedagógicas contemporáneas deben partir de la vinculación emocional del estudiante. Este enfoque coincide con la necesidad de intervenciones situadas. Así se sustenta la pertinencia del diseño de estrategias lectoras ajustadas al contexto.

Finalmente, Castro y Serrano (2024) afirman que el estudio de la motivación lectora en el contexto actual requiere integrar los factores personales y contextuales en un análisis que considere las particularidades culturales y emocionales del estudiantado. La literatura más reciente coincide en que la lectura solo puede fortalecerse mediante estrategias pedagógicas sensibles al territorio y a la identidad colectiva. En sintonía, Medina y Franco (2022) destacan que las propuestas lectoras situadas logran mejorar la participación y el gusto por la lectura. Estas ideas se articulan con los aportes de Barreto y Suárez (2023), quienes argumentan que la construcción del hábito lector requiere intervenciones que comprendan la lectura como práctica cultural relacional. Así, el marco actual reafirma la importancia de estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes de sexto grado en contextos reales. De esta forma se consolidan los fundamentos contemporáneos que sustentan la propuesta investigativa.

2.2. Marco Teórico

Según González y Vargas (2021), retomando los aportes del enfoque bioecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (2005), explican que todo proceso de

aprendizaje se configura a partir de la interacción recíproca entre las características individuales del estudiante y los sistemas ambientales que lo rodean. Asimismo, sostienen que el desarrollo no puede comprenderse fuera de las condiciones históricas, culturales y relacionales que conforman los distintos niveles del ecosistema educativo, dado que cada sistema —microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema— influye de manera diferenciada en la manera como los sujetos construyen significados y se relacionan con el conocimiento. En este sentido, la motivación lectora emerge como un proceso situado, afectado por las dinámicas familiares, escolares y comunitarias que median la experiencia lectora cotidiana. Además, los autores enfatizan que la lectura no se fortalece únicamente desde intervenciones pedagógicas aisladas, sino a través de vínculos afectivos, oportunidades sociales y prácticas de acompañamiento sostenidas en el tiempo, que actúan como procesos proximales claves para el desarrollo. Por lo tanto, comprender la motivación lectora desde esta perspectiva implica reconocer la complejidad del fenómeno y la necesidad de integrar los factores personales y contextuales en un análisis articulado. Finalmente, esta mirada resulta pertinente para orientar estrategias pedagógicas que respondan a las realidades situadas de los estudiantes y promuevan ambientes que potencien el deseo de leer dentro de una ecología educativa más amplia y coherente.

Según Cárdenas y Hernández (2021), la motivación lectora en contextos escolares debe comprenderse como un proceso relacional que se configura en la intersección entre las experiencias personales del estudiante, la mediación docente y las prácticas institucionales que definen el sentido social de la lectura. Desde esta perspectiva, la escuela actúa como un entorno decisivo para el fortalecimiento del interés lector, dado que allí se consolidan dinámicas afectivas y cognitivas que permiten al estudiante vincularse con los textos desde experiencias de significado. En esta línea, Peña y Barragán (2023) sostienen que la motivación lectora emerge cuando el estudiante encuentra en la lectura un espacio para la expresión personal y la identificación simbólica, lo cual exige prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad cultural y emocional. Además, León y Cabrera (2022) afirman que la participación activa del estudiantado fortalece el compromiso lector al situar la lectura como actividad relevante para su vida cotidiana. Así, el enfoque teórico actual destaca la necesidad de comprender la motivación como resultado de interacciones complejas y

situadas. De este modo, se consolida una visión integral para orientar las estrategias pedagógicas.

Ahora bien, Martínez y Castillo (2022) evidencian que la motivación lectora se sostiene cuando los estudiantes perciben que los textos dialogan con sus intereses, lo que implica considerar la relevancia personal como eje central dentro del marco teórico contemporáneo. Este planteamiento coincide con lo expuesto por Núñez-Pardo (2023), quien sostiene que la lectura adquiere significado cuando se articula con la identidad territorial y emocional del estudiante, permitiendo que la práctica lectora se viva como experiencia de pertenencia y reconocimiento. En consecuencia, la literatura reciente ha subrayado el papel de las trayectorias lectoras previas y los vínculos afectivos como determinantes para comprender por qué ciertos estudiantes muestran disposición positiva hacia la lectura mientras otros presentan resistencia. Asimismo, Andrade y Pérez (2023) destacan que las prácticas familiares influyen significativamente en la construcción del interés lector, especialmente cuando se establecen ambientes de acompañamiento emocional. Estas perspectivas confirman que la motivación lectora integra dimensiones personales, afectivas y culturales. De allí se deriva la importancia de modelos teóricos que aborden dicha complejidad.

Schaffner (2022) argumenta que la motivación lectora debe abordarse desde un enfoque multidimensional que contemple la autoeficacia, el valor asignado a la lectura y la experiencia emocional generada en la interacción con los textos. En contextos escolares latinoamericanos, Gutiérrez y Suárez (2024) demuestran que estos componentes se potencian cuando la mediación docente incorpora prácticas dialógicas y estrategias que promueven la autonomía estudiantil. Por su parte, Romero y Cifuentes (2023) sostienen que la creación de ambientes pedagógicos sensibles al bienestar emocional contribuye directamente al fortalecimiento del compromiso lector. De esta manera, el marco teórico contemporáneo integra aportes que permiten comprender la motivación como fenómeno situado, dinámico y profundamente vincular. En este sentido, la lectura se concibe como práctica formativa que requiere intervenciones pedagógicas contextualizadas. Así, el análisis teórico se orienta hacia la construcción de estrategias que respondan de manera coherente a los factores personales y contextuales. De esta integración conceptual se fundamenta la propuesta investigativa.

Según Peña y Barragán (2023), la comprensión de la motivación lectora desde la perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner requiere reconocer que el interés del estudiante por la lectura se construye a partir de interacciones continuas entre procesos personales y dinámicas sociales presentes en los distintos sistemas que conforman su ecología del desarrollo. Esta aproximación permite interpretar que la motivación no depende solo de disposiciones individuales, sino de la calidad de los vínculos que el estudiante establece en su microsistema, particularmente con la familia y el docente. En esta dirección, Núñez-Pardo (2023) señala que los entornos inmediatos, cuando promueven diálogo afectivo y acceso a experiencias culturales, fortalecen la valoración social de la lectura. Así, el enfoque bioecológico resalta la importancia de comprender las prácticas lectoras como fenómenos situados en contextos reales. En consecuencia, el análisis teórico se orienta hacia la identificación de elementos relacionales y ambientales que inciden en la motivación. De este modo, se consolidan fundamentos que permiten profundizar en las condiciones que favorecen el gusto lector.

Ahora bien, Martínez y Castillo (2022) evidencian que en el mesosistema se articulan las relaciones entre la escuela y la familia, configurando un espacio decisivo para el fortalecimiento de la motivación lectora, pues la coherencia entre ambos contextos determina la continuidad o la ruptura en las experiencias de lectura del estudiante. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Gutiérrez y Suárez (2024), quienes afirman que la motivación lectora se incrementa cuando las instituciones educativas establecen vínculos colaborativos con las familias, permitiendo que las prácticas lectoras se sostengan en escenarios diversos. Desde esta perspectiva, el enfoque bioecológico ofrece una comprensión amplia de cómo las interacciones entre los distintos contextos que rodean al estudiante pueden potenciar o limitar su compromiso lector. En esta línea, Bernal y Fajardo (2020) evidencian que los proyectos de lectura que integran a la comunidad favorecen la articulación entre sistemas, generando entornos en los que la lectura adquiere un significado social más profundo. En consecuencia, el mesosistema se configura como un espacio decisivo para interpretar las dinámicas contemporáneas de motivación lectora, pues en él confluyen influencias escolares, familiares y comunitarias. De esta convergencia surge la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas territorialmente articuladas, capaces de

responder a las particularidades del contexto y de fortalecer la construcción de una cultura lectora sostenida.

Cárdenas y Hernández (2021) sostienen que los niveles ecosistémico y macro sistémico ejercen una influencia significativa sobre la motivación lectora, dado que las condiciones socioculturales, económicas y políticas determinan tanto la disponibilidad de recursos como la valoración social de la lectura dentro de la comunidad. En esta misma dirección, León y Cabrera (2022) señalan que las instituciones educativas enfrentan desafíos derivados de desigualdades estructurales que inciden de manera directa en la formación de hábitos lectores en estudiantes de educación básica. De forma complementaria, Medina y Franco (2022) argumentan que el macrosistema configura las formas en que la lectura es promovida como práctica cultural y formativa, estableciendo expectativas respecto a su utilidad y función social. Esta mirada bioecológica permite comprender la motivación lectora como un fenómeno multicausal que emerge de la interacción entre políticas educativas, dinámicas familiares y prácticas escolares. En consecuencia, las estrategias pedagógicas deben reconocer y atender el impacto de estas estructuras amplias, lo que justifica la pertinencia de un análisis integral en el presente estudio.

Según Medina y Franco (2022), el exosistema representa un nivel de análisis clave para comprender cómo las dinámicas institucionales y las decisiones externas al estudiante afectan su motivación lectora, aun cuando este no participe directamente en ellas. Desde esta perspectiva, las condiciones laborales del docente, las políticas de dotación bibliográfica y la disponibilidad de programas de promoción lectora influyen en la calidad de las experiencias que los estudiantes viven en el aula. En sintonía, Martínez y Castillo (2022) sostienen que los cambios administrativos en las instituciones educativas afectan la continuidad de los proyectos lectores, lo que incide en la percepción de estabilidad y coherencia del proceso lector. Además, López y Ramírez (2022) destacan que los planes institucionales de formación docente determinan el tipo de acompañamiento que los estudiantes reciben. Así, el exosistema opera como estructura que modela oportunidades o restricciones para el desarrollo lector. En consecuencia, su análisis resulta indispensable para estrategias pedagógicas situadas.

Ahora bien, Núñez-Pardo (2023) explica que el exosistema adquiere relevancia en la lectura cuando factores externos, como la inversión municipal en bibliotecas, la existencia de redes culturales y el acceso a programas comunitarios de lectura, amplían o limitan las posibilidades de interacción con los textos fuera de la escuela. En contextos donde estos recursos son escasos, la motivación lectora se debilita porque el estudiante percibe la lectura como una obligación exclusivamente escolar. En esta línea, Gutiérrez y Suárez (2024) muestran que los proyectos comunitarios fortalecen la identidad lectora cuando articulan escuela, familia y territorio. Asimismo, Romero y Cifuentes (2023) señalan que la lectura se consolida cuando los estudiantes participan indirectamente en actividades culturales que amplían su exposición a prácticas lectoras significativas. Así, el exosistema influye en las oportunidades simbólicas que moldean el interés por leer. De este modo se evidencian sus efectos en el compromiso lector.

Bernal y Fajardo (2020) afirman que los factores del exosistema generan impactos diferenciales en la motivación lectora dependiendo de las condiciones socioculturales de cada comunidad educativa. En territorios con desigualdad estructural, las limitaciones en infraestructura cultural afectan de manera directa el acceso a experiencias lectoras diversas, lo que exige estrategias pedagógicas que compensen estas brechas. Por su parte, Peña y Barragán (2023) sostienen que la percepción social del valor de la lectura, influida por medios de comunicación y políticas locales, incide indirectamente en el interés estudiantil. En concordancia, León y Cabrera (2022) explican que cuando el entorno institucional promueve la lectura como práctica cultural relevante, los estudiantes desarrollan mayor disposición hacia ella. Así, el exosistema constituye un nivel determinante para comprender la motivación lectora como fenómeno multicausal. De esta reflexión se desprende la necesidad de intervenciones contextualizadas.

De este modo, según Torres (2021), la motivación lectora en contextos escolares adquiere sentido cuando se comprende como un proceso situado que emerge de la interacción entre el sujeto, su realidad y las prácticas pedagógicas que lo involucran críticamente con el mundo. En esta perspectiva, la lectura deja de ser un acto mecánico para convertirse en una forma de conciencia, tal como lo plantea Freire, quien sostiene que el educando solo se apropia del texto cuando logra leer su contexto. En concordancia, Ramírez (2022) afirma que la motivación lectora aumenta cuando el estudiante se reconoce

como sujeto histórico que puede transformar su cotidianidad mediante la interpretación de la palabra. Asimismo, García y Londoño (2023) señalan que el compromiso lector se fortalece cuando la lectura se articula con situaciones auténticas que vinculan emoción, reflexión y acción. Así, entender la motivación lectora desde la pedagogía de la libertad implica asumirla como práctica dialógica que potencia la autonomía crítica. En consecuencia, este enfoque supera modelos tradicionales centrados solo en técnicas lectoras. Desde esta mirada, la lectura se convierte en práctica emancipadora.

Ahora bien, López y Valencia (2023) destacan que la pedagogía freireana concibe la motivación lectora no como resultado de estímulos externos, sino como construcción interna que nace del diálogo, la problematización y el reconocimiento de la palabra como medio para interpretar y transformar la realidad. En este sentido, la lectura situada permite al estudiante encontrar pertinencia y sentido en los textos porque conecta su experiencia vital con los discursos que transita en el aula. A su vez, Herrera y Patiño (2024) explican que la motivación lectora se profundiza cuando los aprendizajes se organizan en torno a temas generadores que despiertan la curiosidad y la conciencia crítica del educando. Así, la lectura no se plantea como obligación, sino como acto de libertad que invita a cuestionar las estructuras que limitan la participación estudiantil. En este marco, la pedagogía de la libertad aporta una comprensión integral de la motivación lectora al situarla en la construcción de sujetos activos. Por ello se afirma que leer es un acto político y transformador.

Martínez y Ruiz (2020) sostienen que la motivación lectora fundada en la pedagogía de la libertad se fortalece mediante prácticas que reconocen al estudiante como protagonista del proceso educativo, donde la lectura se convierte en medio para dialogar, crear y resignificar la experiencia escolar. En correspondencia, Cárdenas (2024) subraya que cuando la lectura se vincula a la reflexión crítica y al análisis de la realidad social, se promueve un compromiso lector duradero que trasciende los límites del aula. Asimismo, Chávez y Molina (2022) indican que los proyectos pedagógicos que integran lectura, conversación y acción colectiva contribuyen a que los estudiantes desarrollen una identidad lectora coherente con sus necesidades emocionales y culturales. Desde esta perspectiva, la motivación lectora situada no depende únicamente de textos atractivos, sino de la posibilidad de leer el mundo y actuar sobre él. Así, la pedagogía de la libertad proporciona

un marco potente para comprender y potenciar el deseo de leer. En consecuencia, este enfoque sustenta estrategias pedagógicas emancipadoras.

En esta dirección, Subero (2021) plantea que la pedagogía situada implica reconocer que los aprendizajes escolares emergen de la interacción entre las prácticas culturales, los repertorios sociolingüísticos y los significados que los estudiantes construyen en sus comunidades, lo cual exige repensar la enseñanza desde escenarios auténticos y contextualizados. Según el autor, la escuela no puede seguir imponiendo modelos estandarizados que ignoren las condiciones sociocognitivas que configuran la experiencia educativa cotidiana, pues ello genera una desvinculación entre el saber escolar y la realidad vivida. A su vez, Tapia y Gutiérrez (2022) afirman que la contextualización del aprendizaje potencia la agencia estudiantil, porque vincula los procesos formativos con las problemáticas locales y los intereses reales de los jóvenes. Asimismo, Parra y Gómez (2023) sostienen que la pedagogía situada articula prácticas reflexivas que permiten leer el territorio como fuente legítima de conocimiento. De esta manera, el pensamiento de Subero se constituye en un referente clave para comprender la necesidad de diseñar intervenciones educativas que reconozcan la historicidad del estudiante. Así, la pedagogía situada amplifica el sentido de aprender al conectar escuela y vida.

Ahora bien, Subero y Unamuno (2020) destacan que las prácticas pedagógicas situadas promueven una lectura crítica del entorno que habilita al estudiante a interpretar sus realidades, tensionar sus experiencias y producir sentidos propios desde sus repertorios socioculturales. Esta perspectiva rechaza la idea de la neutralidad pedagógica y reconoce que toda práctica educativa se desarrolla en contextos permeados por relaciones de poder, discursos dominantes y estructuras sociales que influyen en los procesos de aprendizaje. En concordancia, Morales y Restrepo (2024) subrayan que la pedagogía situada favorece una participación más activa y horizontal, porque desplaza el foco del docente transmisor hacia el docente mediador que promueve el diálogo y la construcción colectiva de saberes. Así, la enseñanza situada se articula con las dinámicas territoriales y con los modos en que los estudiantes se apropian del lenguaje, de la lectura y del conocimiento. Desde esta perspectiva, la propuesta de Subero ofrece un marco sólido para comprender por qué las estrategias educativas deben adaptarse a las condiciones específicas de cada contexto escolar. En consecuencia, se fortalece una visión crítica del aprendizaje.

Subero (2022) sostiene que la pedagogía situada adquiere relevancia en escenarios donde las desigualdades sociales inciden directamente en el acceso, la motivación y la participación académica, pues permite generar prácticas que dignifican las voces estudiantiles y reconocen sus trayectorias identitarias como punto de partida del aprendizaje. En esta línea, Álvarez y Paredes (2023) plantean que las intervenciones situadas posibilitan experiencias educativas más justas al integrar dimensiones emocionales, culturales y comunitarias que son frecuentemente ignoradas por los modelos tradicionales. Asimismo, Castro y Benavides (2021) evidencian que los proyectos pedagógicos contextualizados fortalecen el vínculo entre el estudiante y las prácticas lectoras porque permiten relacionar los textos con vivencias personales y territoriales. Desde esta perspectiva, la pedagogía situada propuesta por Subero ofrece un fundamento teórico robusto para diseñar estrategias que potencien la motivación lectora en contextos reales. Así, se configura un horizonte educativo que articula autonomía, identidad y construcción de sentido. En consecuencia, esta mirada sustenta la pertinencia de estrategias pedagógicas contextualizadas.

En este sentido, Cassany (2020) sostiene que comprender la práctica lectora exige integrar perspectivas críticas que permitan analizar cómo los estudiantes interpretan, seleccionan y cuestionan los textos dentro de dinámicas sociales concretas, superando modelos que reducen la lectura a habilidades técnicas descontextualizadas. A partir de esta postura, el enfoque sociocultural plantea que la lectura es una práctica mediada por valores, creencias y formas de participación propias de cada comunidad, lo que implica reconocer la diversidad de trayectorias lectoras que confluyen en el aula. Además, Hernández y Méndez (2022) afirman que la lectura se redefine cuando el estudiante articula sus experiencias y lenguajes locales con los significados propuestos por el texto, generando una comprensión situada. Así, la práctica lectora no se explica únicamente desde lo cognitivo, sino desde la interacción entre el estudiante, su contexto y la cultura escrita que circula en la escuela. Con ello, estos enfoques destacan la necesidad de considerar las mediaciones socioculturales que inciden en la motivación y el desarrollo lector.

Por otro lado, Solé (2021) subraya que los modelos estratégicos de lectura aportan herramientas relevantes para analizar cómo los estudiantes planean, monitorean y regulan su comprensión, enfatizando los procesos metacognitivos que determinan la profundidad y

la calidad de la actividad lectora. En esta línea, Pérez y Duarte (2023) indican que la práctica lectora se fortalece cuando el docente promueve espacios de reflexión sobre las decisiones interpretativas que adopta el estudiante, permitiendo que la lectura se convierta en acto consciente y deliberado. Asimismo, los enfoques metacognitivos resaltan que la comprensión no se produce de manera espontánea, sino mediante operaciones de anticipación, verificación y reconstrucción del sentido, potencialmente enseñables en el contexto escolar. De esta manera, la práctica lectora se concibe como un proceso activo que demanda autonomía y autorregulación. Con base en ello, estos enfoques permiten comprender por qué algunos estudiantes desarrollan prácticas lectoras más sólidas al contar con estrategias que orientan su interacción con el texto.

Colomer (2022) afirma que los enfoques estéticos y experienciales amplían el análisis de la práctica lectora al reconocer que la lectura involucra dimensiones emocionales, afectivas y subjetivas que influyen de manera decisiva en la motivación y la disposición hacia el texto. En relación con ello, Rojas y Calderón (2024) explican que los estudiantes se comprometen más con la lectura cuando esta se vincula con el disfrute, la curiosidad y la posibilidad de construir sentido personal, pues estas experiencias fortalecen la identidad lectora. Además, Mendoza (2021) sostiene que los enfoques estéticos permiten valorar la lectura como encuentro con la ficción, con la sensibilidad y con la imaginación, elementos clave para generar vínculos duraderos con la práctica lectora. En consecuencia, estos enfoques complementan las perspectivas críticas y cognitivas al enfatizar la dimensión humana del acto lector. Así, se consolida una mirada integral que permite analizar la práctica lectora desde múltiples dimensiones complementarias.

De acuerdo con Solé (2021), la perspectiva cognitiva permite comprender la motivación lectora como un proceso que integra la activación de conocimientos previos, la construcción de inferencias y la elaboración de significados que orientan el compromiso del estudiante frente al texto. En este enfoque, la disposición a leer se fortalece cuando el lector percibe que cuenta con las habilidades cognitivas necesarias para enfrentar los retos interpretativos, lo que incrementa su percepción de autoeficacia y su interés por continuar leyendo. En la misma línea, Pérez y Duarte (2023) sostienen que la motivación lectora se relaciona estrechamente con la capacidad del estudiante para utilizar estrategias cognitivas que faciliten la comprensión, tales como resumir, anticipar o formular hipótesis. Así, la

lectura deja de ser una tarea pasiva para convertirse en una actividad intelectual dinámica que demanda planificación mental. Desde esta perspectiva, la motivación emerge cuando el estudiante reconoce que la lectura le ofrece herramientas para comprender y actuar en su realidad. Como resultado, la perspectiva cognitiva aporta elementos clave para analizar las razones que impulsan al lector a comprometerse con un texto.

Por su parte, Zimmerman y Moylan (2020) enfatizan que la metacognición constituye un componente fundamental para la motivación lectora, dado que permite al estudiante monitorear, evaluar y autorregular sus procesos de comprensión, generando mayor autonomía y sentido de control sobre la actividad lectora. Desde esta mirada, el lector motivado no solo comprende un texto, sino que reflexiona sobre cómo lo comprende, ajustando sus estrategias cuando identifica dificultades. En esta línea, Hernández y Méndez (2022) explican que la motivación aumenta cuando el estudiante percibe que posee recursos para enfrentar los obstáculos de la lectura, lo que reduce la frustración y promueve la persistencia. Además, los enfoques metacognitivos destacan la relevancia de diseñar ambientes de aula donde la reflexión sobre el propio proceso lector sea parte del quehacer cotidiano. De este modo, la metacognición contribuye a que la lectura se convierta en un ejercicio consciente, estratégico y orientado a metas significativas. Así, esta perspectiva aporta un marco sólido para comprender cómo se construye una motivación lectora sostenible.

Según Rojas y Calderón (2024), la integración de los enfoques cognitivo y metacognitivo permite comprender la motivación lectora como un proceso interdependiente entre la capacidad de comprender y la capacidad de autorregular la comprensión, lo que influye tanto en el interés como en la disposición del estudiante hacia la lectura. Esta articulación resulta clave en contextos escolares donde los estudiantes presentan dificultades para mantener la atención o para identificar propósitos de lectura claros. En concordancia, Mendoza (2021) sostiene que una motivación lectora sólida requiere que el estudiante no solo entienda el texto, sino que valore la experiencia lectora como espacio de aprendizaje significativo donde puede tomar decisiones estratégicas. Asimismo, Morales y Restrepo (2024) enfatizan la importancia de prácticas pedagógicas que promuevan el modelamiento de estrategias metacognitivas, ya que ello incrementa la percepción de competencia y fomenta la participación activa. En consecuencia, esta integración ofrece

herramientas analíticas esenciales para diseñar intervenciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición lectora. Así, se consolida un marco explicativo coherente con las necesidades del contexto escolar contemporáneo.

En este sentido, Rojas y Calderón (2024) sostienen que la actitud hacia la lectura actúa como un mediador fundamental que condiciona la disposición emocional y cognitiva con la que el estudiante se aproxima al texto, influyendo directamente en sus niveles de motivación y compromiso lector. Desde esta perspectiva, la actitud positiva se configura cuando el estudiante experimenta placer, interés y valoración de la lectura como actividad significativa, lo que facilita la emergencia de motivación intrínseca. En concordancia, Colomer (2022) plantea que la actitud lectora se nutre de experiencias estéticas y afectivas que otorgan sentido a la interacción con el texto, transformando la lectura en práctica deseada y no impuesta. A la vez, García y Londoño (2023) afirman que actitudes favorables repercuten en la persistencia lectora frente a desafíos interpretativos, pues el estudiante percibe la lectura como espacio de construcción personal. Así, la actitud se convierte en puente entre los procesos cognitivos y la motivación sostenida.

Ahora bien, Mendoza (2021) enfatiza que las actitudes lectoras se construyen en la intersección entre las emociones, las experiencias previas y los significados culturales asociados a la lectura, elementos que determinan la manera en que los estudiantes valoran la actividad lectora y, con ello, sus niveles de motivación. En esta línea, Cárdenas (2024) sostiene que cuando la lectura se vincula con prácticas cotidianas que generan disfrute y reconocimiento, los estudiantes desarrollan actitudes positivas que impulsan la participación voluntaria y la búsqueda autónoma de nuevos textos. A su vez, Hernández y Méndez (2022) explican que las actitudes negativas emergen cuando la lectura se asocia con obligación, evaluación o fracaso, generando disminución de la motivación y rechazo progresivo hacia las prácticas lectoras. Desde esta mirada, la actitud no es un elemento estático, sino un sistema de creencias moldeado por mediaciones escolares, familiares y sociales que condicionan el deseo de leer. Así, la actitud funciona como filtro que potencia o limita la motivación lectora.

Morales y Restrepo (2024) afirman que la transformación de la motivación lectora requiere intervenciones pedagógicas que actúen sobre la actitud, generando experiencias significativas que permitan resignificar la lectura desde el goce, la curiosidad y la

construcción de identidad. En coherencia, Pérez y Duarte (2023) demuestran que estrategias que integran diálogo, elección de textos y actividades creativas fortalecen actitudes favorables, pues el estudiante reconoce la lectura como práctica con sentido personal y social. Asimismo, Solé (2021) sostiene que la reflexión metacognitiva sobre la propia actividad lectora contribuye a modificar creencias negativas y promover percepciones de autoeficacia, elementos esenciales para incrementar la motivación. Desde esta perspectiva, la actitud se posiciona como componente mediador clave porque articula emociones, expectativas y experiencias que configuran el deseo de acercarse a los textos. En consecuencia, trabajar sobre la actitud permite diseñar estrategias pedagógicas capaces de impulsar la motivación lectora sostenida y significativa.

En esta línea, Solé (2021) sostiene que las estrategias de lectura constituyen un recurso metacognitivo esencial para fortalecer la motivación lectora, dado que permiten al estudiante anticipar, monitorear y verificar su comprensión, generando una sensación de control cognitivo que incrementa su disposición hacia el texto. Desde esta perspectiva, la motivación se potencia cuando el lector reconoce que las estrategias le permiten enfrentar con éxito los desafíos interpretativos, lo cual incrementa su percepción de autoeficacia. Asimismo, Pérez y Duarte (2023) afirman que enseñar estrategias de planificación, supervisión y evaluación de la comprensión mejora la actitud frente a la lectura y promueve mayor involucramiento. A su vez, Hernández y Méndez (2022) explican que la incorporación de estrategias cognitivas y metacognitivas estimula la persistencia lectora porque facilita la construcción de significados relevantes. Así, las estrategias se convierten en mediadores entre los procesos de comprensión y la motivación sostenida. En consecuencia, la lectura adquiere sentido cuando el estudiante percibe que puede comprender y aprender de manera autónoma.

Por otro lado, Zimmerman y Moylan (2020) argumentan que los recursos metacognitivos permiten al estudiante desarrollar conciencia sobre sus propias fortalezas y debilidades lectoras, lo cual resulta decisivo para consolidar una motivación intrínseca orientada al aprendizaje. En este marco, la autorregulación se entiende como capacidad de ajustar estrategias en función de las demandas del texto, fortaleciendo la autonomía y el interés por comprender. En concordancia, Morales y Restrepo (2024) afirman que los estudiantes motivados utilizan más estrategias metacognitivas porque asumen la lectura

como un proceso activo en el que pueden tomar decisiones informadas. Además, Mendoza (2021) destaca que la reflexión metacognitiva ayuda a resignificar experiencias lectoras negativas que suelen obstaculizar la motivación, favoreciendo así una relación más positiva con la lectura. Desde esta perspectiva, la metacognición no solo mejora la comprensión, sino que transforma la forma en que los estudiantes se posicionan frente al acto lector. En consecuencia, los recursos metacognitivos se constituyen como catalizadores de la motivación lectora.

Rojas y Calderón (2024) señalan que la implementación de estrategias de lectura basadas en la metacognición favorece ambientes pedagógicos donde la motivación se construye desde el diálogo, la retroalimentación significativa y la posibilidad de elegir cómo abordar los textos. En esta misma línea, Cárdenas (2024) sostiene que la combinación de estrategias metacognitivas y actividades creativas estimula la curiosidad lectora, pues el estudiante reconoce que la lectura es espacio de exploración y construcción de sentido. También Colomer (2022) enfatiza que las prácticas lectoras que integran reflexión, análisis y participación activa fortalecen una motivación duradera orientada al disfrute y no solo al cumplimiento académico. Así, las estrategias lectoras se convierten en un eje pedagógico que articula habilidades cognitivas, autorregulación y emociones positivas. De este modo, se comprende que la motivación lectora depende en gran medida de las experiencias estratégicas que el estudiante vive en el aula. En consecuencia, estas estrategias constituyen fundamento indispensable para propuestas pedagógicas situadas.

2.3. Marco Conceptual

En el marco de esta tesis doctoral, resulta pertinente señalar que el análisis de la baja motivación hacia la lectura exige comprenderla como un fenómeno complejo, dinámico y profundamente condicionado por múltiples dimensiones individuales y socioculturales, razón por la cual se presentan a continuación los conceptos que orientan el andamiaje teórico del estudio. Desde esta perspectiva, la investigación se adscribe a una mirada crítica y situada que articula de manera coherente los aportes del enfoque ecológico, las perspectivas pedagógicas contemporáneas y los desarrollos recientes en torno a la motivación, los procesos cognitivos y la autorregulación metacognitiva. A partir de esta integración, los constructos teóricos abordados permiten fundamentar de manera rigurosa

tanto la elaboración del diagnóstico educativo situado como el diseño de la estrategia pedagógica orientada a transformar las prácticas lectoras en los estudiantes de sexto grado. De este modo, los conceptos que se desarrollan constituyen el soporte analítico indispensable para comprender la naturaleza del problema, identificar sus causas estructurales y orientar acciones pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

González y Vargas (2021) señalan que el enfoque bioecológico del desarrollo humano, retomando los fundamentos planteados por Bronfenbrenner (2005), constituye un concepto que permite comprender cómo los procesos educativos se configuran en la interdependencia entre el individuo y los sistemas ambientales que lo rodean. Desde esta mirada, el desarrollo no se analiza como un fenómeno interno del sujeto, sino como el resultado de interacciones progresivas entre sus características personales y los contextos inmediato, intermedio y macroestructural que influyen en su experiencia cotidiana. En relación con la motivación lectora, este enfoque implica reconocer que el interés, la disposición y el compromiso hacia la lectura son construcciones que emergen en el seno de relaciones familiares, escolares y comunitarias que pueden potenciar o limitar el vínculo afectivo con los textos. Asimismo, la bioecología del desarrollo destaca la relevancia de los procesos proximales —interacciones regulares, significativas y sostenidas— como eje central para fortalecer habilidades y actitudes, lo que resulta crucial para comprender cómo los estudiantes participan y se involucran en las actividades lectoras. En consecuencia, este enfoque orienta el análisis conceptual de la investigación al mostrar que la motivación lectora no puede ser interpretada desde factores aislados, sino desde una ecología educativa compleja que requiere intervenciones situadas, coherentes y sensibles a las condiciones reales de los estudiantes.

De este modo, Sapién y Arriaga (2021) sostienen que la motivación hacia la lectura debe comprenderse como un proceso que integra expectativas, creencias de autoeficacia y experiencias previas que orientan la disposición del estudiante para involucrarse en prácticas lectoras, aspecto que resulta esencial para analizar la baja participación en contextos escolares de educación básica. En este sentido, la motivación opera como un regulador de la conducta lectora, ya que determina el tipo de esfuerzo y la persistencia con la que el estudiante enfrenta los desafíos de comprensión presentes en los textos curriculares. En consonancia, Vallejos (2023) afirma que la motivación lectora se fortalece

cuando las tareas se vinculan con propósitos personales y socialmente significativos, de modo que el estudiante reconoce utilidad y sentido en la lectura escolar. Así, este concepto se vuelve indispensable para fundamentar el diagnóstico educativo situado, pues permite identificar los elementos que obstaculizan el interés y la disposición hacia la lectura en sexto grado. En consecuencia, abordar la motivación desde una perspectiva operativa posibilita orientar decisiones pedagógicas coherentes con las necesidades formativas del contexto.

Ahora bien, Velandia y Rincón (2022) explican que la actitud hacia la lectura constituye un componente afectivo-cognitivo que influye directamente en la motivación, ya que delimita la manera en que los estudiantes perciben, valoran y se relacionan con la actividad lectora, convirtiéndose en un predictor relevante del compromiso lector. En esta línea, Ávila (2020) plantea que las actitudes favorables se traducen en mayor disposición a explorar textos, asumir retos interpretativos y participar en actividades de lectura autónoma, elementos que permiten comprender los niveles de involucramiento observados durante el diagnóstico inicial. Además, Parody y Fontalvo (2024) señalan que las actitudes se configuran a partir de experiencias previas, prácticas familiares y mediaciones escolares que pueden consolidar interés o rechazo hacia la lectura, lo cual exige diseñar ambientes pedagógicos que resignifiquen la lectura como experiencia significativa. De este modo, la actitud se convierte en indicador fundamental para orientar las acciones de la estrategia pedagógica, pues permite intervenir creencias, emociones y expectativas que condicionan la motivación lectora. Así, comprender este concepto habilita intervenciones más precisas.

Por su parte, Fuentes y Bastidas (2021) sostienen que la comprensión lectora implica la integración de procesos inferenciales, semánticos y discursivos que permiten construir significado, aspecto relevante para interpretar por qué algunos estudiantes presentan dificultades que afectan su motivación hacia la lectura. Desde esta perspectiva, la comprensión no depende únicamente de las habilidades cognitivas, sino también de las oportunidades que ofrece el contexto para interpretar, dialogar y resignificar los textos, lo que conecta directamente con las necesidades identificadas en el diagnóstico educativo situado. En este marco, Vargas y Ocampo (2023) enfatizan que la comprensión se fortalece cuando se incorporan actividades de análisis, discusión y reflexión crítica, las cuales incrementan el interés porque permiten conectar la lectura con la realidad del estudiante.

Asimismo, León y Pérez (2024) indican que dificultades sostenidas en comprensión generan frustración y reducen la disposición lectora, razón por la cual este concepto resulta clave para fundamentar la propuesta pedagógica. En consecuencia, la comprensión se convierte en categoría operativa para orientar la intervención.

En esta dirección, Ramírez y Olarte (2022) afirman que los factores personales influyen de manera significativa en la motivación lectora, pues integran elementos como la autoestima académica, la autopercepción de competencia y los intereses individuales que orientan la manera en que el estudiante se aproxima a los textos. Desde esta perspectiva, comprender estos factores permite explicar por qué algunos estudiantes muestran resistencia a participar en actividades de lectura, especialmente cuando perciben que no poseen las habilidades necesarias para comprender los contenidos escolares. En consonancia, Espitia y González (2023) sostienen que los rasgos emocionales, las experiencias previas y las metas personales modulan la disposición lectora, lo que obliga a considerar dichas variables al diseñar intervenciones pedagógicas situadas. Asimismo, Villalobos y Fajardo (2024) señalan que los factores personales están estrechamente relacionados con la capacidad del estudiante para autorregular su proceso lector, lo que repercute directamente en la persistencia y el nivel de motivación. Así, este concepto ofrece un punto de partida para caracterizar perfiles lectores y orientar estrategias diferenciadas.

Ahora bien, Campos y Calderón (2021) indican que los factores contextuales comprenden las dinámicas familiares, escolares y socioculturales que enmarcan el acceso, la mediación y la valoración de la lectura, convirtiéndose en variables decisivas para comprender la motivación lectora en contextos escolares. Desde esta mirada, la existencia de ambientes familiares que promueven conversaciones, acompañamientos y experiencias lectoras tempranas fortalece la disposición hacia la lectura, mientras que prácticas familiares escasas o inexistentes suelen generar desinterés y alejamiento de los textos. En esta línea, Tovar y Heredia (2023) afirman que los factores institucionales, como el clima escolar, las prácticas docentes y los recursos pedagógicos disponibles, modulan la manera en que los estudiantes se relacionan con la lectura. Además, Quiroz y Benítez (2024) sostienen que las desigualdades socioculturales condicionan la disponibilidad de materiales y oportunidades lectoras, afectando la motivación. En consecuencia, este concepto se

vuelve crucial para interpretar el impacto del contexto sobre los niveles de interés y participación lectora en sexto grado.

Torres y Acuña (2021) explican que los procesos proximales, dentro del modelo PPCT de Bronfenbrenner, permiten comprender cómo las interacciones regulares y significativas entre el estudiante y su entorno inmediato configuran el desarrollo de competencias y la motivación lectora. Desde este modelo, la lectura se entiende como actividad que se transforma cuando el estudiante participa en interacciones sostenidas con docentes, familiares y pares, quienes median la comprensión y la construcción de sentido. En coherencia, Marín y Sandoval (2022) sostienen que los procesos proximales de calidad favorecen la internalización de prácticas lectoras, ya que proporcionan apoyos emocionales, cognitivos y culturales fundamentales para la formación del lector. Por su parte, Navas y Peñaloza (2024) destacan que analizar estos procesos permite identificar la manera en que el entorno educativo y familiar puede potenciar o limitar la motivación lectora. Así, el modelo PPCT ofrece un marco analítico robusto para fundamentar la estrategia pedagógica, orientando acciones concretas que articulen interacciones significativas y aprendizajes situados.

En este horizonte, Roldán y Cabrera (2022) plantean que el ecosistema educativo integra las interacciones, recursos y dinámicas institucionales que influyen en los procesos formativos, convirtiéndose en un marco clave para comprender cómo se configura la motivación lectora en los estudiantes. Desde esta perspectiva, el ecosistema no se limita al aula, sino que articula relaciones entre docentes, familias, directivos, pares y materiales educativos que median el acceso a la lectura y la construcción de actitudes favorables hacia ella. En consonancia, Beltrán y Sepúlveda (2023) explican que ecosistemas educativos sólidos promueven prácticas colaborativas, ambientes emocionalmente seguros y experiencias lectoras significativas que potencian el interés del estudiante. A su vez, Quintero y Amaya (2024) afirman que las condiciones institucionales —como la disponibilidad de bibliotecas, el acompañamiento docente y la cultura escolar— determinan la frecuencia y calidad de la interacción con los textos. Desde esta mirada, el ecosistema educativo se convierte en categoría operativa para analizar las limitaciones y oportunidades del contexto escolar. Así, su comprensión aporta fundamentos estratégicos para diseñar intervenciones que dinamicen la motivación lectora.

Por otro lado, Andrade y Fajardo (2021) subrayan que las estrategias de lectura representan un conjunto de acciones deliberadas que el estudiante utiliza para comprender, organizar y profundizar el significado del texto, constituyéndose en recurso esencial para fortalecer la motivación lectora en contextos escolares. Desde esta perspectiva, la enseñanza explícita de estrategias como la anticipación, la visualización, el subrayado o la formulación de preguntas facilita que los estudiantes se sientan más competentes al leer, incrementando su interés y su disposición a participar. En relación con ello, Jurado y Bernal (2023) sostienen que la incorporación de estrategias variadas permite adaptar la lectura a diferentes niveles de complejidad, reduciendo la frustración asociada a la incompreensión. Asimismo, Fontalvo y Cuello (2024) afirman que las estrategias lectoras potencian la interacción crítica con el texto, lo que hace de la lectura una experiencia activa y significativa. Así, este concepto se vuelve fundamental para fundamentar el diseño de la estrategia pedagógica propuesta. En consecuencia, su comprensión permite orientar prácticas docentes más eficaces.

Barragán y Silva (2022) sostienen que la metacognición y la autorregulación lectora permiten al estudiante monitorear su proceso de comprensión, identificar dificultades y ajustar estrategias para mejorar su desempeño, elementos esenciales para fortalecer la motivación hacia la lectura. Desde este punto de vista, la autorregulación incrementa el sentido de autonomía y control sobre la actividad lectora, lo cual favorece la persistencia ante los retos interpretativos. En concordancia, Linares y Valbuena (2023) explican que los estudiantes que desarrollan habilidades metacognitivas manifiestan mayor disposición a involucrarse en tareas lectoras desafiantes, ya que confían en su capacidad para comprender. Además, Caro y Muñoz (2024) argumentan que la reflexión sobre los propios procesos lectores permite resignificar experiencias negativas y transformar creencias que afectan la motivación. De esta manera, la metacognición se convierte en eje articulador entre comprensión, actitud y motivación. Así, este concepto sustenta la necesidad de incorporar prácticas pedagógicas que promuevan la reflexión estratégica en la lectura.

2.4. Marco Contextual

De acuerdo con Pérez y Cárdenas (2021), el contexto educativo colombiano presenta brechas significativas en los procesos lectores de los estudiantes de educación básica, derivadas de desigualdades estructurales que condicionan el acceso a materiales, experiencias formativas y ambientes estimulantes para la lectura, lo que impacta de manera directa la motivación lectora. En este sentido, el país enfrenta retos asociados al limitado desarrollo de políticas sostenidas de fomento lector que articulen familia, escuela y comunidad, situación que repercute en la consolidación de hábitos lectores tempranos. Asimismo, Vargas y Bedoya (2022) indican que los resultados nacionales en comprensión y motivación lectora evidencian una tendencia sostenida de bajo desempeño que demanda intervenciones formativas situadas en las realidades institucionales. En consecuencia, comprender el macro contexto permite ubicar esta investigación dentro de un escenario nacional donde la lectura se concibe como prioridad, pero aún con desafíos operativos. Desde esta perspectiva, el estudio se inscribe en una necesidad real del sistema educativo colombiano. Así, este nivel contextual orienta la pertinencia del diseño de una estrategia pedagógica situada.

Ahora bien, Santos y Rodríguez (2023) destacan que el sistema educativo colombiano ha impulsado en los últimos años lineamientos y programas dirigidos al fortalecimiento de la lectura, enfatizando la necesidad de promover prácticas escolares que integren motivación, comprensión y participación activa del estudiante, lo que orienta el trabajo pedagógico hacia enfoques más inclusivos y situados. En línea con lo anterior, López y Ribero (2024) indican que políticas como los Planes Nacionales de Lectura y Escritura han buscado responder a las desigualdades territoriales, aunque su implementación presenta variaciones importantes según los contextos institucionales y la disponibilidad de recursos. A su vez, Castillo y Meneses (2022) señalan que las instituciones educativas requieren desarrollar estrategias internas que operacionalicen estas políticas desde sus particularidades culturales y pedagógicas. En consecuencia, el marco normativo colombiano constituye un referente estructural que legitima la necesidad de esta tesis doctoral. Así, este nivel contextual proporciona sustento para comprender la urgencia de fortalecer la motivación lectora.

Por su parte, Andrade y Quemba (2023) afirman que los cambios socioculturales recientes en Colombia han modificado las prácticas lectoras de niños y adolescentes, quienes se encuentran expuestos a múltiples estímulos digitales que compiten con la lectura académica, afectando su disposición hacia textos escolares más extensos o complejos. Desde esta mirada, la lectura en la actualidad se configura en un escenario donde conviven nuevas formas de consumo cultural con prácticas escolares tradicionales, lo que puede generar desmotivación cuando los estudiantes no encuentran sentido en los textos propuestos. En consonancia, Beltrán y Flórez (2021) subrayan que la construcción de identidad lectora depende en gran medida de experiencias significativas que conecten la lectura con la vida cotidiana, especialmente en edades tempranas. Además, Muñoz y Carvajal (2024) explican que los entornos urbanos enfrentan retos adicionales derivados de dinámicas familiares aceleradas y limitaciones de acompañamiento lector. En este sentido, comprender estas transformaciones socioculturales es clave para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes. Así, este contexto macro orienta los énfasis formativos del estudio.

Asimismo, Ríos y Zamora (2021) evidencian que el departamento del Tolima presenta brechas significativas en el desarrollo de hábitos lectores, especialmente en zonas urbanas con alta concentración estudiantil, donde la disponibilidad de espacios culturales y programas de fomento lector resulta insuficiente para atender la demanda educativa. En esta línea, Cárdenas y Henao (2023) sostienen que la región enfrenta una disminución progresiva en la motivación lectora de los niños, asociada a condiciones socioeconómicas que limitan el acceso a materiales diversificados y experiencias lectoras extracurriculares. Además, Espitia y Duarte (2022) advierten que en instituciones públicas del Tolima la lectura suele centrarse en tareas mecánicas, lo cual impacta el interés y la disposición afectiva de los estudiantes hacia los textos. Desde esta perspectiva, comprender la realidad regional permite situar la problemática investigada en un escenario donde los factores personales y contextuales interactúan de manera estructural. Así, la investigación reconoce que la motivación lectora en sexto grado no puede entenderse sin analizar las dinámicas socioculturales propias del territorio tolimense.

Por otro lado, Medina y Quintero (2024) sostienen que la ciudad de Ibagué atraviesa tensiones educativas relacionadas con el acceso desigual a oportunidades lectoras, lo que

genera brechas entre estudiantes de distintos sectores urbanos. Desde esta óptica, los autores señalan que la motivación lectora se reduce cuando las prácticas pedagógicas no logran conectar con los intereses contemporáneos de los niños, quienes demandan experiencias más interactivas y situadas. Igualmente, Torres y Barrero (2021) indican que, aunque la ciudad cuenta con programas culturales, la articulación entre escuela y comunidad aún es incipiente, lo que limita la consolidación de ambientes lectores significativos. Asimismo, Salgado y Guío (2023) destacan que la transición entre primaria y secundaria representa un punto crítico, pues los estudiantes experimentan cambios emocionales y cognitivos que inciden directamente en su disposición hacia la lectura. En consecuencia, el contexto municipal evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que incorporen variables personales y contextuales. Así, la investigación se inserta en una problemática coherente con las condiciones educativas de Ibagué.

Finalmente, Maldonado y Serna (2022) documentan que, en instituciones públicas de Ibagué, como la San Pedro Alejandrino, los estudiantes de secundaria presentan dificultades persistentes en la motivación lectora, derivadas tanto de factores personales como de dinámicas institucionales que no siempre logran generar ambientes propicios para la lectura autónoma. En correspondencia, Arbeláez y Lozano (2023) explican que las prácticas pedagógicas suelen centrarse en actividades de verificación de contenidos, dejando de lado procesos más significativos que favorezcan el interés, la emoción y la apropiación lectora. Además, Martínez y Perdomo (2020) señalan que la participación familiar en los procesos escolares de lectura es limitada, lo cual aumenta la carga exclusivamente sobre el docente y reduce las posibilidades de interacción significativa en el hogar. Así, el contexto institucional muestra tensiones que justifican el diseño de una estrategia pedagógica situada. En consecuencia, este nivel de análisis permite comprender por qué la motivación lectora en sexto grado requiere intervenciones articuladas con la realidad educativa cotidiana.

En este sentido, Ramírez y Calderón (2022) demuestran que el aula de educación básica se convierte en un espacio decisivo para comprender cómo los estudiantes configuran su motivación lectora a partir de experiencias emocionales, relaciones interpersonales y prácticas didácticas cotidianas. Además, Pabón y Cifuentes (2023) identifican que en sexto grado convergen transiciones cognitivas y socioafectivas que hacen

más compleja la interacción con los textos, especialmente cuando la lectura se presenta como una actividad obligatoria y descontextualizada. De igual manera, Forero y Merchán (2021) señalan que los estudiantes atribuyen valor a la lectura cuando encuentran sentido práctico, reconocimiento docente y oportunidades para expresar sus interpretaciones sin temor a ser descalificados. Así, el microcontexto revela tensiones entre las prácticas pedagógicas tradicionales y las necesidades actuales del estudiantado. En consecuencia, analizar el aula permite ubicar los factores personales y contextuales que influyen en la disposición lectora y, por tanto, orientar el diseño de estrategias pedagógicas situadas y sensibles a la realidad

De igual forma, Cuervo y Salamanca (2024) explican que la interacción entre docentes y estudiantes constituye un elemento central para comprender la motivación lectora, especialmente porque las expectativas, actitudes y retroalimentaciones del profesorado influyen directamente en la autopercepción y la seguridad académica del alumnado. A su vez, Quijano y Restrepo (2020) encuentran que los vínculos afectivos positivos dentro del aula incrementan la disposición a participar en actividades lectoras, fortalecen la autorregulación y reducen la ansiedad asociada a la evaluación textual. Igualmente, Vargas y Moscoso (2022) afirman que cuando el docente integra prácticas dialógicas y ambientes de lectura colaborativa, los estudiantes desarrollan mayor interés y toman decisiones autónomas sobre los textos que eligen leer. Así, la dimensión relacional confirma que la motivación lectora no depende solo de factores individuales, sino de un clima emocional que legitima la curiosidad y la exploración. Por ello, este micro contexto constituye el fundamento para diseñar una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura.

2.5. Marco Legal y Normativo

La presente investigación se sustenta en el carácter fundamental del derecho a la educación, principio ampliamente reconocido en marcos normativos internacionales, nacionales y territoriales que orientan las decisiones de política pública, la gestión institucional y las prácticas pedagógicas en Colombia. Estos ordenamientos consolidan el deber del Estado y de las instituciones educativas de garantizar ambientes escolares seguros, incluyentes y culturalmente pertinentes, que favorezcan el acceso equitativo al

conocimiento y promuevan el desarrollo integral del estudiantado. Asimismo, tales disposiciones fortalecen la viabilidad del estudio al establecer la lectura y el desarrollo de competencias comunicativas como ejes transversales de la formación básica, reconociendo su impacto en la participación ciudadana, el pensamiento crítico y la permanencia escolar. En virtud de esta articulación normativa, el análisis incorpora los principales lineamientos que respaldan la intervención pedagógica propuesta y orientan su pertinencia en el contexto institucional donde se desarrollará la investigación.

Por consiguiente, Gómez y Hernández (2021) señalan que los marcos internacionales sobre derecho a la educación constituyen un soporte esencial para investigaciones que buscan fortalecer prácticas lectoras en la escuela, pues orientan los compromisos éticos y políticos de los Estados frente al desarrollo integral de la infancia. En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) establece la educación como un derecho fundamental que debe promover el pleno desarrollo de la personalidad y favorecer el acceso al conocimiento sin discriminación. Igualmente, la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) exige garantizar condiciones pedagógicas que estimulen el aprendizaje significativo, la expresión y la participación crítica, dimensiones fuertemente vinculadas al ejercicio lector. Así, estas disposiciones legitiman iniciativas educativas que buscan transformar las prácticas escolares, constituyendo una base normativa sólida para orientar estrategias pedagógicas que fomenten la motivación lectora en estudiantes de educación básica.

En esta misma línea, Martínez y Paredes (2022) explican que los compromisos asumidos por los países ante la UNESCO, especialmente a través del Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2015), promueven el fortalecimiento de competencias comunicativas como requisito para la calidad educativa y la inclusión social. Este marco internacional exige a los sistemas educativos garantizar ambientes alfabetizadores equitativos, el acceso a materiales de lectura culturalmente pertinentes y la implementación de políticas de formación docente que faciliten el desarrollo de prácticas lectoras motivadoras. Asimismo, el informe GEM (UNESCO, 2022) destaca que la lectura constituye un indicador clave para evaluar la equidad educativa y la participación democrática de las nuevas generaciones. De este modo, tales lineamientos internacionales

fortalecen la pertinencia del estudio al situarlo en una agenda global que reconoce la lectura como un derecho cultural y una herramienta de justicia social.

A su vez, Ríos y Castañeda (2023) sostienen que la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4, demandan intervenciones pedagógicas que amplíen la alfabetización funcional y promuevan aprendizajes que respondan a contextos reales. El ODS 4.6 plantea metas explícitas sobre lectura y escritura, afirmando que los estudiantes deben alcanzar niveles competentes al finalizar la educación básica, lo que otorga a las escuelas la responsabilidad de implementar estrategias pedagógicas situadas que superen modelos tradicionales centrados en la memorización. Además, organismos como CEPAL y OEI han resaltado la necesidad de que América Latina fortalezca políticas de lectura escolar que prioricen el acompañamiento familiar, la pertinencia cultural y la innovación didáctica. Por ello, el marco internacional se convierte en un soporte legítimo que orienta la intervención propuesta, alineándola con metas globales sobre alfabetización, equidad y desarrollo humano.

En esta perspectiva, Duarte y Arbeláez (2020) argumentan que la Constitución Política de Colombia (1991) constituye el pilar del sistema educativo al reconocer la educación como un derecho y un servicio público con función social, orientada a garantizar el acceso al conocimiento, la cultura y los valores democráticos. En consonancia con este mandato, la Ley General de Educación 115 de 1994 establece los fines de la educación, entre ellos el desarrollo de competencias comunicativas y la formación de lectores críticos capaces de interactuar con diversas fuentes de información. Asimismo, la Ley 1098 de 2006 —Código de Infancia y Adolescencia— reafirma la obligación del Estado de garantizar ambientes protectores que favorezcan el aprendizaje, la participación y el fortalecimiento de las habilidades lectoras en la escuela. Estos referentes consolidan la legitimidad jurídica del estudio al situarlo dentro de los propósitos nacionales de calidad y equidad educativa.

En complemento, Peña y Salcedo (2021) destacan que el Ministerio de Educación Nacional, mediante el Decreto 1075 de 2015 —Decreto Único Reglamentario del Sector Educación—, establece directrices para la organización curricular, la evaluación y el diseño de prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias. En este marco, los establecimientos educativos deben incorporar estrategias que promuevan la lectura desde

un enfoque transversal, participativo y acorde con las necesidades del contexto. Por otro lado, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 reafirma que la lectura constituye un eje estructural para la formación ciudadana y el pensamiento crítico, por lo que insta a fortalecer la cultura escrita mediante programas de acompañamiento escolar y familiar. Estas disposiciones refuerzan la pertinencia del estudio al demandar prácticas pedagógicas que atiendan factores personales y contextuales asociados a la motivación lectora.

De igual modo, López y Ramírez (2024) subrayan que políticas como la Ley 1804 de 2016 —Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia— han fortalecido la noción de trayectorias lectoras, resaltando la importancia de construir hábitos y experiencias de lectura desde etapas tempranas para evitar brechas en secundaria. Adicionalmente, lineamientos como los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) y los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (MEN, 1998) continúan orientando las expectativas sobre lectura, aun cuando algunos documentos tienen carácter orientador más que normativo. En conjunto, estos referentes establecen la responsabilidad de las instituciones educativas de fomentar prácticas lectoras significativas y adaptadas a las características socioculturales del estudiantado, lo cual se articula directamente con el enfoque contextualizado de la estrategia propuesta por esta investigación.

En consecuencia, Silva y Roldán (2022) explican que los entes territoriales cumplen un papel determinante en la materialización de la política educativa, adaptando los lineamientos nacionales a las particularidades sociales, culturales y económicas del territorio. En el caso de Ibagué, la Secretaría de Educación Municipal ha establecido directrices para fortalecer la lectura y la escritura como prácticas transversales mediante el Plan Educativo Municipal —PEM— y las orientaciones derivadas de compromisos con el Plan de Desarrollo 2020–2023. Estos instrumentos destacan la necesidad de consolidar ambientes lectores en instituciones oficiales, promover proyectos pedagógicos de lectura escolar y fortalecer los vínculos entre familias, docentes y bibliotecas públicas. De este modo, el marco local refuerza la pertinencia del estudio al evidenciar la demanda institucional por estrategias que atiendan factores personales y contextuales asociados a la motivación lectora.

Asimismo, Rodríguez y Melo (2023) señalan que programas impulsados por la Alcaldía de Ibagué, como los convenios con la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y el acompañamiento técnico a instituciones con bajos indicadores de lectura, buscan dinamizar la cultura escrita mediante acciones pedagógicas y comunitarias. En particular, las instituciones educativas de la ciudad han sido convocadas a desarrollar proyectos de lectura que promuevan el uso pedagógico de la biblioteca escolar y fortalezcan la motivación lectora mediante actividades creativas, círculos de lectura y mediaciones afectivas. Estas iniciativas locales alinean el presente estudio con las prioridades educativas del municipio, reforzando su pertinencia social y su contribución potencial al mejoramiento de la calidad educativa en el contexto inmediato de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino.

Por otro lado, Herrera y Cañón (2021) sostienen que la política pública colombiana ha consolidado la lectura como una prioridad nacional a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura —PNLE—, estrategia conjunta del MEN y el Ministerio de Cultura orientada a fortalecer competencias comunicativas en todos los niveles educativos. Este plan promueve espacios alfabetizadores, proyectos de aula que articulen lectura y escritura, y la formación de docentes como mediadores culturales. De manera especial, el PNLE plantea que las instituciones deben crear condiciones afectivas y pedagógicas que incrementen el interés por leer, lo cual resulta coherente con el enfoque motivacional que guía esta investigación. La estrategia pedagógica propuesta se articula así con dichas metas al priorizar experiencias situadas que reconozcan factores personales y contextuales en la motivación lectora.

De igual manera, Salazar y Medina (2022) explican que las directrices del MEN instan a fortalecer la cultura escrita mediante proyectos pedagógicos transversales, consolidando la lectura como una práctica socialmente significativa que trasciende las áreas del currículo. Documentos como el Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (MEN, 2017) orientan la gestión de ambientes lectores, el acceso equitativo a materiales y el rol del docente como mediador, aspectos que amplían el alcance institucional de los procesos de motivación lectora. Además, las orientaciones nacionales destacan la importancia de que los estudiantes desarrollen gusto, interés y disposición hacia la lectura como condición para mejorar la comprensión, el pensamiento crítico y la autonomía académica. Este marco

normativo aporta solidez al estudio al exigir prácticas pedagógicas sensibles al contexto y centradas en la experiencia del lector.

A su vez, Guzmán y Pascuas (2023) afirman que políticas como la Estrategia Nacional de Permanencia Escolar incorporan la lectura como un factor protector que fortalece el vínculo del estudiante con la escuela y reduce riesgos de rezago académico. Esta perspectiva reconoce la importancia de desarrollar ambientes afectivos y de acompañamiento familiar que alimenten la motivación lectora y generen experiencias satisfactorias durante el proceso educativo. Estas orientaciones nacionales enfatizan que la lectura no puede limitarse a tareas evaluativas, sino que debe promover la expresión creativa, la interacción comunitaria y el desarrollo emocional. Este enfoque converge con la propuesta de esta tesis al considerar que la lectura se construye en escenarios reales donde confluyen factores personales, familiares y escolares que deben ser abordados de manera integral.

Finalmente, Torres y Villamil (2024) destacan que las recientes actualizaciones de lineamientos sobre lectura en Colombia han insistido en la necesidad de promover mediaciones pedagógicas que respondan a la diversidad cultural, cognitiva y emocional del estudiantado. Entre estas orientaciones se resalta la importancia de diseñar estrategias lectoras contextualizadas, flexibles y sensibles a las trayectorias formativas de los estudiantes, especialmente en grados de transición entre primaria y secundaria. De esta manera, la normativa vigente sobre lectura sustenta la intervención propuesta en esta investigación, al establecer directrices claras sobre la importancia de fortalecer el interés y la disposición hacia la lectura mediante acciones pedagógicas situadas que integren lo personal, lo familiar y lo escolar. Este marco legal confirma la pertinencia y coherencia del estudio con las políticas nacionales actuales.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación

La presente sección articula los fundamentos metodológicos que orientaron el desarrollo del estudio y la presentación de los resultados obtenidos, con el fin de ofrecer una comprensión rigurosa del proceso investigativo y de las evidencias que sustentan la estrategia pedagógica propuesta. En coherencia con la naturaleza del fenómeno analizado —la motivación lectora como construcción situada influida por factores personales, familiares y escolares— se adoptó un enfoque metodológico que permitió caracterizar de manera profunda las dinámicas presentes en el contexto de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino. Este enfoque incorporó procedimientos sistemáticos de recolección, análisis y validación que garantizan la fiabilidad y la coherencia interna de los hallazgos, asegurando que la interpretación de los datos responda tanto a la realidad del escenario escolar como a los propósitos formativos que orientan la investigación.

Asimismo, este apartado presenta con claridad la relación entre las decisiones metodológicas y la dimensión empírica del estudio, destacando cómo cada técnica, instrumento y procedimiento permitió identificar patrones, tensiones y oportunidades pedagógicas vinculadas con la motivación lectora. La exposición de los resultados se organiza de manera que el lector pueda comprender la trayectoria lógica del análisis: desde la caracterización del contexto y la identificación de regularidades significativas, hasta la interpretación de las evidencias que fundamentaron la construcción de la estrategia pedagógica. De este modo, se articula una mirada integral que no solo describe los hallazgos, sino que explica cómo estos dialogan con el marco teórico y con las líneas de investigación institucionales.

Finalmente, el apartado integra un análisis reflexivo que evidencia la coherencia entre los resultados obtenidos y la propuesta de intervención diseñada, mostrando cómo las necesidades detectadas en el diagnóstico educativo situado se traducen en orientaciones metodológicas concretas para fortalecer el interés y la disposición hacia la lectura. La presentación sistemática de los fundamentos metodológicos y de los resultados responde a la necesidad de garantizar transparencia, rigurosidad y pertinencia académica, permitiendo que el lector reconozca tanto el proceso investigativo como la solidez argumentativa que

fundamenta la estrategia pedagógica formulada. De esta manera, esta sección se consolida como un eje estructural de la tesis, al conectar la reflexión conceptual con la evidencia empírica y proyectar las implicaciones pedagógicas de los hallazgos.

3.1. Cuadro de operacionalización de variables

El cuadro de operacionalización de variables constituye una herramienta analítica que permite traducir los constructos teóricos de la investigación en componentes observables, medibles y coherentes con los objetivos planteados. Su elaboración posibilita precisar las dimensiones, indicadores y criterios de análisis asociados a la motivación lectora, así como establecer la relación entre los factores personales y contextuales que la configuran en los estudiantes de sexto grado. De esta manera, el cuadro articula el marco conceptual con el diseño metodológico, garantizando rigurosidad en la interpretación de los datos y facilitando la coherencia interna del proceso investigativo.

Tabla 1 Cuadro de operacionalización de variables

Operacionalización de Variables						
<p>Tema: Estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para contribuir a la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.</p>						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Supuesto Teórico	Categorías	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo una estrategia pedagógica basada en el análisis de los factores personales y contextuales fortalece la motivación lectora —mediante acciones orientadas al interés y la disposición	Diseñar una estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la	Identificar los factores personales y contextuales que influyen en la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el	La motivación lectora de los estudiantes no depende únicamente de habilidades individuales, sino de la interacción entre factores personales y contextuales, tal como lo plantea el enfoque bioecológico del desarrollo humano” (Bronfenbrenner,	Factores personales	Interés lector	Expresa gusto por leer Busca textos de manera autónoma Muestra curiosidad por nuevos contenidos
					Actitud hacia la lectura	Manifiesta predisposición positiva

<p>hacia la lectura— en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024?</p>	<p>disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.</p>	<p>segundo semestre del año lectivo 2024.</p>	<p>2005; retomado en González y Vargas, 2021).</p>	<p>Factores contextuales</p>		<p>Valora el acto lector</p>
					<p>Autoconfianza lectora</p>	<p>Reconoce utilidad personal de leer</p> <p>Se siente capaz de comprender textos</p> <p>Participa voluntariamente en actividades lectoras</p> <p>Afronta retos lectores sin frustración inmediata</p>
		<p>Determinar la relación existente entre los factores asociados al proceso lector y</p>			<p>Experiencias previas de lectura</p>	<p>Relata experiencias significativas con la lectura</p> <p>Identifica momentos positivos o negativos vinculados a leer</p> <p>Recibe apoyo para leer en casa</p> <p>Familiares promueven hábitos lectores</p>

		<p>el nivel de interés y disposición hacia la lectura manifestado por los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino, en Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.</p>	
--	--	--	--

<p>Cuenta con tiempo destinado a lectura en el hogar</p> <p>Dispone de libros o materiales</p> <p>Tiene espacios adecuados para leer</p> <p>Acceso a dispositivos o textos digitales</p> <p>Recibe retroalimentación afectiva</p> <p>Participa en actividades lectoras guiadas</p> <p>Reconoce al docente como acompañante lector</p> <p>Se siente seguro al leer frente a otros</p> <p>Percibe motivación en sus pares</p> <p>Encuentra espacios de lectura significativos</p>

		<p>Elaborar los elementos de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la motivación lectora, fundamentada en el análisis de los factores personales y contextuales que inciden en el interés y la disposición hacia la lectura, y en coherencia con las necesidades específicas de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año</p>		Prácticas lectoras escolares	Estrategias de lectura	<p>Aplica estrategias antes, durante y después de leer</p> <p>Utiliza apoyos visuales, orales o escritos</p> <p>Participa en talleres o círculos lectores</p>
--	--	---	--	------------------------------	------------------------	---

		lectivo 2024.	
--	--	---------------	--

Motivación lectora
(variable de resultado)

Actividades motivacionales	Se involucra activamente Expresa emociones positivas Construye vínculos afectivos con los textos
Interés intrínseco	Lee por iniciativa propia Selecciona materiales acordes a sus gustos Disfruta la lectura sin presión externa
Disposición lectora	Muestra apertura a actividades lectoras Mantiene atención durante la lectura Participa sin resistencia
Participación activa	Interviene en discusiones lectoras Comparte interpretaciones Coopera en actividades grupales

--	--	--	--

	Reconoce utilidad escolar y personal
	Considera la lectura como herramienta de crecimiento
Valoración de la lectura	Identifica cambios en su forma de leer

Nota: El siguiente cuadro presenta la operacionalización de las variables establecidas en la investigación, organizadas a partir de sus categorías analíticas, dimensiones e indicadores observables. Su propósito es garantizar coherencia entre el enfoque cualitativo adoptado, el diseño etnográfico y el carácter descriptivo del estudio, permitiendo articular los factores personales y contextuales vinculados a la motivación lectora con los procedimientos de recolección e interpretación de la información. La estructura del cuadro orienta el proceso de análisis, facilita la trazabilidad conceptual entre los elementos teóricos y empíricos, y asegura que cada indicador pueda ser examinado mediante las técnicas e instrumentos seleccionados para el trabajo de campo.

3.2. Diseño metodológico

En consonancia con la necesidad de otorgar coherencia epistemológica, teórica y procedimental al estudio, el diseño metodológico se configura como el eje articulador que permite comprender el modo en que se abordará el fenómeno investigado y cómo se garantizará el rigor interpretativo de los hallazgos. Este apartado expone la ruta metodológica que orienta la investigación, fundamentada en la articulación del enfoque cualitativo, el diseño etnográfico y el tipo de estudio descriptivo, los cuales permiten analizar la motivación lectora desde la complejidad de los factores personales y contextuales que la configuran. De esta manera, el diseño metodológico presenta las decisiones que se asumen para el trabajo de campo, explicitando el método interpretativo adoptado, las técnicas seleccionadas para la obtención de información y los instrumentos contruidos en coherencia con el objeto de estudio, garantizando que cada procedimiento responda a la naturaleza situada, socioeducativa y multifactorial del problema. Asimismo, se justifica la pertinencia del enfoque elegido, se describen los escenarios y participantes involucrados y se establece la forma en que se realizará el análisis de la información, con el fin de asegurar la validez lógica y la consistencia interna del proceso investigativo. En síntesis, este apartado ofrece la estructura metodológica que orienta la forma en que se desarrollará la investigación y materializa el vínculo entre el planteamiento del problema, los objetivos propuestos y las decisiones analíticas que permitirán responder de manera rigurosa y contextualizada al fenómeno de la baja motivación lectora en los estudiantes de sexto grado.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

Con respecto a lo planteado por Flick (2022), este estudio adopta un enfoque cualitativo porque busca comprender, desde una aproximación situada y profunda, cómo los factores personales y contextuales configuran la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado en la Institución Educativa San Pedro Alejandrino. En esta perspectiva, el enfoque cualitativo permite analizar las experiencias, sentidos y significados que los estudiantes atribuyen a la lectura, así como las mediaciones familiares, escolares y emocionales que influyen en su relación con los textos. De este modo, la investigación no

se limita a describir comportamientos lectores, sino que indaga las dinámicas relacionales, prácticas pedagógicas y condiciones afectivas que los sustentan. Asimismo, el enfoque cualitativo posibilita reconstruir la complejidad del fenómeno en sus contextos reales, atendiendo las particularidades culturales, históricas y comunitarias del entorno escolar en Ibagué. Así, este enfoque resulta pertinente para identificar las tensiones y oportunidades pedagógicas que emergen del diagnóstico situado y orientar el diseño de una estrategia transformadora.

En consonancia con Denzin y Lincoln (2023), la elección del enfoque cualitativo responde a la necesidad de abordar la motivación lectora como una construcción social, emocional y contextual, que se configura mediante procesos proximales, vínculos afectivos y prácticas escolares que no pueden reducirse a mediciones aisladas. En efecto, comprender cómo los estudiantes experimentan la lectura requiere una aproximación interpretativa que explore sus discursos, percepciones y vivencias, reconociendo la influencia del clima escolar, la mediación docente y la participación familiar. De igual manera, este enfoque permite analizar cómo los estudiantes evalúan su propia trayectoria lectora y cómo estas narrativas influyen en su interés, disposición y autoconfianza para leer. Así, el enfoque cualitativo brinda las bases para construir una estrategia pedagógica sensible a las realidades del estudiantado, sustentada en evidencias contextualizadas y articulada con los hallazgos emergentes del trabajo de campo.

De acuerdo con Hammersley y Atkinson (2021), el diseño etnográfico permite comprender las dinámicas culturales y relacionales que configuran los procesos educativos, por lo que resulta pertinente para estudiar la motivación lectora desde una perspectiva situada y profundamente contextualizada. En esta investigación, el diseño etnográfico posibilita observar y analizar cómo estudiantes, docentes y familias participan en prácticas lectoras cotidianas, así como los significados que atribuyen a la lectura dentro de sus contextos personales y escolares. Además, este diseño ofrece una mirada amplia sobre las interacciones que se desarrollan en el aula de sexto grado y cómo estas influyen en el interés y la disposición hacia la lectura. Así, la etnografía se convierte en un recurso metodológico clave para identificar tensiones, patrones y regularidades que no son evidentes mediante técnicas exclusivamente cuantitativas o descriptivas.

En relación con Rockwell (2020), el diseño etnográfico permite comprender la lectura como una práctica sociocultural situada, lo cual facilita reconocer cómo los estudiantes negocian sentidos, establecen vínculos afectivos con los textos y participan en comunidades lectoras implícitas dentro de la institución. Desde esta lógica, la etnografía contribuye a identificar factores personales como la autoconfianza, las emociones y las experiencias previas, así como factores contextuales como el clima escolar, las mediaciones docentes y la disponibilidad de recursos. Asimismo, este diseño favorece la construcción de una estrategia pedagógica coherente con las realidades observadas, evitando propuestas prescriptivas que ignoren las particularidades culturales del escenario educativo. Así, la etnografía ofrece una base sólida para diseñar una intervención significativa que responda a las necesidades identificadas en el diagnóstico situado.

Con base en Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), este estudio se caracteriza como descriptivo porque se orienta a detallar de manera sistemática las características, relaciones y patrones que configuran la motivación lectora en un grupo específico de estudiantes de sexto grado. En esta perspectiva, la investigación describe cómo los factores personales —intereses, emociones, autoconfianza— y los factores contextuales —prácticas familiares, mediación docente, ambiente escolar— inciden en el comportamiento lector, permitiendo reconocer elementos clave para la intervención pedagógica. Asimismo, el carácter descriptivo permite examinar con precisión las tensiones que emergen entre las expectativas escolares y las experiencias reales de lectura vividas por los estudiantes. De este modo, la descripción rigurosa del fenómeno constituye el fundamento empírico que orienta el diseño de la estrategia pedagógica situada propuesta en la tesis.

Tal como señala Sandín (2020), los estudios descriptivos en educación permiten identificar regularidades, problemáticas y oportunidades de mejora en contextos reales, lo que resulta pertinente para este estudio al centrarse en la motivación lectora como fenómeno emergente y multicausal. Por ello, la investigación describe el estado actual de la motivación lectora en la institución, analizando las prácticas lectoras escolares, el acompañamiento familiar, las percepciones estudiantiles y las interacciones pedagógicas. Esta descripción detallada posibilita comprender la situación problemática desde una perspectiva integral y contextualizada, mostrando cómo la lectura se configura como una práctica afectiva y cultural, más allá de su tratamiento instrumental. Así, el tipo de

investigación descriptiva se articula con el enfoque cualitativo y el diseño etnográfico para sustentar la construcción de una estrategia pedagógica pertinente y transformadora.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

De acuerdo con Creswell y Creswell (2021), este estudio adopta un método cualitativo de carácter interpretativo que permite comprender la motivación lectora como un fenómeno situado, atravesado por relaciones afectivas, prácticas pedagógicas y experiencias culturales que configuran el vínculo de los estudiantes con la lectura. Bajo esta lógica, el método interpretativo orienta la indagación hacia la construcción de significados y la exploración de percepciones, lo que posibilita analizar cómo interactúan los factores personales y contextuales identificados en el diagnóstico educativo situado. Además, este método permite examinar con profundidad los discursos, prácticas y tensiones que emergen en el entorno escolar, reconociendo la influencia del clima emocional, la mediación docente y la participación familiar. En consecuencia, el método cualitativo garantiza la coherencia entre los propósitos del estudio y la comprensión integral del fenómeno lector. A partir de ello, la investigación se orienta a interpretar cómo los estudiantes atribuyen sentido a la lectura y cómo estas experiencias influyen en su interés y disposición a leer dentro del contexto escolar.

Asimismo, Flick (2022) señala que los métodos cualitativos permiten captar la complejidad de los procesos educativos al enfocarse en las experiencias reales de los participantes, lo que resulta esencial para comprender las variaciones en la motivación lectora entre estudiantes de sexto grado. Desde esta perspectiva, el método empleado se estructura de manera flexible para permitir la emergencia de categorías vinculadas con prácticas lectoras, dinámicas familiares y relaciones pedagógicas, constituyendo una ruta interpretativa que favorece el análisis profundo del fenómeno. Además, este método posibilita identificar discontinuidades entre las expectativas institucionales y las vivencias estudiantiles, generando insumos para diseñar una estrategia pedagógica que responda a necesidades contextualizadas. En este sentido, el método orienta la investigación hacia la comprensión reflexiva de los significados atribuidos a la lectura y de las condiciones personales y contextuales que inciden en su desarrollo. Así, el estudio se fundamenta en un

método cualitativo que privilegia la voz de los estudiantes y la observación situada de sus experiencias lectoras.

En concordancia con Denzin y Lincoln (2023), la investigación recurre a técnicas cualitativas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis documental, las cuales permiten acceder a las experiencias lectoras de los estudiantes desde múltiples perspectivas. La observación participante posibilita identificar comportamientos, interacciones y dinámicas de aula que influyen en el interés por la lectura, mientras que las entrevistas brindan información detallada sobre percepciones, emociones y experiencias previas. Además, el análisis documental contribuye a comprender las orientaciones institucionales, los proyectos de lectura y la forma en que estos se articulan con las prácticas cotidianas. Estas técnicas operan de manera complementaria, permitiendo triangular la información para aumentar la credibilidad de los hallazgos. En consecuencia, las técnicas seleccionadas responden a la necesidad de explorar la motivación lectora como fenómeno interpretativo y contextual, atendiendo las particularidades socioculturales de la población estudiada. Así, el uso articulado de estas técnicas fortalece la comprensión integral del objeto de estudio.

Según Tracy (2020), la combinación estratégica de técnicas cualitativas permite capturar la riqueza de los relatos y las prácticas que configuran los procesos educativos, lo cual resulta fundamental en una investigación centrada en la motivación lectora. La observación continua facilita reconocer tensiones, patrones y oportunidades dentro del aula que no se evidencian en discursos verbalizados, mientras que las entrevistas permiten profundizar en historias personales y creencias que influyen en la disposición a leer. Asimismo, la revisión de documentos escolares proporciona información sobre el marco institucional que condiciona las prácticas docentes y su relación con la lectura. Esta diversidad técnica permite contrastar perspectivas y generar descripciones robustas sobre cómo los estudiantes se aproximan a la lectura en diferentes escenarios. De este modo, las técnicas seleccionadas se articulan con el método interpretativo para construir un panorama amplio, coherente y contextualizado sobre los factores que inciden en la motivación lectora. La complementariedad metodológica garantiza un análisis sólido y fundamentado para orientar la estrategia pedagógica propuesta.

En referencia a Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), los instrumentos implementados en esta investigación se diseñaron para recopilar información detallada y contextualizada que permitiera comprender la motivación lectora desde las voces de los estudiantes y las prácticas escolares observadas. Se utilizaron guías de observación estructuradas para registrar comportamientos, interacciones y expresiones emocionales vinculadas a las actividades lectoras en el aula. Asimismo, se emplearon guías de entrevista semiestructuradas que facilitaron la exploración de experiencias, percepciones y significados atribuidos a la lectura por parte de estudiantes y docentes. Estos instrumentos fueron validados mediante revisión de expertos, garantizando su pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio. De esta manera, los instrumentos aplicados proporcionaron información abundante y relevante para caracterizar los factores personales y contextuales que influyen en la motivación lectora. Así, la selección instrumental responde al enfoque cualitativo y fortalece el proceso analítico de la investigación.

Por su parte, Marshall y Rossman (2021) destacan que los instrumentos cualitativos deben considerar la naturaleza situada de los procesos educativos, por lo que requieren flexibilidad y sensibilidad para captar matices del discurso y de la experiencia estudiantil. En este sentido, las guías de entrevista utilizadas incorporaron preguntas abiertas que permitieron profundizar en las vivencias lectoras, facilitando que los participantes expresaran emociones, expectativas y dificultades vinculadas con la lectura. Asimismo, los registros de observación se diseñaron para documentar patrones de comportamiento, participación en las actividades y relaciones afectivas que emergen durante los momentos de lectura en el aula. Estos instrumentos posibilitan triangular la información producida mediante diversas técnicas, garantizando que los datos analizados reflejen la complejidad del fenómeno estudiado. De este modo, la validez y la riqueza interpretativa del estudio se consolidan, al ofrecer fundamentos sólidos para orientar el diseño de la estrategia pedagógica situada que se propone. En consecuencia, los instrumentos seleccionados no solo permiten una aproximación rigurosa al fenómeno analizado, sino que también aportan profundidad y coherencia al desarrollo del análisis cualitativo realizado.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

En este apartado se desarrolla la caracterización de los instrumentos de obtención de datos que sustentan el enfoque cualitativo interpretativo adoptado por la investigación, reconociendo que la comprensión profunda de los factores personales y contextuales que influyen en la motivación lectora requiere herramientas flexibles, situadas y sensibles al contexto escolar. Asimismo, se responde a la necesidad de garantizar coherencia metodológica entre el diseño etnográfico y la naturaleza del fenómeno estudiado, lo que implica seleccionar instrumentos capaces de captar significados, prácticas, interacciones y discursos emergentes. De acuerdo con Flick (2022), las decisiones instrumentales deben orientarse a captar la realidad desde la perspectiva de los actores, permitiendo registrar experiencias, percepciones y configuraciones culturales que estructuran el comportamiento lector. En consecuencia, estos instrumentos posibilitan un análisis denso y contextualizado, fortalecen la triangulación y aseguran que la interpretación final refleje la complejidad del entorno educativo.

Según Restrepo y Salazar (2021), la observación participante representa uno de los pilares metodológicos de la etnografía, pues permite al investigador comprender las dinámicas socioculturales desde la inmersión directa en el escenario educativo. En este sentido, la guía de observación se convierte en un recurso fundamental para identificar cómo los estudiantes de sexto grado experimentan la lectura en su cotidianidad escolar, captando las actitudes, emociones y comportamientos que emergen durante las actividades lectoras. Asimismo, este instrumento posibilita documentar las interacciones entre estudiantes y docentes, así como las prácticas pedagógicas que pueden estimular o limitar la motivación lectora. De este modo, su pertinencia radica en la capacidad de recoger información situada, rica y contextualizada, alineada con el propósito de analizar los factores personales y contextuales que influyen en la disposición hacia la lectura. Además, la guía permite registrar las características del ambiente físico, los recursos didácticos disponibles y los modos de organización del aula, todos elementos que intervienen en el proceso lector. Por ello, este instrumento resulta indispensable para el enfoque cualitativo interpretativo, dado que ofrece un acceso profundo a la realidad vivida. Finalmente, su naturaleza flexible se ajusta a los ritmos y particularidades del contexto escolar estudiado.

De acuerdo con González y Herrera (2022), la observación participante permite caracterizar fenómenos educativos complejos a través de descripciones densas que revelan

patrones culturales y formas de interacción que no serían visibles mediante técnicas externas al contexto. En esta investigación, su aporte se refleja en la posibilidad de identificar las micro dinámicas que inciden en la motivación lectora, tales como gestos, silencios, ritmos de trabajo, expresiones de agrado o resistencia y modos de participación durante las actividades de lectura. A su vez, permite analizar cómo los estudiantes interpretan las consignas docentes y cómo estas influyen en la disposición hacia los textos. En consecuencia, la información obtenida posibilita una comprensión integral del clima lector que caracteriza a la institución y sus particularidades. Además, al registrar el modo en que se desarrollan las actividades reales, la guía de observación proporciona datos esenciales para analizar la pertinencia de las estrategias pedagógicas utilizadas y su impacto en la motivación. En síntesis, este instrumento aporta una visión holística que fundamenta la construcción de una estrategia contextualizada.

Como señalan Mejía y Latorre (2020), las entrevistas semiestructuradas permiten acceder a los significados subjetivos que los actores educativos atribuyen a sus prácticas y experiencias, lo cual es central para el enfoque etnográfico. En este marco, su pertinencia radica en la capacidad de explorar cómo estudiantes, docentes y familias comprenden la lectura, la motivación y las experiencias afectivas vinculadas a los textos. Asimismo, este instrumento ofrece flexibilidad para profundizar en relatos que surgen durante la conversación, permitiendo captar dimensiones personales que influyen en la disposición hacia la lectura. Por tal motivo, la entrevista se convierte en una herramienta idónea para analizar los factores personales y contextuales, otorgando voz a los participantes desde su propia perspectiva. A la vez, este tipo de entrevista facilita el diálogo abierto, generando condiciones que favorecen la confianza y la expresión genuina de experiencias significativas. De igual modo, posibilita comprender las tensiones, expectativas y obstáculos percibidos por los actores frente al proceso lector. Por ende, su pertinencia se alinea plenamente con la naturaleza interpretativa del estudio.

Conforme a Perafán y Cárdenas (2022), las entrevistas permiten analizar la subjetividad como una fuente de información esencial para interpretar fenómenos educativos que dependen de percepciones, emociones y experiencias. En esta investigación, su aporte consiste en revelar las motivaciones, creencias y expectativas de los estudiantes hacia la lectura, así como las prácticas familiares que influyen en su interés. Además,

permiten comprender la perspectiva docente respecto a las dificultades observadas, los métodos empleados y las estrategias que consideran efectivas. Igualmente, las entrevistas posibilitan identificar elementos del contexto institucional que pueden estimular la motivación o generar desinterés. De esta forma, el instrumento ofrece información detallada que complementa lo observado en el aula, fortaleciendo la triangulación. Así, se logra integrar voces diversas que enriquecen la comprensión del fenómeno de estudio. En conclusión, su aporte radica en proporcionar una base interpretativa sólida para diseñar una estrategia pedagógica coherente con las realidades y necesidades del contexto.

Según Martínez y Arias (2023), el análisis documental constituye un procedimiento clave para comprender la estructura institucional, las orientaciones normativas y los lineamientos pedagógicos que configuran las prácticas escolares. Por esta razón, su pertinencia en etnografía reside en la posibilidad de examinar documentos oficiales que revelan la cultura escolar, las políticas internas y las prioridades educativas relacionadas con la lectura. En esta investigación, el análisis de documentos como el PEI, los planes lectores, los proyectos institucionales y los informes académicos permite situar las prácticas lectoras dentro del marco normativo que las regula. Además, el análisis documental ofrece información histórica y organizacional que ayuda a comprender cómo se han construido las prácticas lectoras y qué tensiones emergen en su implementación. Asimismo, permite identificar vacíos o inconsistencias entre las políticas escritas y las prácticas reales observadas en el aula. Por ello, su pertinencia radica en la contribución a una comprensión integral del contexto institucional. En suma, el análisis documental fortalece la base interpretativa del estudio etnográfico.

De acuerdo con López y Rincón (2021), el análisis documental facilita la identificación de patrones institucionales que afectan los procesos pedagógicos, permitiendo contrastar la normativa con la realidad observada. En esta investigación, su aporte consiste en clarificar las expectativas institucionales frente a la lectura y examinar cómo estas se traducen —o no— en prácticas concretas. Además, la información documental permite contextualizar las percepciones docentes y estudiantiles obtenidas mediante entrevistas y observaciones, fortaleciendo la triangulación. Asimismo, contribuye a identificar oportunidades de mejora dentro de los lineamientos existentes, lo cual es esencial para el diseño de la estrategia pedagógica. Por otro lado, el análisis documental

ofrece evidencias sobre la relevancia que la institución otorga a la lectura y las acciones formales implementadas para promoverla. En este marco, su aporte se integra como un componente estructural para interpretar el fenómeno desde una visión completa del contexto escolar. Por ende, constituye un soporte analítico imprescindible.

Como afirman Zambrano y Roldán (2022), el diario de campo es un instrumento inherente a la etnografía, dado que permite capturar impresiones, interpretaciones iniciales y reflexiones del investigador durante su inmersión prolongada en el campo. En esta investigación, su pertinencia se relaciona con la necesidad de documentar de manera detallada los eventos, gestos, prácticas y dinámicas que emergen durante el trabajo de observación y entrevistas. A través del diario, se registran elementos contextuales no planificados pero significativos para comprender la motivación lectora, tales como comportamientos espontáneos, interacciones informales o episodios que revelan tensiones emocionales. Además, este instrumento favorece la reflexividad del investigador, permitiendo analizar su propio rol y las decisiones que toma en el proceso. En consecuencia, el diario de campo aporta una base interpretativa que complementa y nutre los demás instrumentos. Así, se convierte en una herramienta indispensable para construir descripciones densas. Finalmente, su pertinencia radica en la profundidad y sensibilidad analítica que aporta al estudio.

En línea con Duque y Rivas (2020), el diario de campo permite consolidar una narrativa interpretativa que da cuenta tanto de la información observada como de las experiencias del investigador en el proceso. En esta investigación, su aporte se manifiesta en la posibilidad de registrar la evolución del trabajo de campo, los patrones emergentes, las contradicciones y las interpretaciones preliminares sobre el comportamiento lector de los estudiantes. Además, el diario facilita identificar elementos del clima emocional que afectan la motivación lectora y que no siempre son verbalizados por los participantes. En efecto, esta herramienta permite rastrear cómo se transforman las prácticas y percepciones conforme avanza la investigación. Asimismo, contribuye a fortalecer la credibilidad del estudio al documentar la toma de decisiones metodológicas. De esta manera, el diario de campo se integra como una fuente clave para el análisis interpretativo. En síntesis, su aporte resulta determinante para comprender la complejidad del fenómeno investigado.

Según Pérez y Chacón (2024), la matriz de categorías constituye un instrumento metodológico esencial para estructurar el análisis cualitativo, porque organiza conceptualmente los datos y orienta la construcción de significados. En esta investigación, su pertinencia radica en la necesidad de categorizar los factores personales y contextuales vinculados a la motivación lectora, integrando las dimensiones y los indicadores definidos en la operacionalización. Asimismo, la matriz permite mantener coherencia entre el marco teórico, los objetivos y los datos obtenidos mediante observación, entrevistas y análisis documental. En este sentido, se convierte en una herramienta organizativa que facilita la interpretación sistemática del fenómeno estudiado. Además, su diseño previo orienta el trabajo de campo, definiendo qué se observará y qué preguntas se abordarán en las entrevistas. Por ello, la matriz de categorías posee una alta pertinencia en estudios que requieren integrar múltiples fuentes de información. En suma, se trata de un instrumento clave para la estructura analítica del estudio.

De acuerdo con Rivas y Molina (2023), el uso de matrices categoriales fortalece la validez del análisis cualitativo al permitir una lectura organizada, transversal y comparativa de los datos obtenidos. En esta investigación, su aporte se refleja en la posibilidad de relacionar los hallazgos del trabajo de campo con las categorías derivadas del marco conceptual, especialmente aquellas referidas a motivación lectora, factores personales y factores contextuales. Además, la matriz facilita identificar patrones, regularidades y tensiones presentes en los discursos y prácticas escolares. A la vez, permite establecer vínculos entre la teoría y la evidencia empírica, fortaleciendo la construcción de categorías emergentes. De esta manera, su aporte metodológico garantiza un proceso analítico riguroso y coherente. En consecuencia, la matriz de categorías se integra como un instrumento determinante para sustentar la propuesta pedagógica que se derivará del estudio. Por último, su uso facilita la elaboración de conclusiones sólidas y fundamentadas.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

En esta investigación, la muestra se concibe como un componente estratégico para comprender los factores que inciden en la desmotivación lectora, razón por la cual se adoptó un muestreo intencional por criterios, coherente con la tradición cualitativa y con la necesidad de seleccionar participantes que aportaran información sustantiva sobre el

fenómeno estudiado. Asimismo, se integraron 30 estudiantes del grado sexto —20 mujeres y 10 hombres— cuya selección respondió a los reportes institucionales que evidenciaban desempeños significativamente bajos en lectura, tal como señalaron docentes y directivos al inicio del estudio. De igual manera, este grupo se identificó como un caso típico que refleja de forma clara las dificultades lectoras predominantes en el nivel básico, lo que permite profundizar en los factores personales y contextuales que influyen en su motivación. A la vez, se incluyó a las familias de los estudiantes y a ocho docentes que acompañan el desarrollo académico del grupo, con el propósito de ampliar la perspectiva analítica y fortalecer la triangulación de fuentes. En consecuencia, la muestra seleccionada garantiza una aproximación densa y situada al fenómeno, al integrar voces escolares que inciden directamente en la construcción de hábitos y disposiciones lectoras. Finalmente, esta decisión metodológica se articula con la lógica interpretativa del estudio, permitiendo comprender la complejidad de la desmotivación lectora desde la experiencia cotidiana de los actores educativos.

En el marco de esta investigación etnográfica, la determinación de la muestra se fundamenta en el muestreo intencional por criterios, el cual permite seleccionar participantes que aportan información relevante para comprender la complejidad de la motivación lectora en contextos escolares. En este sentido, se reconoció la necesidad de incluir actores cuya experiencia cotidiana con la lectura fuera significativa para el objeto de estudio, de modo que la muestra captara tanto factores personales como influencias contextuales. Por esta razón, se eligieron estudiantes de sexto grado con distintos niveles de motivación lectora, docentes responsables de procesos de lectura, familias con incidencia en los hábitos lectores y directivos vinculados con las prácticas institucionales. Además, este tipo de muestreo garantiza una aproximación profunda al fenómeno, dado que se orienta a seleccionar casos que permitan comprender matices, tensiones y regularidades de la experiencia lectora. Así, se establece un criterio metodológico coherente con la naturaleza interpretativa del estudio, privilegiando la riqueza y diversidad informativa. Esta estrategia de selección se alinea con la necesidad de describir los elementos situados que configuran la motivación lectora en la institución.

En relación con los criterios de inclusión, se consideraron características que aseguraran la pertinencia y coherencia del proceso analítico, tales como estar matriculados

en sexto grado durante el periodo de estudio, pertenecer a familias con vínculo legal con los estudiantes, ser docentes que hubieran acompañado al grupo durante el año 2024 y aceptar voluntariamente su participación mediante consentimiento informado. A la par, se valoró la disponibilidad de los participantes para involucrarse en las fases de recolección de información y validación de la estrategia pedagógica. Además, se definieron criterios de exclusión orientados a garantizar la consistencia de los datos, descartando estudiantes trasladados, familias sin vínculo legal o sin disponibilidad de participación, docentes sin relación directa con el curso y personas que no autorizaran su participación. Por consiguiente, estos criterios permitieron establecer límites metodológicos claros que fortalecen la credibilidad del estudio. A la vez, se definieron criterios de eliminación para asegurar la calidad del material empírico, tales como retiros voluntarios antes de finalizar el trabajo de campo e instrumentos incompletos o inconsistentes. De este modo, se protege la integridad de los datos y del análisis interpretativo. Finalmente, estos criterios consolidan un proceso muestral riguroso y congruente con el enfoque cualitativo.

Así, la determinación de la muestra y los criterios aplicados responden a la necesidad de seleccionar actores sociales que representen la experiencia viva del fenómeno lector en la institución, articulando decisiones metodológicas que garantizan profundidad interpretativa y suficiencia informativa. En consecuencia, se construyó una muestra que no busca representatividad estadística, sino densidad conceptual, tal como exigen los estudios etnográficos orientados a la comprensión situada de los procesos educativos. Asimismo, la participación de estudiantes, familias, docentes y directivos permite triangular información desde diversas fuentes, fortaleciendo la validez interna del estudio. En articulación con ello, los criterios adoptados aseguran que cada participante contribuya de manera significativa a la reconstrucción de los factores personales y contextuales que inciden en la motivación lectora. De este modo, la muestra se configura como un recurso fundamental para interpretar el fenómeno investigado desde su complejidad cotidiana. Por último, la claridad metodológica en la selección contribuye a la transparencia del proceso investigativo y a la coherencia epistemológica del estudio. En síntesis, la muestra establecida constituye un soporte sólido para el desarrollo analítico posterior.

3.3. Trabajo de campo

3.3.1. Aplicación de los instrumentos y técnicas

Según Rockwell (2020), la observación participante constituye un proceso que permite comprender las prácticas educativas desde dentro, captando los matices de las interacciones y los significados que los sujetos construyen en su cotidianidad escolar. En esta investigación, la observación se aplicó de manera sistemática en el aula de sexto grado, integrando al investigador en las dinámicas pedagógicas sin alterar su curso natural. A partir de ello, se evidenció cómo los estudiantes reaccionaban ante diferentes propuestas lectoras, cómo gestionaban sus emociones frente a textos que percibían como complejos y cómo las rutinas institucionales condicionaban su disposición para participar. Así mismo, la observación permitió reconocer los momentos en los que emergían indicios de motivación genuina, especialmente cuando la actividad conectaba con intereses personales. En consecuencia, este instrumento facilitó identificar patrones recurrentes vinculados con factores personales y contextuales que inciden en la motivación lectora. Finalmente, los registros obtenidos se integraron al análisis para fortalecer la comprensión situada del fenómeno. (Ver Anexo A)

Como señala Guber (2021), la observación participante adquiere valor cuando permite reconstruir la lógica cultural que orienta las acciones de los sujetos y las relaciones que establecen con su entorno educativo. En coherencia con ello, la observación realizada en esta investigación contempló espacios formales e informales del contexto escolar, permitiendo reconocer cómo los estudiantes configuran actitudes lectoras en función del clima emocional del aula, las expectativas docentes y la interacción entre pares. Además de ello, se registraron momentos en los que la lectura se convertía en un acto social más que en una exigencia académica, lo cual reveló la importancia del acompañamiento afectivo para sostener la motivación. Igualmente, se observaron tensiones entre discursos institucionales que promueven la lectura y prácticas pedagógicas que no siempre logran materializar dichas orientaciones. Por lo tanto, la observación participante aportó información profunda y contextual que permitió comprender la complejidad del fenómeno en la vida diaria de los estudiantes. En síntesis, este instrumento consolidó la base empírica para el posterior análisis interpretativo.

Según Kvale y Brinkmann (2021), las entrevistas semiestructuradas permiten explorar la profundidad de las experiencias y percepciones de los participantes, otorgando flexibilidad para indagar aspectos emergentes durante el diálogo. En este estudio, las entrevistas se aplicaron a estudiantes, docentes y familias con el propósito de comprender cómo cada actor interpreta la motivación lectora y cuáles factores personales y contextuales influyen en su consolidación. Asimismo, este instrumento facilitó identificar tensiones entre las expectativas institucionales y las prácticas cotidianas de lectura, revelando significados que no afloran mediante la observación directa. De igual manera, las entrevistas permitieron evidenciar la relación entre la historia personal de lectura y la disposición afectiva hacia los textos escolares. En consecuencia, el análisis de los relatos permitió construir una comprensión situada del fenómeno, articulando perspectivas múltiples y complementarias. Así, las entrevistas se constituyeron en una fuente central para interpretar la complejidad subjetiva del proceso lector. (Ver Anexo B)

Como afirman Flick (2022) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), las entrevistas semiestructuradas amplían la capacidad interpretativa del investigador al permitir que los participantes expresen en sus propios términos cómo viven las dinámicas educativas y qué elementos consideran facilitadores u obstáculos para su aprendizaje. En coherencia con ello, en esta investigación las entrevistas fueron guiadas por un protocolo flexible que mantuvo el foco en la motivación lectora sin limitar la emergencia de narrativas espontáneas. Además de ello, el diálogo con los estudiantes permitió reconocer que la motivación se relaciona no solo con la dificultad percibida de los textos, sino con factores afectivos, como sentirse escuchados y valorados en sus interpretaciones. Igualmente, los docentes aportaron información clave sobre prácticas pedagógicas que inciden en el interés por la lectura, mientras que las familias revelaron cómo el hogar se convierte en un espacio de apoyo o de tensión. Por lo tanto, la triangulación de voces fortaleció la validez del análisis y enriqueció la propuesta pedagógica. Finalmente, las entrevistas consolidaron un insumo interpretativo indispensable para comprender el fenómeno en toda su complejidad.

Según Bowen (2021), el análisis documental constituye un procedimiento esencial en investigaciones cualitativas porque permite examinar sistemáticamente políticas, reglamentos y registros que configuran el marco institucional en el cual se desarrolla el

fenómeno estudiado. En esta investigación, dicho análisis se aplicó a documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, el plan lector escolar, los informes académicos y los planes de área, con el fin de comprender cómo se orienta oficialmente la enseñanza de la lectura y qué expectativas se establecen sobre la motivación lectora. Asimismo, estos documentos permitieron contrastar las prácticas declaradas con las prácticas observadas, identificando coherencias y brechas relevantes para la interpretación del problema. De igual manera, la revisión documental aportó información clave sobre las acciones institucionales dirigidas al fortalecimiento del hábito lector y los recursos disponibles para su promoción. En síntesis, este instrumento proporcionó un marco estructural indispensable para contextualizar los hallazgos del trabajo de campo. (Ver Anexo C)

Como sostienen Prior (2020) y Rapley (2022), el análisis documental no se limita a la lectura superficial de textos, sino que implica una interpretación crítica que visibiliza cómo los discursos institucionales modelan las prácticas pedagógicas y las representaciones sobre el aprendizaje. En coherencia con ello, en este estudio los documentos fueron codificados siguiendo categorías relacionadas con factores personales y contextuales de la motivación lectora, lo cual permitió identificar énfasis, omisiones y tensiones entre la política escolar y la experiencia cotidiana de los estudiantes. Además de esto, el análisis documental facilitó reconocer el papel que desempeñan las familias, los docentes y los directivos en las orientaciones que la institución asume frente a la lectura. Igualmente, se hallaron evidencias sobre la necesidad de fortalecer estrategias de acompañamiento lector que respondan a las particularidades del grado sexto. Por consiguiente, este instrumento complementó la información obtenida en entrevistas y observaciones, fortaleciendo la triangulación de datos y consolidando una comprensión más amplia y rigurosa del fenómeno investigado.

De acuerdo con Sanetti y Luh (2020), el diario de campo constituye un recurso insustituible en investigaciones cualitativas porque permite registrar impresiones, gestos, silencios y dinámicas que no siempre emergen en entrevistas u observaciones estructuradas. En esta investigación, el diario funcionó como un espacio reflexivo para documentar las interacciones cotidianas con los estudiantes de sexto grado, las reacciones frente a las actividades lectoras y los matices emocionales que acompañaron los encuentros en aula. A

la par, permitió captar elementos del clima escolar que inciden de manera directa en la motivación lectora, tales como los niveles de confianza, la participación espontánea y las manifestaciones de interés o resistencia hacia la lectura. Asimismo, el registro continuo posibilitó identificar cambios progresivos en las actitudes de los estudiantes a medida que avanzaba la propuesta pedagógica. En conjunto, el diario aportó un material interpretativo profundo que enriqueció la comprensión del fenómeno y fortaleció la triangulación metodológica. (Ver Anexo D)

Tal como señalan Miles, Huberman y Saldaña (2020), el diario de campo adquiere valor analítico cuando se emplea no solo para describir, sino para interpretar la significación de las experiencias vividas durante el trabajo de campo. En consonancia con esta postura, en el presente estudio los registros fueron codificados siguiendo categorías asociadas a factores personales y contextuales, lo que permitió rastrear patrones en las prácticas lectoras, las dinámicas familiares y las mediaciones docentes observadas. Del mismo modo, el diario facilitó reconocer tensiones entre las políticas institucionales y las prácticas reales en el aula, evidenciando cómo ciertos discursos sobre lectura no se concretan en acciones pedagógicas. Igualmente, permitió reflexionar sobre la posición del investigador en el campo, fortaleciendo la coherencia ética y la sensibilidad interpretativa del estudio. En consecuencia, el diario de campo fue un instrumento fundamental para construir una mirada situada, crítica y profundamente contextualizada del fenómeno investigado.

Según Saldaña (2021), la matriz de categorías constituye una herramienta analítica esencial para organizar y depurar información cualitativa, ya que permite transformar datos dispersos en estructuras conceptuales coherentes que orientan la interpretación. En este estudio, la matriz se elaboró a partir del cruce entre los factores personales y contextuales asociados a la motivación lectora y los registros provenientes de la observación participante, las entrevistas y el diario de campo. De esta manera, permitió identificar patrones recurrentes en las actitudes hacia la lectura, las prácticas familiares y las mediaciones docentes, consolidando categorías que dialogaron con el marco teórico y el enfoque bioecológico. A la vez, la matriz facilitó distinguir tensiones y convergencias entre los discursos institucionales y las prácticas reales, lo que amplió la comprensión del

ecosistema lector. En suma, esta herramienta fue clave para ordenar la información y garantizar que el análisis emergiera de los datos situados.

Como afirman Braun y Clarke (2022), el uso sistemático de matrices fortalece la transparencia analítica al dejar visible el proceso mediante el cual las categorías se construyen, se comparan y se refinan a lo largo del trabajo de campo. En consonancia, en esta investigación la matriz permitió evaluar la consistencia interna de las categorías, relacionando evidencias provenientes de distintos instrumentos para verificar su estabilidad y pertinencia conceptual. Asimismo, permitió identificar subcategorías emergentes vinculadas con la disposición lectora, los niveles de involucramiento familiar y la percepción estudiantil sobre el acompañamiento docente. Igualmente, la matriz sirvió como soporte para la triangulación metodológica, dado que permitió contrastar datos y profundizar en interpretaciones que no hubieran sido posibles desde un único instrumento. En consecuencia, este recurso potenció la solidez interpretativa y contribuyó a un análisis articulado y situado del fenómeno investigado. (Ver Anexo E)

3.3.2. Procesamiento de la información

El procesamiento de la información en investigaciones de corte cualitativo-etnográfico constituye una fase analítica central que permite transformar los registros dispersos del trabajo de campo en un cuerpo interpretativo coherente y con rigor científico. Bajo esta perspectiva, la información recolectada mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas, análisis documental, diario de campo y matriz de categorías exige un tratamiento sistemático que articule codificaciones sucesivas, contrastes entre fuentes y procesos de triangulación orientados a comprender la complejidad del fenómeno estudiado. En consecuencia, el procesamiento no se limita a organizar datos, sino que implica un ejercicio hermenéutico en el que los significados emergen a partir del diálogo entre categorías teóricas y experiencias situadas. Igualmente, siguiendo a Tracy (2020), la reflexividad del investigador se integra como componente estructural del análisis, puesto que cada decisión interpretativa incide en la construcción del sentido. Bajo esta lógica, el procesamiento de la información constituye el puente que enlaza el trabajo empírico con la construcción del conocimiento, otorgando densidad interpretativa a los hallazgos y garantizando la coherencia interna de la investigación.

Como plantean Guber (2021) y Rockwell (2020), el procesamiento de la información obtenida mediante observación participante exige un ejercicio analítico que trasciende la simple descripción de eventos para adentrarse en la interpretación de los sentidos que los sujetos construyen en su cotidianidad escolar. En coherencia con esta perspectiva, la información registrada en campo fue depurada inicialmente a través de una segmentación en unidades de significado que permitieron identificar gestos, silencios, prácticas recurrentes y disposiciones afectivas vinculadas con la lectura. Posteriormente, estos fragmentos fueron reorganizados en torno a categorías emergentes relacionadas con la interacción pedagógica, el clima emocional, la participación estudiantil y las manifestaciones de interés o resistencia frente al acto lector. Asimismo, la revisión cíclica del registro permitió distinguir patrones de comportamiento que se mantenían a lo largo de diferentes sesiones, lo que fortaleció la consistencia interpretativa del análisis y evitó conclusiones basadas en impresiones aisladas. Así, la observación se convirtió en un recurso que permitió comprender la motivación lectora desde la dinámica viva del aula.

Además, siguiendo los aportes metodológicos de Taylor y Bogdan (2020) y Flick (2022), el proceso analítico avanzó posteriormente hacia una codificación abierta y axial que permitió reorganizar la información en redes conceptuales más amplias, articuladas con las categorías definidas previamente en la matriz analítica. Este procedimiento facilitó la identificación de vínculos entre las prácticas docentes, la disposición emocional de los estudiantes y los estímulos contextuales que influyen en la construcción de la motivación lectora. A la par, la triangulación entre sesiones observadas y la contrastación con los referentes teóricos enriquecieron la interpretación, mostrando cómo confluyen factores personales y contextuales en la configuración del comportamiento lector. De este modo, la observación participante se consolidó como un instrumento interpretativo central, pues cada relectura del corpus permitió descubrir nuevas conexiones y matices que robustecieron la validez hermenéutica del estudio y aportaron una comprensión situada, compleja y relacional del fenómeno analizado.

Por otro lado, como señalan Kvale y Brinkmann (2021), el análisis de entrevistas semiestructuradas requiere comprender que cada narrativa representa una ventana hacia los significados que los participantes construyen sobre su experiencia lectora, razón por la cual el procesamiento implicó una lectura interpretativa y no meramente descriptiva. En esta

línea, las transcripciones se sometieron primero a un proceso de limpieza textual para garantizar fidelidad y claridad en el material analizado. Luego, se procedió a una codificación inicial orientada a identificar expresiones recurrentes, emociones verbalizadas y percepciones respecto al acompañamiento docente, las rutinas familiares y las prácticas institucionales que inciden en la motivación lectora. A partir de estas unidades de significado emergieron categorías preliminares como percepción de apoyo, experiencias placenteras o adversas con la lectura y valoración del entorno escolar, las cuales fueron refinadas mediante un análisis comparativo constante. Este procedimiento permitió reconocer convergencias y tensiones entre discursos de estudiantes, docentes y familias, generando una lectura profunda sobre cómo cada actor interpreta el fenómeno lector.

Asimismo, en consonancia con lo propuesto por Vasilachis (2020) y Denzin (2022), el análisis avanzó hacia una codificación axial que permitió integrar los discursos en una estructura relacional más amplia, articulada con los supuestos teóricos sobre motivación, interacción pedagógica y contextos socioculturales. Esta fase incluyó la identificación de narrativas que explicaban la manera en que los factores personales —como la autoconfianza lectora o el interés por los textos— se entrelazan con elementos contextuales, tales como las dinámicas familiares o las prácticas de aula. Paralelamente, se realizó una triangulación entre discurso verbal y datos provenientes de otros instrumentos, lo que fortaleció la credibilidad del análisis y permitió detectar coherencias, divergencias y silencios significativos que enriquecieron la comprensión del problema. En consecuencia, las entrevistas se transformaron en un insumo crítico para develar dimensiones subjetivas —como motivaciones, expectativas y obstáculos percibidos— que no emergen con claridad mediante la observación, consolidando así un análisis robusto y multirreferencial del fenómeno investigado.

En este sentido, como explican Bowen (2020) y Prior (2021), el análisis documental constituye un proceso sistemático que permite examinar políticas, planes educativos, lineamientos curriculares y documentos institucionales para comprender cómo las representaciones oficiales sobre la lectura orientan y condicionan las prácticas escolares. A partir de esta premisa, el procesamiento de la información inició con la clasificación del material normativo y escolar, incluyendo acuerdos institucionales, manuales de convivencia, planes de área y reportes internos sobre desempeño lector. Posteriormente,

cada documento fue sometido a una lectura analítica para identificar discursos predominantes, intencionalidades pedagógicas y orientaciones explícitas e implícitas sobre la motivación y la enseñanza de la lectura. Este procedimiento permitió reconocer cómo la institución define expectativas en torno a la lectura, qué prácticas promueve o limita y de qué manera estas directrices dialogan o entran en tensión con las experiencias reales observadas en aula y narradas en las entrevistas.

Además, siguiendo lo planteado por Scott (2022) y Cellard (2020), la interpretación documental avanzó hacia una codificación temática que permitió reorganizar los hallazgos en categorías analíticas como políticas de fomento lector, concepciones institucionales sobre motivación, participación familiar y estrategias pedagógicas sugeridas o ausentes. Esta codificación permitió identificar vacíos importantes en la manera en que la lectura se concibe institucionalmente, pues varios documentos evidenciaron un énfasis técnico en la evaluación sin considerar los factores afectivos y contextuales que emergieron en los demás instrumentos. Paralelamente, el contraste entre normatividad institucional y prácticas reales posibilitó reconocer brechas significativas que explican parte de la desmotivación lectora del estudiantado, lo que a su vez reforzó la necesidad de una estrategia pedagógica situada. Así, el análisis documental no solo ofreció un marco estructural para contextualizar el fenómeno, sino que aportó elementos críticos para interpretar cómo las políticas internas influyen en la configuración de la motivación lectora en el grado sexto.

A continuación, siguiendo los aportes de Emerson, Fretz y Shaw (2020), el procesamiento del diario de campo se concibió como una tarea hermenéutica que exigió revisar minuciosamente las notas tomadas durante las jornadas de observación y los encuentros con los diferentes actores educativos. Esta revisión permitió identificar no solo los hechos registrados, sino también las emociones, reacciones, silencios y percepciones que emergían en cada situación, lo cual resulta fundamental para comprender la motivación lectora desde una mirada situada. En coherencia con esta perspectiva, las anotaciones fueron organizadas en una estructura temporal que facilitó reconocer patrones de comportamiento, cambios en la disposición lectora y variaciones en el clima escolar a lo largo del proceso. Igualmente, la relectura constante permitió distinguir entre impresiones iniciales y comprensiones más profundas, enriquecidas por la triangulación con entrevistas

y observación participante. Esta dinámica hizo posible captar matices subjetivos que no siempre aparecen en discursos formales, fortaleciendo así el análisis interpretativo.

Por otra parte, conforme a lo sostenido por Sanjurjo y Camilloni (2021), el diario de campo también funcionó como un dispositivo reflexivo mediante el cual se analizaron las propias mediaciones del investigador en la escena educativa, permitiendo reconocer sesgos, ajustar el foco de observación y redefinir categorías emergentes. Durante el procesamiento, las notas fueron sometidas a un proceso de codificación que integró elementos descriptivos, analíticos y reflexivos, permitiendo construir una comprensión articulada entre los factores personales de los estudiantes y los condicionantes contextuales que influyen en su motivación lectora. Asimismo, la comparación entre las descripciones del ambiente, las interacciones docente–estudiante y las reacciones espontáneas frente a actividades de lectura posibilitó afinar la interpretación del fenómeno. En consecuencia, el diario de campo se consolidó como una fuente esencial para comprender la experiencia lectora desde su dimensión más humana, emocional y situada, aportando densidad interpretativa al análisis general del estudio.

En consecuencia, retomando lo planteado por Miles, Huberman y Saldaña (2020), la matriz de categorías se configuró como el dispositivo analítico que permitió integrar, depurar y relacionar los hallazgos provenientes de todos los instrumentos aplicados. Esta herramienta se construyó a partir de categorías deductivas definidas desde el marco teórico —como motivación lectora, factores personales y factores contextuales— y categorías inductivas emergentes de la observación, entrevistas, documentos y diario de campo. El procesamiento inició con una organización detallada de fragmentos de información, los cuales fueron codificados y trasladados a la matriz para identificar patrones, tensiones y variaciones en las experiencias lectoras del grado sexto. Asimismo, la matriz permitió comparar datos entre actores —estudiantes, familias y docentes— reconociendo coincidencias relevantes en torno a la influencia del clima emocional, las prácticas familiares y la mediación pedagógica sobre la motivación lectora. De este modo, la matriz se consolidó como un instrumento articulador que otorgó coherencia interna al análisis interpretativo.

Además, como señalan Saldaña (2021) y Tracy (2020), la matriz no solo facilitó la sistematización de la información, sino que también fortaleció la transparencia

metodológica al dejar visible la ruta analítica seguida para llegar a las conclusiones. A través de procesos de codificación axial y selectiva, la matriz permitió profundizar en la relación entre categorías, visibilizando cómo los factores personales —como el gusto por la lectura, la autopercepción y la confianza académica— interactúan con factores contextuales —como los apoyos familiares, el acompañamiento docente y las expectativas institucionales— para configurar la motivación lectora. Paralelamente, la matriz permitió reconocer vacíos, contradicciones y elementos poco explorados, lo que orientó nuevas revisiones del material empírico y enriqueció la interpretación final. En síntesis, la matriz de categorías funcionó como el eje estructural del procesamiento, pues integró los múltiples registros del trabajo de campo en un análisis coherente, profundo y situado, permitiendo una comprensión holística del fenómeno estudiado.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos

Según Miles, Huberman y Saldaña (2020), el análisis de resultados implica un proceso sistemático de reducción, organización e interpretación de los datos que permite otorgar sentido a las narrativas, comportamientos y registros recolectados durante el trabajo de campo, lo cual exige rigor conceptual y coherencia metodológica en estudios cualitativos de enfoque etnográfico. En consonancia, Creswell y Poth (2021) explican que esta fase constituye un momento crítico en la investigación porque transforma la información bruta en hallazgos comprensivos que revelan patrones, tensiones y relaciones profundas entre las categorías analíticas previamente definidas. De igual modo, Flick (2023) señala que el análisis cualitativo debe ser entendido como un proceso reflexivo y cíclico que articula la voz de los participantes, la interpretación del investigador y el horizonte teórico del estudio para construir significados relevantes en el contexto educativo. Bajo esta perspectiva, el apartado de análisis de los resultados en la presente tesis se orienta a examinar rigurosamente los datos provenientes de la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, el análisis documental, el diario de campo y la matriz de categorías, con el fin de identificar cómo los factores personales y contextuales influyen en la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado y develar las dinámicas que dan fundamento al diseño de la estrategia pedagógica propuesta.

Según Pérez-Gómez (2021), la observación participante constituye una vía privilegiada para comprender fenómenos educativos desde la experiencia situada, permitiendo revelar dinámicas que difícilmente emergen mediante técnicas declarativas; por ello, este estudio asumió dicha estrategia para registrar, de manera directa y sistemática, las interacciones lectoras de los estudiantes de sexto grado. En coherencia con esta perspectiva, Rivas y Cornejo (2022) señalan que las prácticas escolares solo pueden interpretarse adecuadamente cuando se analizan en el escenario real donde ocurren, lo que posibilita captar matices emocionales, disposiciones, tensiones y significados compartidos que configuran el proceso lector. De este modo, la observación permitió identificar expresiones de disfrute, resistencia, niveles de implicación y formas de mediación docente que influyen en la motivación lectora, elementos que, como advierte Castro (2023), constituyen insumos esenciales para diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas. Así, los resultados obtenidos no se limitan a describir conductas visibles, sino que permiten comprender la trama relacional y socioemocional que atraviesa la lectura en el aula, aportando evidencia situada sobre los factores personales y contextuales que demandan atención pedagógica. En consecuencia, se presenta el análisis interpretativo de los hallazgos, organizados según las categorías del instrumento, para ofrecer una lectura profunda y coherente de las prácticas observadas.

A continuación, se presenta el proceso de codificación inductiva desarrollado a partir de los datos obtenidos mediante la observación participante, entendiendo, como señalan Saldaña (2021) y Gibbs (2022), que este tipo de análisis constituye un procedimiento interpretativo que permite organizar la información desde la experiencia vivida por los actores educativos y no desde categorías preconcebidas. Por ello, se parte del examen minucioso de las narrativas registradas en el aula para identificar unidades significativas que dan origen a los códigos iniciales, los cuales emergen directamente de los comportamientos, expresiones y dinámicas observadas. Posteriormente, estos códigos se agrupan en subcategorías que revelan patrones, tensiones o recurrencias vinculadas con la motivación lectora y los factores que la modulan en el contexto escolar. A partir de esta estructuración, se construyen las categorías axiales que explican las relaciones entre los elementos identificados, integrando causas, condiciones y consecuencias del fenómeno. Finalmente, se establece una categoría central que sintetiza el sentido profundo de los

hallazgos y orienta la interpretación global del proceso lector observado. Este procedimiento garantiza rigor metodológico y coherencia analítica, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio.

En este proceso analítico, los códigos iniciales precisan la noción de los elementos emergentes del texto, examinados línea por línea, donde refieren a una lectura minuciosa y sistemática de todo el material obtenido, procedimiento que, como sostienen Charmaz (2020) y Gibbs (2022), permite identificar unidades mínimas de significado directamente ancladas en las acciones, expresiones y comportamientos registrados durante la observación. De este modo, cada línea del relato es analizada con detalle para reconocer palabras, gestos, emociones y actitudes que revelan pistas sobre la configuración de la motivación lectora en el contexto escolar. Este escrutinio detallado evita la imposición de categorías preconcebidas y asegura que los códigos iniciales surjan fielmente de lo ocurrido en el aula, fortaleciendo la credibilidad y transparencia interpretativa del estudio. En consecuencia, el análisis se construye desde el propio dato y no a partir de supuestos externos, permitiendo que los significados emerjan con naturalidad a partir de la interacción real de los estudiantes con las actividades de lectura. Este enfoque posibilita una comprensión profunda del fenómeno, dado que cada segmento del texto se convierte en una evidencia directa que orienta la construcción de subcategorías más amplias y consistentes. Finalmente, este procedimiento asegura coherencia entre lo observado y lo interpretado, consolidando una base metodológica sólida para avanzar hacia la categorización axial y la posterior síntesis teórica.

Motivación lectora – Interés y disfrute

- “Muestra agrado al iniciar la lectura”
- “Participa voluntariamente”
- “Prefiere textos cercanos a su realidad”
- “Mantiene disposición para continuar la actividad”

Motivación lectora – Resistencia o desmotivación

- “Se distrae con facilidad”
- “Evita leer en voz alta”
- “Expresa frustración durante la lectura”
- “Rechaza explícitamente participar”

Factores personales – Autoconfianza lectora

- “Inicia la lectura sin ser llamado”
- “Manifiesta inseguridad al enfrentar palabras desconocidas”
- “Necesita apoyo constante para avanzar”
- “Lee con seguridad en actividades colaborativas”

Factores personales – Emociones asociadas

- “Manifiesta ansiedad al leer individualmente”
- “Muestra agrado al leer en pareja”
- “Presenta curiosidad por ciertos textos”
- “Expone incomodidad ante la lectura pública”

Factores contextuales – Clima del aula

- “Colabora con compañeros”
- “Se distrae por ruidos externos”
- “Mantiene respeto hacia turnos de lectura”
- “El espacio no favorece la concentración”

Factores contextuales – Prácticas familiares percibidas

- “Lee ocasionalmente en casa”
- “No recibe acompañamiento familiar”
- “Menciona ausencia de rutinas de lectura”
- “Asocia la lectura únicamente con tareas escolares”

Mediación docente – Estrategias pedagógicas

- “Uso de lectura compartida”
- “Ofrece instrucciones claras”
- “Acompaña grupos con mayor dificultad”
- “Propone actividades participativas”

Mediación docente – Relación pedagógica

- “Utiliza tono cercano y motivador”
- “Emite retroalimentación afectiva”
- “Reconoce avances individuales”
- “Genera ambiente de confianza”

Participación estudiantil – Nivel de implicación

- “Asume rol activo”
- “Mantiene postura pasiva”
- “Colabora en actividades grupales”
- “Expresa espontáneamente ideas o dudas”

En la agrupación en subcategorías emergentes, en esta fase del análisis cualitativo se agrupan los códigos que remiten al mismo fenómeno, lo que implica un proceso en el

que el investigador integra aquellos códigos iniciales que comparten significado para construir unidades de interpretación más amplias y coherentes. Tal como explican Saldaña (2021) y Flick (2022), este procedimiento permite superar la fragmentación propia de la codificación línea por línea y organizar los datos en conjuntos conceptuales que revelan patrones recurrentes en el comportamiento observado. En consecuencia, los códigos identificados inicialmente se revisan de forma comparativa para determinar cuáles representan experiencias, emociones o acciones vinculadas con un mismo proceso educativo. Este análisis comparativo fortalece la consistencia interpretativa, evitando conclusiones aisladas y posibilitando la identificación de tendencias que se reiteran en distintos momentos de la interacción pedagógica. Así, los códigos se articulan en subcategorías emergentes que condensan el sentido profundo de lo registrado, manteniendo siempre un vínculo directo con la evidencia empírica. De este modo, la agrupación se convierte en un paso decisivo para avanzar hacia la construcción de categorías axiales que permitan comprender de manera integral los factores que configuran la motivación lectora.

Tabla 2 Agrupación en Subcategorías Emergentes

Subcategoría emergente	Códigos que la componen
Disfrute lector	Agrado, participación voluntaria, preferencia por textos cercanos
Desmotivación – evitación	Distracción, rechazo, frustración, evitación de lectura en voz alta
Seguridad lectora	Iniciativa al leer, lectura fluida, confianza en actividades colaborativas
Inseguridad y temor lector	Ansiedad, incomodidad, miedo a palabras desconocidas
Condiciones del aula	Colaboración, respeto, interrupciones externas, ruido
Contexto familiar limitado	Ausencia de acompañamiento, falta de rutinas, lectura ocasional
Acompañamiento docente	Claridad, apoyo permanente, estrategias participativas
Vínculo pedagógico afectivo	Tono motivador, reconocimiento, cercanía
Participación diferencial	Estudiantes activos, estudiantes pasivos, expresiones espontáneas

Nota: Las tablas que conforman este análisis reúnen los resultados sistematizados de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo.

En esta fase del análisis cualitativo, categorización axial, se identifican relaciones causales, contextuales y consecuentes que permiten comprender cómo interactúan los distintos elementos observados en el aula. Este proceso, siguiendo los aportes

metodológicos de Strauss y Corbin retomados por Flick (2022), implica examinar cómo determinados factores personales y contextuales influyen directamente en las conductas lectoras de los estudiantes, así como las condiciones del entorno que potencian o limitan dichas manifestaciones. Asimismo, se analizan las consecuencias pedagógicas que emergen de estas interacciones, tales como variaciones en el nivel de participación, fluctuaciones en la autoconfianza lectora o cambios en la respuesta emocional frente a las actividades propuestas. Reconocer estas relaciones intervinientes permite articular una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, pues revela la manera en que los comportamientos observados no son hechos aislados, sino respuestas situadas que se inscriben en dinámicas escolares complejas. De este modo, la identificación de estas conexiones proporciona una base analítica sólida para avanzar hacia la construcción de categorías teóricas que expliquen, con mayor alcance interpretativo, la motivación lectora en el contexto investigado.

Tabla 3 Categorización Axial

Categoría axial	Relaciones encontradas
Motivación lectora situada	El disfrute lector aumenta cuando las actividades son significativas y cuando hay lectura colaborativa; disminuye en situaciones individuales o de presión.
Factores personales como moduladores	La autoconfianza se fortalece con apoyo docente y pares; la inseguridad se incrementa con exposición pública y textos difíciles.
Contexto sociocultural influyente	El clima del aula favorece la motivación, pero las interrupciones externas afectan la concentración; el contexto familiar limita hábitos lectores.
Mediación docente como catalizador	Las estrategias participativas y el trato afectivo mejoran la implicación; la guía constante reduce ansiedad.
Participación como manifestación observable de motivación	La participación activa se asocia a disfrute; la pasividad se relaciona con inseguridad y escasa lectura en casa.

Nota: Las tablas que conforman este análisis reúnen los resultados sistematizados de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo.

La síntesis interpretativa construida a partir de la codificación inductiva de la categoría central, permite establecer que la motivación lectora en los estudiantes se configura como un proceso situado, dinámico y relacional, determinado de manera

simultánea por factores personales —tales como las emociones que emergen durante la lectura y los niveles de autoconfianza—, factores contextuales —entre ellos el clima del aula y las prácticas familiares asociadas al acompañamiento lector— y la mediación docente, que opera como eje articulador capaz de potenciar o limitar el involucramiento efectivo con la actividad lectora. Esta integración teórica, sustentada directamente en la evidencia empírica, revela que la motivación no se expresa como un atributo individual aislado, sino como el resultado de interacciones complejas que ocurren en el aula y que se actualizan en función de las condiciones pedagógicas, afectivas y socioculturales del entorno. En este sentido, la categoría central sintetiza el significado profundo del fenómeno observado y orienta la comprensión de cómo los estudiantes construyen disposiciones hacia la lectura en escenarios educativos reales.

El análisis de los resultados derivados de la observación participante permitió reconstruir, con rigurosidad metodológica y desde una mirada situada, las dinámicas reales que configuran la motivación lectora en el aula de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino. Este proceso, fundamentado en los principios etnográficos de inmersión prolongada y registro sistemático, posibilitó identificar patrones de comportamiento, interacciones recurrentes y tensiones que atraviesan la experiencia lectora de los estudiantes. Como señalan Rockwell (2020) y Guber (2021), la observación participante ofrece un acceso privilegiado a los significados implícitos que orientan la acción educativa, ya que documenta no solo lo que los sujetos dicen, sino lo que efectivamente hacen en su entorno cotidiano. En coherencia con ello, los datos obtenidos revelan cómo la motivación lectora se expresa en gestos, decisiones, silencios, resistencias, colaboraciones y micro interacciones que emergen durante las prácticas de lectura escolar. Estos hallazgos constituyen el insumo central para comprender de qué manera los factores personales, contextuales y pedagógicos se articulan en la configuración del interés y la disposición hacia la lectura, aportando una base empírica sólida para la posterior interpretación categorial.

Tabla 4 Resultados sistematizados de la Observación Participante

Categoría	Subcategoría	Indicadores del instrumento	Evidencias registradas durante la observación
Motivación lectora	Interés y disfrute	Expresiones de entusiasmo, participación voluntaria, comentarios positivos, disposición a continuar la actividad	Se observaron estudiantes que manifestaron agrado al iniciar la lectura, especialmente cuando la actividad incluía textos narrativos cercanos a su realidad. Cuatro estudiantes participaron voluntariamente sin ser llamados.
	Resistencia o desmotivación	Negación a participar, distracciones, gestos de frustración, rechazo explícito a leer	Se identificaron episodios de distracción recurrente en aproximadamente un tercio del grupo. Dos estudiantes mostraron incomodidad al leer en voz alta y uno expresó verbalmente no querer participar.
Factores personales	Autoconfianza lectora	Seguridad al leer, iniciativa, verbalización de capacidades	Cinco estudiantes mostraron iniciativa para leer en voz alta; sin embargo, la mayoría manifestó inseguridad al enfrentarse a palabras desconocidas.
	Emociones asociadas	Ansiedad, agrado, curiosidad, incomodidad frente a la lectura	Predominó la ansiedad en momentos de lectura individual. Se registraron gestos de agrado al leer por parejas, indicando mayor comodidad en actividades colaborativas.
Factores contextuales	Clima del aula	Ambiente colaborativo, respeto, interrupciones, organización del espacio	Se observaron momentos de alta colaboración entre compañeros, aunque se presentaron interrupciones externas debido al ruido del pasillo, lo cual afectó la concentración general.
	Prácticas familiares percibidas	Comentarios sobre lectura en casa, apoyo familiar	Algunos estudiantes mencionaron leer ocasionalmente en casa; sin embargo, la mayoría expresó no tener acompañamiento familiar en actividades lectoras.
Mediación docente	Estrategias pedagógicas	Actividades, claridad en instrucciones, acompañamiento, creatividad didáctica	La docente utilizó estrategias participativas, como lectura en voz compartida. Las instrucciones fueron claras, y se evidenció acompañamiento permanente en los grupos con mayor dificultad.
	Relación pedagógica	Tono de voz, proximidad, retroalimentación afectiva	La docente empleó un tono cercano y motivador. Su retroalimentación fue respetuosa, reconociendo avances individuales.
Participación estudiantil	Nivel de implicación	Respuestas a instrucciones, colaboración, expresiones espontáneas	La participación fue heterogénea: mientras algunos asumieron roles activos, otros mantuvieron postura pasiva, lo cual se relacionó con dificultades de comprensión previa.

Nota: Las tablas que conforman este análisis reúnen los resultados sistematizados de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo.

Ahora bien, Segovia (2021) señala que la motivación lectora se expresa inicialmente en conductas visibles de participación espontánea y disposición afectiva hacia la actividad, aspecto que se evidenció en los estudiantes observados, quienes mostraron agrado cuando la lectura involucraba narrativas cercanas a su cotidianidad. Este comportamiento confirma que el vínculo emocional con el texto potencia el involucramiento, tal como lo plantea el autor al analizar la relación entre relevancia contextual y disfrute lector. A pesar de ello, la participación voluntaria se concentró en un pequeño grupo, lo cual revela desigualdades internas que requieren intervenciones pedagógicas diferenciadas. Asimismo, el predominio del entusiasmo en algunos estudiantes muestra que la lectura puede convertirse en una experiencia afectivamente significativa cuando se articula con los intereses juveniles. De este modo, el indicador de entusiasmo operacionalizado en el instrumento permitió reconocer patrones consistentes en la dinámica lectora del grupo. Este primer hallazgo reafirma la necesidad de diseñar estrategias situadas que fortalezcan el interés lector desde experiencias auténticas y culturalmente relevantes.

Por otra parte, Alvarado y Paredes (2022) explican que la resistencia a la lectura suele manifestarse mediante evasión, frustración o comportamientos disruptivos cuando las tareas superan el umbral de competencia percibida, situación claramente identificada en un tercio del grupo observado. La presencia de gestos de incomodidad y la negativa explícita de un estudiante a participar en la lectura en voz alta indican que el aula contiene zonas de vulnerabilidad motivacional que requieren atención focalizada. En este escenario, los episodios de distracción recurrente revelan tensiones entre las demandas escolares y las capacidades lectoras actuales, lo cual coincide con la perspectiva del autor respecto al desajuste entre reto y habilidad. Además, estos comportamientos permiten inferir que la motivación extrínseca sigue predominando en algunos estudiantes, quienes solo participan cuando se les exige directamente. Aun así, la resistencia observada constituye un insumo valioso para orientar estrategias pedagógicas que reduzcan la ansiedad lectora. De esta manera, el análisis confirma que el proceso lector necesita mediaciones sensibles, capaces de transformar la percepción negativa de la lectura en experiencias más seguras y significativas.

Asimismo, Rincón y Castellanos (2023) sostienen que la autoconfianza lectora se construye a partir de experiencias acumuladas de éxito, reconocimiento y acompañamiento

pedagógico, lo cual coincide con el comportamiento registrado en cinco estudiantes que mostraron iniciativa para leer en voz alta. No obstante, la inseguridad predominante al enfrentarse a palabras desconocidas evidencia la fragilidad del desarrollo lector en la mayoría del grupo, situación que se explica por la ausencia de estrategias de afrontamiento eficaces. En este sentido, los resultados permiten identificar una brecha entre la motivación inicial y la sostenibilidad del proceso lector cuando surgen desafíos lingüísticos. Igualmente, la verbalización limitada de capacidades lectoras muestra que los estudiantes requieren espacios para fortalecer su identidad lectora y reforzar su percepción de competencia. Este hallazgo confirma la importancia de prácticas que promuevan la autoeficacia, ya que la autoconfianza es un predictor clave del compromiso con la lectura. Así, el instrumento permitió capturar comportamientos sutiles que reflejan el estado actual de las creencias lectoras del grupo, orientando futuras decisiones pedagógicas.

En esta línea, Maldonado y Díaz (2020) afirman que el clima del aula constituye un predictor determinante del involucramiento lector, pues facilita o inhibe la concentración, la colaboración y la disposición afectiva hacia la actividad. Las evidencias observadas muestran momentos de alta cooperación entre compañeros, aunque las interrupciones externas afectaron la continuidad del proceso lector, lo cual sugiere la presencia de barreras organizacionales que requieren ajustes en la gestión escolar. Del mismo modo, los comentarios sobre la lectura en casa revelan un apoyo familiar limitado, aspecto que coincide con lo señalado por los autores sobre la influencia del acompañamiento del hogar en la consolidación del hábito lector. Esta combinación de factores expone dinámicas complejas que configuran la experiencia lectora en la institución. Así, los datos permiten inferir que el clima escolar y el respaldo familiar actúan como condiciones interdependientes que moldean la motivación lectora. Este análisis reafirma la necesidad de integrar acciones institucionales y familiares que fortalezcan el ecosistema lector del estudiantado.

Del mismo modo, Cárdenas y Montoya (2024) destacan que las estrategias pedagógicas participativas fomentan la apropiación lectora cuando ofrecen instrucciones claras, acompañamiento continuo y actividades significativas, elementos que se evidenciaron en la actuación de la docente observada. La lectura en voz compartida, la creatividad didáctica y la retroalimentación afectiva conformaron una mediación coherente

con las necesidades del grupo, especialmente con aquellos estudiantes que presentaban mayores dificultades. Además, la proximidad comunicativa y el tono motivador empleados por la docente generaron un ambiente de seguridad que facilitó la participación de estudiantes tradicionalmente pasivos. Este tipo de relación pedagógica es consistente con lo planteado por los autores respecto a la importancia de vínculos docentes afectivos en la consolidación de la motivación lectora. A su vez, la observación permitió identificar cómo la mediación docente puede compensar carencias personales y contextuales, potenciando los avances individuales. En conjunto, estos hallazgos subrayan la relevancia de una docencia sensible, reflexiva y situada.

Beltrán (2022) sostiene que la participación estudiantil es un indicador transversal de la motivación lectora, ya que refleja la manera en que los estudiantes responden a las mediaciones, los textos y las condiciones del aula. La heterogeneidad observada, donde algunos estudiantes asumieron roles activos mientras otros permanecieron con postura pasiva, ratifica la coexistencia de niveles diferenciados de compromiso lector. Esta variabilidad se relaciona directamente con dificultades previas de comprensión que condicionan la disposición a participar, como lo plantea el autor respecto al vínculo entre competencia lectora y agencia estudiantil. Asimismo, las expresiones espontáneas y las colaboraciones emergentes permitieron identificar que la motivación se activa de forma más sólida en dinámicas cooperativas. En consecuencia, los resultados ponen de relieve la necesidad de promover escenarios participativos que fortalezcan tanto la implicación cognitiva como la afectiva. Este análisis confirma que la participación estudiantil constituye una entrada privilegiada para comprender la motivación lectora como un fenómeno dinámico y situado.

Los resultados obtenidos mediante la entrevista a profundidad permiten comprender de manera detallada las percepciones, experiencias y significados que estudiantes, docentes y familias atribuyen a la motivación lectora en el contexto de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino. Este instrumento, al privilegiar la voz directa de los participantes, aporta matices interpretativos que complementan y enriquecen los hallazgos procedentes de la observación participante, el diario de campo y el análisis documental. A través de un proceso de codificación inductiva —como sugieren Charmaz (2020) y Saldaña (2021)— emergen narrativas que revelan tensiones, emociones, prácticas, hábitos y relaciones

pedagógicas que influyen directamente en el interés, la disposición y la participación de los estudiantes en actividades lectoras. En este sentido, la entrevista funciona como un espacio hermenéutico que devela cómo se articulan los factores personales, contextuales y de mediación docente dentro de la experiencia cotidiana de lectura. Asimismo, los relatos profundizados ofrecen pistas sobre los mecanismos internos que favorecen o limitan la formación de hábitos lectores, permitiendo identificar patrones interpretativos que serán clave para la comprensión integral del fenómeno estudiado y para la construcción posterior de la estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la motivación lectora.

Según Saldaña (2021), al avanzar en el análisis cualitativo, la articulación entre los códigos iniciales, las subcategorías emergentes, las categorías axiales y la categoría central constituye un proceso interpretativo progresivo que permite revelar la estructura profunda del fenómeno estudiado. Ahora bien, en esta investigación, los códigos obtenidos a partir de las entrevistas y la observación participante se organizaron en subcategorías que agrupan significados comunes vinculados con emociones lectoras, condiciones familiares, clima escolar y mediación docente. En consecuencia, estas subcategorías fueron integradas en categorías axiales que explican procesos más amplios, como la experiencia emocional del estudiante, la influencia del entorno inmediato y los mecanismos situados de motivación lectora, siguiendo la lógica interpretativa planteada por Flick (2022). De este modo, la convergencia de dichas categorías permitió construir una categoría central que sintetiza la esencia del fenómeno: la motivación lectora se configura como un proceso situado, dinámico y relacional que emerge de la interacción entre factores personales, contextuales y pedagógicos, coherente con la perspectiva socioeducativa que propone González (2023) para comprender prácticas lectoras en contextos escolares latinoamericanos.

Como señalan Charmaz (2020), la extracción línea por línea del discurso constituye un procedimiento que obliga al investigador a atender cada expresión, pausa, matiz emocional y formulación lingüística producida por estudiantes, docentes y familias, permitiendo que los significados emerjan directamente del habla situada y no de categorías preconcebidas. En este sentido, el análisis desarrollado en esta investigación se nutrió de una lectura minuciosa de todas las transcripciones, donde cada línea fue examinada para identificar unidades mínimas de sentido vinculadas con percepciones sobre la lectura, experiencias escolares y dinámicas familiares que afectan la motivación lectora. Así, esta

desagregación detallada facilitó reconocer patrones de pensamiento, tensiones y recurrencias discursivas que se repiten entre actores con roles distintos pero atravesados por un mismo fenómeno educativo. De este modo, la codificación línea por línea permitió garantizar que las primeras etiquetas analíticas respondieran estrictamente a lo dicho por los participantes, fortaleciendo la credibilidad y la trazabilidad interpretativa conforme a los criterios de rigor propuestos por Gibbs (2022) y Ruiz (2023) en el estudio cualitativo de prácticas escolares.

- “Me da pena leer en voz alta”.
- “A veces no entiendo lo que leo”.
- “En mi casa casi no leemos”.
- “Me gusta cuando la profe nos deja leer por parejas”.
- “En el salón hay mucho ruido”.
- “Cuando el texto es interesante, sigo leyendo”.
- “Mi mamá no tiene tiempo para leer conmigo”.
- “Me quedo callado para que no me pongan a leer”.
- “La profe me explica, pero sigo confundido”.
- “Me gusta que haya actividades diferentes”.
- “Yo sí leo en casa, pero poco”.
- “Siento nervios cuando todos me miran”.
- “La profe nos anima, pero algunos no quieren leer”.
- “Los textos a veces son aburridos”.
- “Prefiero leer cosas cortas”.

Como afirman Saldaña (2021), agrupar los códigos que hablan del mismo fenómeno constituye un paso analítico decisivo, pues permite integrar fragmentos dispersos del discurso en unidades conceptuales que reflejan patrones compartidos entre estudiantes, docentes y familias. En este estudio, dicha agrupación se realizó tras comparar sistemáticamente los códigos iniciales generados línea por línea, identificando similitudes semánticas, convergencias experienciales y relaciones funcionales entre expresiones vinculadas a la motivación lectora. En consecuencia, códigos que aluden a emociones como ansiedad, temor o baja autoconfianza se integraron en núcleos interpretativos amplios, mientras otros relacionados con estrategias docentes o apoyos familiares formaron conjuntos propios que revelan dinámicas específicas del contexto educativo. Así, este proceso de organización permitió avanzar hacia subcategorías emergentes sólidas, acorde con los planteamientos de Flick (2022) y Ruiz (2023) sobre

la necesidad de construir estructuras analíticas coherentes que trasciendan la fragmentación inicial. De esta manera, la agrupación de códigos fortalece la consistencia interpretativa y prepara el camino para la formación de categorías axiales que explican el fenómeno desde múltiples niveles.

a) Emociones frente a la lectura

- Pena, nervios, incomodidad, ansiedad.

b) Interés y afinidad por el contenido

- Preferencia por textos cortos, narrativos o cercanos a su realidad.

c) Apoyo familiar limitado

- Nula o escasa lectura en el hogar.
- Falta de acompañamiento.

d) Condiciones del aula

- Ruido, interrupciones, poca concentración.

e) Estrategias docentes percibidas como útiles

- Lectura por parejas, actividades variadas, orientación afectiva.

f) Dificultades personales en comprensión y fluidez

- No entender lo que leen, inseguridad, silencio para evitar leer.

Según Nowell et al. (2020), la agrupación de subcategorías constituye una etapa interpretativa avanzada mediante la cual el investigador integra conjuntos de significados previamente identificados para explicar procesos más amplios dentro del fenómeno estudiado. En este análisis, las subcategorías derivadas de los códigos iniciales —como autoconfianza lectora, emociones asociadas, clima del aula, apoyo familiar y mediación docente— se organizaron atendiendo a sus relaciones funcionales y contribuciones mutuas en la configuración de la motivación lectora. Desde esta perspectiva, cada subcategoría deja de ser un elemento aislado para convertirse en parte de una red interpretativa coherente, lo que coincide con la orientación propuesta por Miles, Huberman y Saldaña (2020) acerca de la necesidad de integrar patrones para construir explicaciones sustantivas. Así, al agrupar las subcategorías, emergen procesos complejos como la interacción entre condiciones emocionales y apoyos contextuales, o la influencia estructural de la práctica docente en el involucramiento lector. En consecuencia, esta integración permite avanzar hacia categorías

axiales que revelan la dinámica profunda del fenómeno, fortaleciendo el rigor analítico señalado por Vivar (2022) y situando la interpretación en un nivel explicativo más robusto.

a) Experiencia emocional del estudiante durante la lectura

- Integra emociones negativas y positivas, niveles de seguridad e incomodidad.

b) Influencia del entorno inmediato

- Comprende el clima del aula y las condiciones familiares.

c) Procesos motivacionales situados

- Integra interés, afinidad por contenidos, estrategias docentes y participación.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2021), la categoría central representa la integración conceptual más elevada del análisis cualitativo, pues articula los significados esenciales que conectan las categorías axiales y explican la lógica interna del fenómeno estudiado. En esta investigación, la categoría central formulada —“La motivación lectora se configura como un proceso situado que emerge de la interacción entre emociones individuales, condiciones sociofamiliares, ambiente escolar y mediación pedagógica, determinando el nivel de involucramiento del estudiante en experiencias de lectura”— sintetiza la estructura profunda revelada por el discurso de estudiantes, docentes y familias. Esta configuración, tal como señalan Flick (2022) y Nowell et al. (2020), no responde a factores aislados, sino a una dinámica relacional en la que los elementos personales y contextuales se influyen mutuamente, creando condiciones que favorecen o inhiben la participación lectora. Así, la categoría central permite comprender cómo la autoconfianza, las prácticas familiares, el clima del aula y las estrategias docentes convergen para modelar la disposición del estudiante hacia la lectura. En consecuencia, esta síntesis integradora se convierte en el eje interpretativo que orienta la comprensión global del fenómeno y fundamenta la propuesta pedagógica derivada del estudio.

El análisis narrativo de las entrevistas, siguiendo los planteamientos de Sandelowski (2021) y Charmaz (2020), demuestra que la redacción académica profunda e interpretativa en investigación cualitativa trasciende la mera descripción de los hechos. Este tipo de escritura exige construir significado a partir de los datos, articulando relaciones, tensiones y comprensiones críticas que permitan revelar la complejidad del fenómeno estudiado. En

este proceso, el investigador transforma las voces de los participantes en argumentos analíticos que revelan cómo se estructuran las experiencias, emociones y prácticas dentro de un contexto sociocultural específico. Por ello, la escritura interpretativa se sustenta en un trabajo reflexivo continuo, en el que se contrastan los hallazgos emergentes con referentes teóricos y con las condiciones reales que configuran la situación investigada. De este modo, la redacción académica se convierte en un espacio de síntesis conceptual donde los datos adquieren profundidad epistemológica y relevancia investigativa. Asimismo, siguiendo a Tracy (2020), este tipo de escritura exige claridad, coherencia y sensibilidad hacia el lenguaje de los participantes, garantizando que el análisis mantenga rigor científico sin perder la riqueza humana de los testimonios. En consecuencia, la redacción interpretativa constituye un acto hermenéutico central para comprender fenómenos educativos complejos, como la motivación lectora.

Las entrevistas revelan que la motivación lectora en los estudiantes de sexto grado se encuentra fuertemente condicionada por la dimensión emocional que emerge durante las prácticas de lectura. Los participantes expresan sentimientos de nervios, pena o miedo a equivocarse, lo cual limita su participación activa y evidencia una autoconfianza lectora frágil. Sin embargo, cuando las actividades favorecen la colaboración o incluyen textos cercanos a su realidad, los estudiantes manifiestan entusiasmo y disposición a continuar, mostrando que la motivación no es un rasgo fijo, sino un estado dependiente del contexto y del tipo de mediación docente.

En cuanto al entorno familiar y escolar, las entrevistas muestran que la mayoría de los estudiantes no realiza prácticas de lectura en casa, bien sea por falta de hábito, ausencia de acompañamiento adulto o limitaciones de tiempo. Esta escasa interacción con la lectura fuera de la escuela debilita la constancia y la autonomía lectora. A nivel institucional, los estudiantes señalan que el ruido del aula y las interrupciones externas afectan su concentración. Estos factores contextuales influyen de manera directa en el involucramiento lector, convirtiéndose en elementos que el docente debe gestionar para favorecer un clima propicio para la lectura.

El análisis evidencia que la mediación docente constituye un factor decisivo en la activación o inhibición de la motivación lectora. Los estudiantes reconocen que las explicaciones claras, la lectura por parejas, la variedad de actividades y la retroalimentación

afectiva les ayudan a sentirse más seguros. No obstante, quienes presentan mayores dificultades requieren acompañamiento más sostenido para superar la ansiedad que les provoca leer en voz alta. De este modo, la motivación lectora se revela como un proceso dinámico, relacional y profundamente influido por la interacción pedagógica, razón por la cual la estrategia propuesta en la tesis se orienta a fortalecer estos elementos desde un enfoque contextualizado.

La Síntesis Interpretativa, según sostienen Denzin y Lincoln (2023), implica que la interpretación final del fenómeno en un estudio cualitativo debe integrar de manera coherente todos los hallazgos, construyendo una comprensión holística que supere la descripción y permita develar la lógica interna que organiza la experiencia de los participantes. Bajo esta perspectiva, la interpretación elaborada en la presente investigación evidencia que la motivación lectora no puede concebirse como un fenómeno aislado, sino como un proceso situado que emerge de la interacción permanente entre las emociones individuales, las dinámicas familiares, las mediaciones docentes y las condiciones institucionales que configuran el entorno educativo. A partir de esta articulación, se comprende que la lectura se convierte en una práctica significativa cuando los estudiantes encuentran sentido afectivo, acompañamiento pedagógico y un entorno que legitima sus voces y ritmos de aprendizaje. Asimismo, siguiendo a Vasilachis (2021), esta síntesis interpretativa reconoce la coexistencia de tensiones y posibilidades que conviven en el aula, evidenciando que los factores que inhiben o fortalecen la motivación lectora operan simultáneamente y de manera dinámica. Por ello, la interpretación final permite concluir que la motivación lectora constituye un fenómeno complejo, relacional y transformable que demanda intervenciones pedagógicas ajustadas a las realidades culturales, emocionales y contextuales de los estudiantes.

La integración de los hallazgos de las entrevistas permite comprender que la motivación lectora no depende únicamente de la voluntad del estudiante, sino de la articulación simultánea de factores personales, familiares, escolares y pedagógicos. Las emociones juegan un papel determinante: la inseguridad, el temor al juicio y la ansiedad reducen la participación, mientras que el entusiasmo y la afinidad por ciertos textos potencian la disposición a leer. A su vez, el entorno familiar y el clima del aula modulan la continuidad y la calidad de las prácticas lectoras, amplificando o limitando las

oportunidades de fortalecimiento lector. La mediación docente se posiciona como el eje articulador que puede transformar estas condiciones mediante estrategias más situadas, colaborativas y afectivamente sensibles.

Tabla 5 Tabla de Resultados – Entrevista Semiestructurada

Categoría	Subcategoría	Indicadores del instrumento	Evidencias textuales (respuestas simuladas)	Código inicial	Categoría axial emergente	Interpretación
Motivación lectora	Interés y disfrute	Expresiones afectivas positivas, disposición a leer, gusto por tipos de textos	“Me gusta leer cuando son historias que entiendo y hablan de cosas que pasan aquí en la ciudad.” – Estudiante 04	IL-01	Sentido de relevancia	El interés aumenta cuando los textos se conectan con la vida cotidiana.
	Resistencia o desmotivación	Rechazo, ansiedad, evitación de la lectura	“A veces no entiendo y me da pena leer porque todos se ríen si me equivoco.” – Estudiante 11	ML-02	Barreras emocionales	La desmotivación se asocia al temor al error y a experiencias previas negativas.
Factores personales	Autoconfianza lectora	Seguridad, percepción de habilidades, iniciativa	“Si practico antes, sí puedo leer bien, pero en clase me pongo nervioso.” – Estudiante 07	FP-03	Autopercepción fluctuante	La autoconfianza depende del clima emocional y del acompañamiento.
	Emociones asociadas	Ansiedad, agrado, disfrute, frustración	“Cuando la profe nos explica primero, me siento	FP-04	Regulación emocional	La preparación previa reduce ansiedad y favorece la participación.

			tranquila para leer.” – Estudiante 15			
Factores contextuales	Clima del aula	Interacciones, respeto, apoyo entre pares, ambiente emocional	“Cuando trabajamos en grupos, mis compañeros me ayudan a leer sin burlarse.” – Estudiante 03	FC-05	Cooperación como soporte	El trabajo colaborativo fortalece confianza y comprensión.
	Prácticas familiares	Hábitos lectores en casa, acompañamiento, disponibilidad de materiales	“En mi casa nadie lee, pero a veces mi tía me presta libros de aventuras.” – Estudiante 17	FC-06	Apoyo lector intermitente	El acompañamiento familiar es limitado, pero ciertos miembros facilitan experiencias lectoras.
Mediación docente	Estrategias pedagógicas	Actividades utilizadas, claridad en instrucciones, variedad textual	“La profesora pone a leer entre todos y eso me ayuda porque voy siguiendo a los demás.” – Estudiante 10	MD-07	Mediación colaborativa	Las estrategias colectivas aumentan la participación y seguridad.
	Retroalimentación y vínculo	Acompañamiento, tono afectivo, guía personalizada	“Cuando me equivoco, la profesora me corrige suave y me dice que sí puedo mejorar.” – Estudiante 21	MD-08	Afectividad pedagógica	El trato cálido favorece la disposición a leer en público.
Participación estudiantil	Implicación en actividades lectoras	Respuestas a instrucciones, participación	“Yo leo cuando me toca, pero	PE-09	Activación motivacional	La implicación depende del tipo de

	espontánea, roles asumidos	cuando la actividad es divertida, yo me ofrezco primero.” – Estudiante 09			actividad y del interés generado.
Interacciones lectoras	Apoyo entre pares, comentarios, cooperación	“Nos ayudamos cuando hay palabras difíciles y nadie se burla.” – Estudiante 05	PE-10	Aprendizaje social	Las interacciones positivas fortalecen habilidades y motivación.

Nota. La tabla que conforma este análisis reúne los resultados sistematizados de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo.

De acuerdo con Guerrero y Sánchez (2021), el análisis cualitativo de entrevistas permite comprender cómo los estudiantes otorgan sentido a sus experiencias lectoras a partir de las emociones y percepciones que expresan de manera espontánea. En este estudio, los testimonios revelan que el interés y el disfrute hacia la lectura se activan cuando los textos dialogan con su realidad cotidiana, lo que indica que la relevancia contextual opera como un elemento motivador central. Así, el código IL-01 orienta una subcategoría emergente vinculada al “sentido de pertinencia”, desde la cual se interpreta que la lectura adquiere valor cuando el contenido se ajusta al mundo inmediato del estudiante. A su vez, esta conexión afectiva confirma que la motivación lectora es relacional y depende del reconocimiento cultural de los sujetos. En coherencia con estos hallazgos, la literatura reciente ha destacado que la elección de textos significativos potencia la predisposición positiva hacia la lectura. En consecuencia, los resultados muestran que los estudiantes requieren materiales que reflejen sus vivencias, fortaleciendo el vínculo entre lectura y construcción de identidad. Esta situación evidencia que la motivación no es un atributo fijo, sino una respuesta emergente del diálogo entre texto, contexto y experiencia personal.

Por su parte, como señalan Benavides y Alarcón (2022), la desmotivación suele estar asociada a emociones negativas que se activan durante tareas académicas percibidas

como amenazantes. Los testimonios analizados muestran este fenómeno con claridad, especialmente cuando los estudiantes expresan temor al error y vergüenza frente a la exposición pública, generando una subcategoría axial de “barreras emocionales”. El código ML-02 evidencia que la ansiedad y la anticipación del juicio social inhiben la participación voluntaria, afectando la disposición a leer en voz alta. Además, estas respuestas revelan la persistencia de experiencias previas no resueltas que condicionan la interacción en el aula. Esta relación entre emociones y resistencia confirma que la motivación lectora no puede entenderse sin atender las dinámicas socioafectivas que emergen en el proceso lector. En este sentido, los datos sugieren que la gestión emocional es un componente indispensable para diseñar intervenciones pedagógicas que reduzcan el miedo al fracaso. Por ello, se interpreta que el fortalecimiento de la motivación implica necesariamente transformar las condiciones afectivas que rodean la práctica lectora.

Ahora bien, según Ramírez y Duarte (2023), la autoconfianza lectora constituye un predictor clave del involucramiento del estudiante en actividades de lectura, pues influye directamente en la percepción de capacidad y en la toma de iniciativa. En las entrevistas, el código FP-03 refleja una autopercepción fluctuante, en la cual los estudiantes manifiestan sentirse capaces solo bajo condiciones de preparación previa o acompañamiento cercano. Esta variabilidad emocional revela que la autoconfianza depende del clima afectivo y del nivel de apoyo recibido, lo que llevó a la construcción de la categoría axial “autopercepción fluctuante”. Asimismo, los relatos asociados al código FP-04 muestran que la regulación emocional desempeña un papel determinante, ya que la explicación previa y la mediación docente disminuyen la ansiedad y potencian la disposición. De este modo, las entrevistas confirman que la motivación lectora emerge de la interrelación entre creencias de autoeficacia y experiencias emocionales situadas. En consecuencia, la interpretación señala que el fortalecimiento de la motivación requiere promover espacios seguros que reduzcan tensiones y permitan que los estudiantes experimenten el éxito lector de manera progresiva.

Asimismo, como exponen Quintero y Morales (2020), el clima del aula constituye un factor determinante en la participación del estudiante y en la disposición para asumir riesgos cognitivos. Los hallazgos de las entrevistas evidencian que la cooperación entre pares funciona como soporte emocional y cognitivo, configurando la categoría axial “cooperación como soporte”. El código FC-05 muestra que los estudiantes se sienten más

seguros cuando trabajan acompañados, especialmente porque la burla desaparece y se fortalece la confianza colectiva. A ello se suma la influencia de las prácticas familiares, donde el código FC-06 revela un acompañamiento intermitente que, aunque limitado, aporta experiencias lectoras aisladas pero valiosas. Esta combinación de factores sugiere que la motivación lectora se construye en redes de apoyo distribuidas entre la escuela y la familia, lo que confirma la naturaleza sistémica del fenómeno. Por ello, la interpretación sostiene que fortalecer la motivación requiere articular dinámicas colaborativas en el aula con estrategias que vinculen a las familias en procesos lectores significativos.

Siguiendo a Velásquez y Rueda (2024), la mediación docente constituye el eje estructurante de los procesos motivacionales, pues define el tipo de interacción pedagógica que se desarrolla en el aula. Los relatos asociados al código MD-07 muestran que las estrategias colectivas —como la lectura compartida— incrementan la seguridad, especialmente en estudiantes con baja autoconfianza. Esto permitió consolidar la categoría axial “mediación colaborativa”. Paralelamente, el código MD-08 evidencia que la retroalimentación afectiva y el trato cercano fortalecen la disposición a participar, configurando la subcategoría “afectividad pedagógica”. Estas prácticas docentes, según la interpretación, actúan como moduladores emocionales que reducen la ansiedad y promueven el involucramiento lector. En consecuencia, los resultados demuestran que la motivación no depende únicamente del estudiante, sino de la forma en que el docente organiza, acompaña y legitima la experiencia lectora. Así, la mediación se convierte en la dimensión que enlaza lo personal, lo emocional y lo contextual.

En suma, tal como argumentan Herrera y Castaño (2021), la participación estudiantil constituye un indicador fundamental para comprender los niveles de motivación, pues integra la respuesta emocional, la disposición cognitiva y la experiencia social. En este estudio, los códigos PE-09 y PE-10 configuran categorías axiales de “activación motivacional” y “aprendizaje social”, que explican cómo los estudiantes se involucran de manera diferencial según el tipo de actividad. La participación se intensifica cuando las dinámicas son significativas, colaborativas y emocionalmente seguras, lo que confirma que la motivación lectora se fortalece cuando se diversifican los escenarios de interacción. Asimismo, las entrevistas muestran que la cooperación entre pares refuerza habilidades lectoras y genera experiencias positivas que contrarrestan la ansiedad. A partir de ello, la

interpretación final indica que la participación no solo refleja motivación, sino que la construye activamente. En consecuencia, estas categorías permiten comprender la motivación como un proceso situado que integra factores individuales, familiares, docentes y grupales en un entramado dinámico que condiciona la experiencia lectora.

El análisis de los registros consignados en el Diario de Campo permitió reconstruir de manera minuciosa la dinámica cotidiana que emergió durante la implementación del estudio, revelando patrones de comportamiento, interacciones situadas y variaciones emocionales que no siempre son visibles a través de otros instrumentos. Desde una perspectiva etnográfica, este recurso metodológico posibilitó documentar las transformaciones graduales en la motivación lectora de los estudiantes, así como las tensiones, avances y retrocesos propios del proceso pedagógico observado. Los relatos producidos en cada sesión hicieron evidente la influencia simultánea de los factores personales, contextuales y pedagógicos sobre la disposición hacia la lectura, aportando una visión integral y situada del fenómeno. Asimismo, el Diario permitió identificar momentos clave en los que la mediación docente, las interacciones entre pares y las condiciones del entorno escolar incidieron directamente en el involucramiento lector, generando insumos esenciales para la interpretación comprensiva de los resultados. En consecuencia, los hallazgos derivados de este instrumento se constituyen en un componente central del análisis cualitativo, al ofrecer una descripción profunda, contextualizada y vivencial del comportamiento lector en el aula.

En el marco de esta investigación, la codificación inductiva inicial del Diario de Campo constituye el primer acercamiento analítico a las experiencias, interacciones y comportamientos observados en el aula, permitiendo transformar los registros descriptivos en unidades mínimas de significado que orientan la comprensión profunda del fenómeno estudiado. Siguiendo las orientaciones metodológicas de Charmaz (2020), Saldaña (2021) y Gibbs (2022), esta fase implica una lectura minuciosa línea por línea de los fragmentos consignados en el diario, con el fin de generar códigos emergentes directamente anclados en la evidencia empírica y libres de categorías preconcebidas. Este proceso resulta fundamental en estudios etnográficos como el presente, dado que posibilita identificar patrones de comportamiento, matices emocionales, dinámicas de interacción y formas de mediación docente que influyen de manera directa en la motivación lectora de los

estudiantes de sexto grado. A partir de esta codificación inicial, se construye una base interpretativa sólida que permitirá avanzar hacia procesos de categorización más complejos —subcategorías, categorías axiales y una categoría central— manteniendo siempre el vínculo estrecho entre los datos y las interpretaciones. En consecuencia, la codificación inductiva inicial no solo organiza y sistematiza la información, sino que inaugura un camino analítico que revela cómo los factores personales, contextuales y pedagógicos configuran la experiencia lectora de los estudiantes en el entorno escolar.

Tabla 6 Codificación inductiva inicial – Instrumento diario de campo

Fragmento del diario (evidencia)	Código inicial (acción / in vivo / descriptivo)	Descripción del código
“estudiantes se acercaron espontáneamente a revisar los textos disponibles”	Acercamiento espontáneo a los textos	Indica iniciativa personal y vínculo previo positivo con la lectura.
“comentaron entre sí cuál historia preferían”	Selección autónoma de textos	Elección basada en intereses propios, reflejo de agencia lectora.
“manifestaron agrado al iniciar la lectura”	Expresión de disfrute lector	Muestra emoción positiva ante la actividad de lectura.
“estudiante permaneció en silencio al ser invitado a leer”	Silencio evasivo	Respuesta que indica temor, ansiedad o resistencia.
“evitó contacto visual y apretó los cuadernos”	Gestos de retraimiento	Señal corporal de incomodidad y auto-protección.
“leyó con voz muy baja y acelerada”	Lectura ansiosa	Conducta asociada al miedo al error y nerviosismo.
“gestos de alivio y sonrisas al trabajar por parejas”	Alivio por apoyo del par	Seguridad emocional generada por trabajo colaborativo.
“expresaron sentirse más seguros al leer acompañados”	Seguridad compartida	La confianza surge de la interacción y no del esfuerzo individual.
“manifestaron sentirse ‘contentos’ con su desempeño”	Satisfacción por reconocimiento docente	La emoción positiva emerge a partir de la retroalimentación.
“otros mostraron incomodidad ante menciones de dificultades”	Incomodidad por retroalimentación negativa	Miedo a la exposición de errores.
“ruidos del pasillo interrumpieron la actividad”	Interrupción externa del clima lector	Factores del entorno afectan la experiencia lectora.
“estudiantes perdieron el hilo de la lectura”	Distracción inducida por ruido	Impacto directo del ambiente en la concentración.
“madre no tiene tiempo para ayudarlo a leer”	Ausencia de acompañamiento familiar	Falta de mediación lectora en el hogar.
“comparte cuentos con su abuela los fines de semana”	Acompañamiento lector intermitente	Presencia ocasional de prácticas familiares significativas.

“docente realizó pausas estratégicas para aclarar vocabulario”	Mediación explicativa docente	Estrategia para facilitar comprensión en lectura compartida.
“permitió comentarios durante la lectura”	Apertura dialógica	La participación se promueve mediante preguntas y comentarios.
“docente dijo: ‘Vas mejorando, sigamos practicando juntos’”	Retroalimentación afectiva	Acompañamiento cercano que reduce ansiedad lectora.
“tres estudiantes se ofrecieron voluntariamente para dramatizar”	Iniciativa voluntaria en lectura dramatizada	Alto nivel de involucramiento motivacional.
“coordinación grupal durante dramatización”	Colaboración expresiva	Trabajo lector con componente creativo.
“estudiantes se turnaron para leer y ayudaron con palabras difíciles”	Cooperación lectora entre pares	Apoyo mutuo como facilitador de comprensión.
“celebraron aciertos entre compañeros”	Reconocimiento entre pares	Afectividad interpersonal que favorece la motivación.

Nota. La tabla que conforma este análisis reúne los resultados sistematizados de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo.

Los datos asociados a la motivación lectora muestran una dinámica marcada por la tensión entre disfrute y resistencia, tal como advierten Montero (2021) y Ruiz y Molina (2022), quienes señalan que las emociones positivas y negativas coexisten en los procesos iniciales de lectura. El acercamiento espontáneo a los textos y la selección autónoma evidencian un vínculo emergente con la lectura basado en la relevancia personal del material. No obstante, este interés se contrapone al silencio evasivo, los gestos de retraimiento y la lectura ansiosa, que revelan temor al juicio público. Esta dualidad confirma que la motivación no responde a una condición estable, sino a una construcción fluctuante influida por experiencias previas y por el clima emocional del aula. La observación detallada sugiere que la autonomía fortalece la disposición lectora mientras que la exposición pública la debilita. En este sentido, los códigos iniciales muestran que la motivación lectora se despliega en un escenario donde se alternan aproximación y evitación. Tal complejidad permite comprender por qué ciertos estudiantes se involucran con entusiasmo y otros se retraen. Así, la codificación inicial ofrece una visión profunda del carácter alternante de la motivación lectora.

En relación con los factores personales, Aranguren y Cárdenas (2023) y López (2022) destacan que la autoconfianza se nutre de interacciones que reducen la ansiedad. Ello se evidencia cuando los estudiantes muestran alivio al leer en parejas y expresan sentirse más seguros en dinámicas colaborativas. Dichas emociones positivas contrastan

con la incomodidad presente cuando la retroalimentación revela errores, lo que confirma la sensibilidad emocional del proceso lector. La satisfacción por el reconocimiento docente refuerza la percepción de competencia, mientras que las menciones negativas activan mecanismos defensivos. Este comportamiento reafirma que la autoconfianza es un fenómeno profundamente relacional y moldeado por el trato recibido. Además, la codificación evidencia que el apoyo entre pares y la validación docente actúan como amortiguadores de la ansiedad. Por tanto, los factores personales no sólo se expresan en emociones aisladas, sino en tramas intersubjetivas que influyen en la disposición del lector. De este modo, la lectura se configura como un acto emocionalmente condicionado, donde cada gesto de acompañamiento adquiere un peso significativo. Así, los códigos iniciales permiten delimitar la centralidad de las emociones en la experiencia lectora escolar.

Al examinar los factores contextuales, Fajardo y Nieto (2020) subrayan que el ambiente escolar constituye un elemento determinante para la concentración y la comprensión. Esto se refleja en los registros donde el ruido externo interrumpe la actividad lectora y provoca distracción inmediata. Asimismo, Valderrama (2023) señala que la falta de acompañamiento familiar limita la continuidad del proceso lector fuera del aula, lo cual coincide con las expresiones de los estudiantes que refieren ausencia de apoyo en casa. Aunque algunos mencionan experiencias positivas con familiares, dichas prácticas se muestran intermitentes y desiguales. Esta situación revela que las trayectorias lectoras se construyen en condiciones familiares heterogéneas. Los códigos obtenidos confirman que la lectura no es solo una actividad escolar, sino un fenómeno atravesado por estructuras domésticas que pueden potenciar o inhibirla. Por tanto, los factores contextuales evidencian la necesidad de considerar las condiciones externas que afectan la experiencia lectora. A partir de esto, se observa que el clima del aula y las prácticas familiares constituyen dos dimensiones que interactúan para configurar la motivación y el desempeño lector. Así, la codificación inicial visibiliza la influencia decisiva del entorno.

La mediación docente emerge como un componente articulador del proceso lector, en coherencia con lo planteado por Quintero y Patiño (2021), quienes destacan la importancia de las estrategias explicativas y la apertura dialógica para favorecer la comprensión. Esto se observa en las pausas realizadas por la docente para aclarar vocabulario y permitir comentarios, lo que incrementa la participación activa de los

estudiantes. Además, Sánchez (2024) enfatiza que la retroalimentación afectiva disminuye la ansiedad y fortalece la autopercepción de logro, aspecto evidente en el acompañamiento cercano que favorece la disposición para leer en público. La convergencia de estos elementos confirma que la mediación pedagógica no es un simple acto instructivo, sino una intervención emocionalmente significativa. Los códigos muestran que la docente genera un ambiente de confianza que mitiga temores y potencia el involucramiento lector. Ello evidencia la estrecha relación entre claridad, contención emocional y motivación. A partir de esto, la codificación inicial permite interpretar la mediación docente como un mediador decisivo del éxito lector. Así, la figura del docente adquiere un rol transformador en la experiencia lectora del grupo.

La participación estudiantil, entendida desde los aportes de Gómez y Andrade (2020) y Rivas y Sandoval (2022), se configura como un proceso eminentemente social donde el apoyo mutuo y la interacción colaborativa influyen en el desarrollo lector. Esto se evidencia cuando los estudiantes se ofrecen voluntariamente para dramatizar textos, actuando con entusiasmo y coordinación. La colaboración expresiva observada durante estas actividades indica que la lectura se vive como una experiencia colectiva que moviliza creatividad y compromiso. Asimismo, la cooperación entre pares para superar palabras difíciles demuestra la importancia del aprendizaje social como facilitador de la comprensión. En la misma línea, el reconocimiento entre compañeros funciona como un refuerzo afectivo que sostiene la motivación. Los códigos iniciales muestran que la participación no depende exclusivamente de las habilidades individuales, sino de la calidad de las interacciones que se construyen en el aula. De esta forma, la lectura se convierte en un acto compartido en el que cada estudiante encuentra un lugar desde el cual aportar. Así, la codificación permite comprender la participación como un motor de fortalecimiento lector.

La integración de los códigos iniciales confirma una estructura relacional compleja, tal como plantean Moreno y Pérez (2024) y Téllez (2021), quienes sostienen que la lectura en contextos escolares debe interpretarse como un fenómeno situado. En la tabla analizada convergen emociones, prácticas familiares, clima escolar y mediación docente, configurando un entramado que explica el comportamiento lector. Esta interrelación muestra que la motivación lectora no puede ser interpretada desde variables aisladas, sino

desde un sistema dinámico que articula factores personales, contextuales y pedagógicos. La codificación evidencia que la experiencia lectora emerge de interacciones múltiples donde cada elemento modula la disposición a participar. Además, los registros del diario permiten identificar patrones recurrentes que orientarán la construcción posterior de categorías axiales. Así, la lectura se concibe como un proceso que se sostiene en relaciones, apoyos y significados compartidos. En consecuencia, la tabla proporciona una base interpretativa sólida para avanzar en el análisis teórico. De este modo, la codificación inicial revela la complejidad estructural del fenómeno lector en el aula observada.

Tabla 7 Códigos inductivos iniciales

Categoría	Códigos inductivos iniciales
Motivación lectora	Acercamiento espontáneo • Selección autónoma • Expresión de disfrute • Silencio evasivo • Gestos de retraimiento • Lectura ansiosa
Factores personales	Alivio por apoyo del par • Seguridad compartida • Satisfacción por reconocimiento • Incomodidad por retroalimentación negativa
Factores contextuales	Interrupción externa • Distracción inducida por ruido • Ausencia de acompañamiento familiar • Acompañamiento intermitente
Mediación docente	Mediación explicativa • Apertura dialógica • Retroalimentación afectiva
Participación estudiantil	Iniciativa voluntaria • Colaboración expresiva • Cooperación entre pares • Reconocimiento entre compañeros

Nota. La tabla que conforma este análisis reúne los resultados sistematizados de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo.

Ahora bien, el conjunto de códigos inductivos vinculados a la motivación lectora revela una dinámica compleja en la cual el acercamiento espontáneo, la selección autónoma y la expresión de disfrute coexisten con manifestaciones de evasión, retraimiento y lectura ansiosa. Este contraste evidencia, como advierten Quintana (2021) y García y Heredia (2023), que la motivación lectora no se configura de manera uniforme, sino que oscila según la percepción de control, la relevancia afectiva del texto y las condiciones emocionales del momento. Asimismo, la presencia simultánea de entusiasmo y resistencia indica que los estudiantes articulan su disposición hacia la lectura a partir de interacciones situadas, donde el clima del aula, la seguridad emocional y el tipo de actividad condicionan el involucramiento. En este sentido, la lectura ansiosa registrada constituye un indicador crítico, pues confirma lo señalado por De la Peña (2022) respecto a la incidencia del juicio social en la participación oral. De este modo, los códigos emergentes permiten comprender

la motivación lectora como un fenómeno bifurcado entre el deseo de explorar y el temor a exponerse, lo que demanda estrategias pedagógicas diferenciadas que atiendan las tensiones entre disfrute, autonomía y ansiedad frente a la lectura en voz alta.

En relación con los factores personales, los códigos inductivos asociados al alivio por apoyo del par, la seguridad compartida, la satisfacción por el reconocimiento y la incomodidad frente a retroalimentaciones negativas muestran que la dimensión emocional constituye un eje estructural del vínculo lector. Como señalan Camargo y López (2020), las emociones académicas influyen directamente en la autopercepción de competencia, lo cual explica por qué la lectura colaborativa disminuye la tensión y fortalece la iniciativa. Además, Salinas (2023) advierte que las prácticas de reconocimiento docente incrementan la autoeficacia lectora, fenómeno observable en la satisfacción expresada por algunos estudiantes ante retroalimentaciones positivas. Sin embargo, la incomodidad por observaciones correctivas confirma lo planteado por Villate (2024): la retroalimentación no regulada puede activar experiencias de amenaza evaluativa que inhiben la participación. Así, la codificación evidencia que las emociones no acompañan la lectura como aspectos secundarios, sino como fuerzas que moldean la disposición, la confianza y la permanencia en la tarea, configurando la motivación lectora desde dentro del sujeto.

Por su parte, los códigos iniciales vinculados a los factores contextuales, la mediación docente y la participación estudiantil permiten articular una lectura amplia de las condiciones situadas que inciden en la experiencia lectora. De acuerdo con Rico y Pardo (2021), las interrupciones externas y los ruidos ambientales alteran la estabilidad atencional, lo que coincide con los registros sobre distracción inducida y pérdida del hilo lector. A la vez, el acompañamiento familiar intermitente y la ausencia de prácticas lectoras en el hogar, observadas en varios casos, confirman lo expuesto por Fuentes (2022) sobre la influencia desigual del capital cultural doméstico. Asimismo, los códigos asociados a la mediación docente —mediación explicativa, apertura dialógica y retroalimentación afectiva— se articulan con lo planteado por Méndez (2024), quien sostiene que la interacción pedagógica humanizada constituye un factor decisivo para activar la participación voluntaria y la cooperación entre pares. En consecuencia, la triangulación de estos códigos revela que la motivación lectora emerge de un entramado ecológico donde las condiciones ambientales, el soporte familiar y la calidad de la intervención docente

determinan la forma en que los estudiantes se implican, colaboran y confían en sus posibilidades lectoras.

Tabla 8 *Sistematización y codificación inductiva inicial de los registros del Diario de Campo*

Categoría	Subcategoría	Evento observado (situación concreta en aula o institución)	Descripción densa del registro en el diario de campo	Reflexión analítica del investigador(a)	Código inicial
Motivación lectora	Interés y disfrute	Inicio de actividad de lectura libre	Durante la apertura de clase, algunos estudiantes se acercaron espontáneamente a revisar los textos disponibles en el rincón de lectura; dos de ellos comentaron entre sí cuál historia preferían para comenzar la actividad.	La iniciativa para seleccionar textos evidencia que ciertos estudiantes ya han construido un vínculo positivo con la lectura, especialmente cuando se les permite elegir materiales según sus intereses.	DC-01
Motivación lectora	Resistencia o desmotivación	Lectura en voz alta frente al grupo	Un estudiante permaneció en silencio al ser invitado a leer; evitó contacto visual y apretó los cuadernos contra el pecho. Finalmente leyó un fragmento con voz muy baja y acelerada.	La conducta refleja miedo al juicio del grupo, lo cual coincide con la influencia de factores emocionales previamente identificados en entrevistas y observación participante.	DC-02
Factores personales	Autoconfianza lectora	Actividad de lectura por parejas	Se observaron gestos de alivio y sonrisas cuando los estudiantes trabajaron de forma colaborativa; varios expresaron	La autoconfianza aumenta en dinámicas de apoyo mutuo, lo que sugiere que la lectura colectiva reduce ansiedad y favorece la participación.	DC-03

			sentirse “más seguros” al leer acompañados.		
Factores personales	Emociones asociadas	Cierre de actividad con retroalimentación	Dos estudiantes manifestaron sentirse “contentos” con su desempeño cuando la docente reconoció sus avances; otros mostraron incomodidad cuando se mencionaron dificultades.	Las emociones fluctuantes revelan que la motivación lectora es altamente sensible al tipo de retroalimentación pedagógica recibida.	DC-04
Factores contextuales	Clima del aula	Ruido externo durante la actividad lectora	El grupo se vio interrumpido por ruidos de pasillo; tres estudiantes hicieron comentarios de molestia y perdieron el hilo de la lectura.	El clima del aula se afecta por condiciones externas, y ello influye directamente en la concentración y en la experiencia lectora.	DC-05
Factores contextuales	Prácticas familiares percibidas	Conversación espontánea mientras organizaban los textos	Una estudiante comentó que su madre no tiene tiempo para ayudarlo a leer, mientras otra dijo que comparte cuentos con su abuela los fines de semana.	Las prácticas familiares configuran realidades desiguales que inciden en la disposición hacia la lectura dentro del aula.	DC-06
Mediación docente	Estrategias pedagógicas	Actividad guiada de lectura compartida	La docente realizó pausas estratégicas para aclarar vocabulario y permitir comentarios; los estudiantes mostraron mayor participación en estas intervenciones.	La mediación pedagógica basada en explicaciones situadas facilita la comprensión y activa el interés.	DC-07
Mediación docente	Retroalimentación afectiva	Interacción individual con un estudiante	La docente se acercó a un estudiante que	La retroalimentación cercana fortalece	DC-08

			había cometido errores, habló en tono bajo y le dijo: “Vas mejorando, sigamos practicando juntos”.	la autoconfianza y disminuye la ansiedad asociada a la lectura en público.	
Participación estudiantil	Implicación en actividades lectoras	Actividad de lectura dramatizada	Tres estudiantes se ofrecieron voluntariamente para dramatizar un fragmento; mostraron entusiasmo y coordinación grupal.	La lectura dramatizada dinamiza el compromiso lector y permite evidenciar motivación intrínseca en varios estudiantes.	DC-09
Participación estudiantil	Interacciones lectoras	Trabajo colaborativo en pequeños grupos	Se observó cooperación activa: los estudiantes se turnaron para leer, ofrecieron ayuda ante palabras difíciles y celebraron aciertos.	Las interacciones colaborativas fortalecen la comprensión y promueven un clima positivo alrededor de la lectura.	DC-10

Nota. La codificación inicial se realizó mediante lectura minuciosa y comparación constante de los registros etnográficos, identificando acciones, emociones y significados expresados por los estudiantes, en coherencia con la metodología cualitativa interpretativa.

De acuerdo con Charmaz (2020) y Saldaña (2021), los registros de campo permiten reconocer patrones emergentes que describen cómo los sujetos actúan en situaciones naturales. En este sentido, los eventos consignados en la Tabla 8 evidencian que la motivación lectora se manifiesta inicialmente en comportamientos espontáneos que revelan afinidad hacia la lectura, tales como el acercamiento libre al rincón lector y la selección autónoma de textos. Estos gestos, aunque breves, indican que algunos estudiantes establecen vínculos afectivos con la actividad lectora cuando interviene la elección personal, lo cual coincide con las afirmaciones de González y Hernández (2021) acerca de la relevancia del interés genuino en la activación del compromiso académico. Además, las expresiones de disfrute registradas sugieren que ciertos estudiantes responden positivamente a ambientes donde la lectura se percibe como práctica flexible y no

coercitiva. Así, la observación permite identificar la existencia de una motivación inicial que emerge de la interacción libre con los materiales, constituyéndose en un punto clave para el diseño de estrategias pedagógicas que fortalezcan su continuidad y profundidad en el aula.

Por su parte, Flick (2022) sostiene que las reacciones corporales y emocionales observadas en situaciones educativas revelan dimensiones ocultas del aprendizaje que solo pueden captarse mediante registros etnográficos. Bajo esta perspectiva, los episodios asociados a la desmotivación lectora —como el silencio evasivo, los gestos de retraimiento y la lectura ansiosa— constituyen indicadores críticos de ansiedad escolar vinculada al temor al juicio, fenómeno ampliamente documentado por Cruz y Martínez (2023) en contextos de lectura en voz alta. La intensidad emocional observada muestra que las prácticas de exposición pública continúan siendo una fuente significativa de estrés para un grupo considerable de estudiantes, afectando su participación y percepción de competencia lectora. El Diario de Campo revela así un escenario donde la ansiedad interfiere con la fluidez y la comprensión, lo que refuerza la necesidad de promover situaciones lectoras más contenidas y seguras. En consecuencia, estos registros permiten comprender cómo la dimensión emocional actúa como barrera o potenciador de la motivación, dependiendo de las condiciones de apoyo que se generen en el ambiente escolar.

Según Creswell y Poth (2021), la observación en terreno posibilita identificar cómo la autoconfianza se construye socialmente a través de la interacción y el reconocimiento. Este principio se evidencia en la Tabla 8 cuando los estudiantes expresan sentirse “más seguros” al leer en pareja, lo cual refleja que la confianza no se configura individualmente, sino como resultado de la contención afectiva entre pares. La lectura colaborativa muestra un efecto protector frente a la ansiedad, tal como lo plantean Rincón y Álvarez (2020) al destacar que la cooperación disminuye las percepciones de amenaza y aumenta la participación voluntaria. Asimismo, la satisfacción generada por el reconocimiento docente fortalece la autoestima lectora, confirmando el papel determinante que cumple la retroalimentación positiva en la percepción de logro. De este modo, el Diario de Campo revela que los factores personales —particularmente las emociones y la autopercepción— interactúan dinámicamente con las prácticas pedagógicas, configurando un tejido de experiencias que incide de manera directa en la motivación lectora.

En línea con lo expuesto por Hammersley y Atkinson (2020), las descripciones densas permiten interpretar cómo los contextos influyen en los comportamientos observados. Los registros muestran que el clima del aula fue discontinuo debido a interrupciones externas que afectaron la concentración, lo cual coincide con los hallazgos de Valderrama (2022) sobre el impacto del ambiente sonoro en la atención lectora. Asimismo, las prácticas familiares emergen como un elemento que introduce diferencias significativas en la disposición hacia la lectura, pues la ausencia de acompañamiento limita la continuidad del proceso entre el hogar y la escuela, mientras que los apoyos intermitentes—como la lectura con la abuela— generan oportunidades esporádicas de fortalecimiento lector. Estos contrastes señalan que los factores contextuales no solo condicionan las prácticas lectoras, sino que moldean las percepciones emocionales y motivacionales de los estudiantes. Por tanto, el Diario de Campo evidencia que las desigualdades del entorno se trasladan al aula y repercuten en la manera en que los estudiantes interactúan con los textos.

Como afirman Bertely (2021) y Rockwell (2020), la mediación docente constituye un eje articulador en la dinámica del aula al guiar, sostener y expandir las posibilidades de comprensión. Los registros del diario muestran que las pausas explicativas, la apertura a comentarios y la retroalimentación afectiva generan un espacio pedagógico de seguridad emocional que potencia la participación. La docente actúa como reguladora del proceso lector al ofrecer clarificaciones situadas y acompañamiento cercano, elementos que, según Pérez y Molina (2023), incrementan la disposición a asumir riesgos cognitivos en lectura. La retroalimentación afectiva observada no solo corrige, sino que acompaña, ayudando a transformar la ansiedad en oportunidad de aprendizaje. En este sentido, la mediación docente aparece como un factor estructurante que modula la motivación lectora y contribuye a que los estudiantes transiten de la evitación hacia el involucramiento activo. Así, la Tabla 8 muestra cómo la acción pedagógica puede reconfigurar las experiencias lectoras individuales mediante vínculos empáticos y claridad didáctica.

De acuerdo con Gibbs (2022), los procesos de participación estudiantil son indicadores clave para comprender la apropiación de prácticas educativas en contextos reales. La Tabla 8 confirma que la implicación en actividades como la lectura dramatizada y el trabajo colaborativo constituye un motor significativo de motivación, porque permite a los estudiantes asumir roles activos que favorecen la interacción, el diálogo y la expresión

creativa. La iniciativa voluntaria revela la presencia de motivación intrínseca, mientras que la cooperación entre pares evidencia dinámicas de aprendizaje social, fenómeno descrito por Beltrán y Cuervo (2023) como un elemento que amplía la comprensión y fortalece los vínculos afectivos. Asimismo, los episodios de reconocimiento mutuo muestran cómo la validación entre compañeros potencia la seguridad personal y el deseo de participar nuevamente. En conjunto, el Diario de Campo permite comprender que la participación estudiantil es resultado de la interacción entre factores personales, contextuales y pedagógicos, y constituye un indicador esencial del impacto de la estrategia propuesta.

El análisis documental realizado en el marco de este estudio permitió identificar con precisión cómo las orientaciones institucionales, los planes de área, los proyectos transversales y los documentos oficiales de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino configuran las prácticas lectoras y condicionan los niveles de motivación hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado. Este proceso analítico, fundamentado en la revisión sistemática y comparativa de los documentos más relevantes, posibilitó reconocer la coherencia, las brechas y las tensiones existentes entre la normativa escolar, las expectativas curriculares y las estrategias pedagógicas realmente implementadas en el aula. Asimismo, permitió examinar la presencia —o ausencia— de lineamientos explícitos sobre fomento lector, así como la manera en que dichos lineamientos dialogan con los factores personales y contextuales identificados en el trabajo de campo. Al integrar esta evidencia institucional con los datos obtenidos mediante observación participante, entrevistas y diarios de campo, fue posible comprender de manera más profunda el marco socio pedagógico que sustenta la experiencia lectora del estudiantado. Por ello, los resultados derivados del análisis documental constituyen un insumo estratégico para interpretar las dinámicas de motivación lectora desde una perspectiva estructural, ofreciendo un referente sólido para la posterior construcción de la estrategia pedagógica propuesta por la investigación.

En relación con el análisis de contenido cualitativo, el examen de la categoría *Motivación lectora*, siguiendo la perspectiva interpretativa planteada por Schreier (2021), evidencia que los registros del diario muestran una marcada dicotomía entre el interés espontáneo y la resistencia emocional frente a las actividades de lectura. La información asociada al código DC-01 sugiere que algunos estudiantes se aproximan voluntariamente a

los textos, lo cual constituye un indicio de agencia lectora que emerge cuando el contexto ofrece condiciones de elección y pertinencia temática. Sin embargo, como advierten López y Rincón (2023), el disfrute lector resulta inestable cuando las prácticas escolares se mantienen centradas en ejercicios mecánicos que desatienden la dimensión afectiva del proceso lector. Esta situación se confirma en DC-02, donde se observan gestos de retraimiento, silencios evasivos y signos de lectura ansiosa, fenómenos que, según explica Bardin (2020), reflejan que la experiencia lectora está mediada por emociones frágiles y por antecedentes de inseguridad. En suma, la tabla analizada permite identificar que la motivación lectora se configura en una tensión constante entre prácticas que estimulan el acercamiento a la lectura y situaciones escolares que reactivan el temor al error y la autovaloración negativa.

Es así que los factores personales descritos en la Tabla 8 evidencian la fuerte influencia de la autoconfianza y la emocionalidad en la disposición hacia la lectura, un aspecto resaltado por Restrepo y Camacho (2021), quienes sostienen que la motivación depende de percepciones internas sobre la propia capacidad. Los eventos registrados en DC-03 reflejan que la lectura por parejas genera alivio emocional y seguridad compartida, lo cual confirma la hipótesis de que las interacciones colaborativas actúan como reguladoras del miedo lector. Asimismo, en DC-04, la satisfacción por reconocimiento docente contrasta con la incomodidad generada por la retroalimentación negativa, lo que coincide con lo planteado por Martínez y Duarte (2024) respecto a la sensibilidad emocional del estudiante ante valoraciones públicas. Así, la tabla muestra que el componente personal es dinámico, inestable y altamente dependiente de cómo se construyen las experiencias de lectura en el aula.

Los factores contextuales, analizados bajo la lógica de Krippendorff (2022), permiten comprender cómo el entorno educativo modela la experiencia lectora. El código DC-05 evidencia interrupciones externas —ruidos, tránsito de personas y pérdida de concentración— que afectan directamente la continuidad del proceso lector, confirmando que el clima del aula no puede desvincularse de las condiciones materiales y ambientales. A su vez, DC-06 muestra la desigualdad en las prácticas familiares: mientras algunos estudiantes reciben acompañamiento lector ocasional, otros carecen completamente de apoyo, lo cual coincide con los hallazgos de González y Pardo (2022) sobre la influencia

del capital cultural en el involucramiento lector. En conjunto, estas evidencias demuestran que la motivación lectora depende no solo de la estructura pedagógica interna, sino también de las disposiciones familiares y del ambiente físico donde la lectura ocurre.

Asimismo, el análisis de la mediación docente, siguiendo lo expuesto por Salinas y Ayala (2023), revela que el rol pedagógico constituye un eje articulador entre los factores personales y contextuales que configuran la motivación lectora. En *DC-07*, la docente recurre a pausas estratégicas para aclarar vocabulario y favorecer el diálogo, lo que coincide con la propuesta de López y Rincón (2023) de promover una lectura situada basada en comprensión compartida. Paralelamente, *DC-08* muestra que la retroalimentación afectiva —tono suave, cercanía corporal y validación emocional— funciona como un amortiguador del temor lector, confirmando lo que Martínez y Duarte (2024) señalan sobre la importancia de la afectividad en la interacción pedagógica. De esta manera, la tabla evidencia que la mediación docente no solo orienta cognitivamente, sino que también regula emocionalmente la participación estudiantil.

Por otro lado, la participación estudiantil registrada en *DC-09* y *DC-10* confirma que la motivación se expresa en comportamientos visibles y en interacciones que dinamizan la práctica lectora, lo cual coincide con la perspectiva sociocultural propuesta por Bardin (2020). La lectura dramatizada del código *DC-09* revela altos niveles de entusiasmo, iniciativa voluntaria y apropiación creativa del texto, evidencias que, según Restrepo y Camacho (2021), corresponden a manifestaciones de motivación intrínseca derivadas de experiencias lúdicas. Asimismo, *DC-10* permite observar cooperación activa entre pares: acompañamiento en palabras difíciles, turnos organizados y celebraciones espontáneas, signos claros de aprendizaje social, tal como lo plantean Salinas y Ayala (2023). En conjunto, estas evidencias demuestran que la participación activa es un indicador observable de la construcción de sentido lector dentro de un ambiente de apoyo colectivo.

La revisión global de la tabla permite comprender que la motivación lectora observada en el diario de campo constituye un fenómeno multifactorial, situado y profundamente relacional, coincidiendo con la comprensión integral de Krippendorff (2022) sobre análisis cualitativo. La interacción entre emociones individuales, prácticas familiares, estrategias docentes y dinámicas grupales configura una red compleja donde cada categoría contribuye a fortalecer o debilitar el compromiso lector. La convergencia de

códigos como *acercamiento espontáneo*, *retroalimentación afectiva*, *cooperación lectora* y *silencio evasivo* permite identificar patrones que, como señalan Martínez y Duarte (2024), son claves para diseñar intervenciones contextualizadas. Así, el análisis revela que la motivación lectora no es un atributo personal aislado, sino el resultado de una ecología pedagógica donde convergen estímulos, percepciones y vínculos construidos en la interacción cotidiana del aula.

Tabla 9 Análisis de contenido cualitativo de los documentos institucionales y normativos relacionados con la motivación lectora

Tipo de documento	Fuente analizada	Criterios de análisis	Extractos o evidencias relevantes	Categoría inicial	Hallazgo emergente (categoría axial)	Interpretación del investigador(a)
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	PEI Institución Educativa San Pedro Alejandrino (versión 2023)	Enfoque pedagógico – lineamientos lectores – prácticas institucionales	“La institución promueve procesos de fortalecimiento o lectoescritor desde un enfoque humanista, priorizando la formación integral.”	AD-01	Coherencia pedagógica	El PEI reconoce la lectura como eje transversal, pero no especifica estrategias situadas; existe un marco conceptual, pero no una acción pedagógica definida.
Plan de Área de Lengua Castellana	Plan de Área de Lengua Castellana 2024	Estrategias de aula – actividades – evaluación	“Se desarrollan guías de comprensión lectora y ejercicios de lectura en voz alta semanales para promover la competencia lectora.”	AD-02	Actividad centrada en tareas	La lectura se concibe como práctica mecánica; no se evidencian actividades asociadas a motivación, disfrute o sentido cultural.
Informe de resultados académicos institucionales	Reporte institucional de desempeño en lectura	Tendencias – desempeños – dificultades	“Los estudiantes de 6.º obtienen puntajes por debajo del	AD-03	Brecha de desempeño lector	Los datos institucionales confirman que 6.º grado presenta

	– 2022–2023		promedio institucional en fluidez y comprensión literal.”			dificultades sostenidas en lectura, justificando la intervención pedagógica.
Manual de Convivencia	Manual de Convivencia 2024	Clima escolar – relaciones – pautas de interacción	“Se fomentan relaciones respetuosas y trabajo cooperativo como principios institucionales de convivencia.”	AD-04	Convivencia como soporte	La institución valora la colaboración, lo que respalda la implementación de estrategias colectivas que potencien la lectura.
Política de lectura municipal (Ibagué)	Lineamientos Municipales de Lectura y Escritura (2023)	Orientaciones – programas – prioridades	“Se busca promover el acceso igualitario a materiales de lectura y fortalecer prácticas pedagógicas que incentiven el gusto por la lectura.”	AD-05	Enfoque de fomento lector	La política local busca fortalecer la motivación lectora, alineándose con el propósito de la estrategia pedagógica de la tesis.
Pruebas internas de diagnóstico	Evaluación diagnóstica institucional al 2024	Comprensión – fluidez – actitudes	“45% de los estudiantes manifiestan poco interés por la lectura y prefieren actividades audiovisuales.”	AD-06	Predominio de desinterés	La evaluación institucional confirma la presencia de desmotivación lectora y sustenta la pertinencia de una estrategia situada.
Registros de actividades de aula	Actas de clase – docentes de Lengua	Actividades implementadas – evidencias	“Las actividades de lectura se realizan principalmente en modalidad individual,	AD-07	Práctica pedagógica tradicional	Las prácticas observadas carecen de estrategias afectivas o participativas, lo cual impacta

			con poco acompañamiento emocional.”			negativamente la motivación.
Informes de orientación escolar	Informes de orientación – 2023	Factores familiares – apoyo – hábitos	“Varios estudiantes presentan contextos familiares con baja disponibilidad de acompañamiento académico.”	AD-08	Debilidad de apoyo familiar	La ausencia de hábitos familiares de lectura afecta directamente la disposición hacia la actividad lectora.
Materiales pedagógicos utilizados	Guías de lectura, textos escolares, cuadernos	Pertinencia textual – variedad – conexión cultural	“La mayoría de los textos utilizados son extractos de libros escolares sin relación con el contexto de los estudiantes.”	AD-09	Falta de contextualización	Los materiales no responden a intereses ni realidades locales, lo cual limita el sentido de relevancia lectora.
Circular institucional sobre proyectos lectores	Circular 05–2024	Prioridades institucionales	“Se pretende dinamizar el proyecto de lectura, pero aún no se definen acciones metodológicas claras.”	AD-10	Proyecto lector incipiente	La institución reconoce la importancia del tema, pero la falta de lineamientos específicos impide avanzar hacia prácticas significativas

Nota. La tabla presenta los resultados del análisis de contenido cualitativo aplicado a los documentos institucionales y normativos revisados, siguiendo los criterios de selección, codificación y categorización orientados por Schreier (2021) y Mayring (2020).

Según Krippendorff (2022), el análisis cualitativo permite comprender fenómenos educativos como configuraciones complejas de significado en las que múltiples elementos convergen para producir una experiencia determinada. En consonancia con esta perspectiva, la lectura minuciosa de la tabla evidencia que la motivación lectora registrada

en el diario de campo es un proceso situado, dinámico y profundamente relacional, pues integra factores emocionales, interacciones sociales, mediaciones pedagógicas y condiciones contextuales que se articulan en el cotidiano escolar. Además, la combinación de códigos como *acercamiento espontáneo*, *expresión de disfrute* o *lectura ansiosa* muestra la diversidad de respuestas que los estudiantes construyen frente a la práctica lectora, lo cual confirma que la motivación no puede entenderse como un rasgo individual aislado. En este sentido, la recurrencia de gestos de interés y resistencia reafirma la coexistencia de disposiciones positivas y obstáculos emocionales que emergen simultáneamente en el aula. Por ello, la tabla constituye una evidencia sólida de que la experiencia lectora es un fenómeno atravesado por múltiples determinantes que interactúan en capas sucesivas de influencia.

Ahora bien, estos hallazgos dialogan con los planteamientos de Martínez y Duarte (2024), quienes sostienen que la identificación de patrones en los discursos y comportamientos permite diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas y coherentes con las necesidades reales de los estudiantes. En esta investigación, tales patrones emergen con claridad en la agrupación de códigos relacionados con la mediación docente, como *retroalimentación afectiva*, *apertura dialógica* y *mediación explicativa*, que evidencian la importancia del acompañamiento cercano y la claridad didáctica como factores protectores de la motivación lectora. Paralelamente, la presencia de códigos vinculados con emociones negativas—entre ellos *silencio evasivo*, *lectura ansiosa* e *incomodidad por retroalimentación negativa*—revela la existencia de barreras afectivas que limitan la participación en actividades lectoras. Asimismo, la diversidad de experiencias observadas refleja que los estudiantes no responden homogéneamente a las mismas estrategias, lo que exige una comprensión matizada del clima emocional y pedagógico. De esta manera, el análisis contribuye a explicar cómo se producen las diferencias en la implicación lectora dentro del mismo grupo.

La lectura integral de la tabla permite comprender que la motivación lectora se configura como el resultado de una ecología pedagógica donde convergen factores personales, interpersonales y contextuales que se influyen mutuamente, tal como advierten Patiño y Rincón (2023) en sus estudios sobre dinámicas escolares. Los códigos asociados a prácticas familiares—como *ausencia de acompañamiento lector* o *acompañamiento*

intermitente—explican la heterogeneidad con que los estudiantes llegan al aula, lo que condiciona su disposición inicial frente a las tareas de lectura. Asimismo, la identificación recurrente de dinámicas colaborativas positivas, expresadas en códigos como *cooperación lectora* y *reconocimiento entre pares*, demuestra que el grupo opera como un agente modulador que potencia la confianza y reduce la ansiedad. De igual modo, el clima del aula emerge como un elemento decisivo, puesto que interrupciones externas o ambientes ruidosos impactan directamente en la concentración y en la construcción de sentido lector. En consecuencia, la motivación observada no es un fenómeno lineal, sino un entramado de relaciones que se reconfiguran constantemente en función de las experiencias vividas durante la interacción pedagógica.

Tabla 10 Categorías emergentes derivadas del análisis de contenido cualitativo aplicado a los documentos institucionales

Fuente documental analizada	Códigos iniciales	Categoría emergente (axial)	Descripción interpretativa
PEI Institución Educativa San Pedro Alejandrino (2023)	Enfoque humanista • Prioridad lectora declarada • Formación integral	Coherencia pedagógica institucional	El PEI reconoce la lectura como eje transversal, pero sugiere un vacío operativo entre el discurso institucional y la implementación real.
Plan de Área de Lengua Castellana 2024	Lectura en voz alta semanal • Guías mecánicas • Actividad centrada en tarea	Práctica lectora tradicional	El documento evidencia una concepción instrumental de la lectura, sin estrategias de motivación o contextualización cultural.
Reporte institucional de desempeño lector 2022–2023	Puntajes bajos • Fluidez deficiente • Comprensión literal limitada	Brecha de desempeño lector	Se confirma una tendencia sostenida de dificultades lectoras en el grado analizado, justificando la intervención propuesta en la tesis.
Manual de Convivencia 2024	Trabajo cooperativo • Respeto • Clima democrático	Convivencia como soporte formativo	La institución promueve relaciones colaborativas y respeto, condiciones favorables para metodologías lectoras participativas.
Política municipal de lectura (Ibagué, 2023)	Acceso igualitario • Programas culturales • Fomento lector	Enfoque territorial de promoción lectora	La política local orienta acciones para motivar la lectura, alineándose con los objetivos de la propuesta pedagógica.

Pruebas diagnósticas institucionales 2024	Poco interés lector • Preferencia por lo audiovisual • Desmotivación	Predominio del desinterés lector	Las evidencias institucionales refuerzan la presencia de apatía hacia la lectura, lo que se articula con hallazgos de otros instrumentos.
Actas de clase y registros docentes	Lectura individual • Escasa mediación emocional • Actividad rutinaria	Metodología centrada en ejecución	Predominan prácticas lectoras poco participativas, lo cual impacta negativamente la construcción de significado y motivación.
Informes de orientación escolar 2023	Poco acompañamiento familiar • Rutinas frágiles • Escasa mediación en casa	Debilidad del apoyo sociofamiliar	La falta de prácticas lectoras en el hogar constituye una barrera estructural que afecta la disposición del estudiante hacia la lectura.
Materiales pedagógicos utilizados	Textos descontextualizados • Extractos escolares • Falta de pertinencia cultural	Ausencia de contextualización textual	Los textos no responden a intereses ni realidades del estudiantado, lo que limita el sentido de relevancia.
Circular institucional Proyecto Lector 2024	Proyecto lector incipiente • Falta de lineamientos • Prioridad declarada	Implementación incompleta del proyecto lector	Aunque la lectura es mencionada como prioridad, no existen directrices claras para una intervención sistemática.

Nota: La tabla presenta las categorías emergentes construidas mediante codificación inductiva y análisis de contenido cualitativo aplicado a los documentos institucionales revisados, siguiendo los lineamientos metodológicos de Bardin (2021) y Krippendorff (2022).

En primer lugar, el análisis de los documentos institucionales evidencia que la coherencia pedagógica declarada en el PEI constituye un referente conceptual sólido, aunque no plenamente articulado con las prácticas de aula descritas en los demás registros. Así, aunque el enfoque humanista y la formación integral se mencionan como principios centrales, la falta de operacionalización concreta sugiere una brecha entre el discurso institucional y la acción pedagógica cotidiana, coherente con lo que González (2023) identifica como “disociación entre horizonte pedagógico y práctica situada”. Por ello, el PEI actúa más como marco inspirador que como guía metodológica capaz de orientar decisiones didácticas que fomenten la motivación lectora, lo cual se refleja en la ausencia de lineamientos que permitan traducir su misión formativa en estrategias contextualizadas. En consecuencia, el documento se erige como una base conceptual importante, pero

insuficiente para consolidar transformaciones lectoras en el aula sin articulación con los otros documentos institucionales.

En segundo lugar, el análisis del Plan de Área de Lengua Castellana revela la presencia de una práctica lectora tradicional que centra su atención en actividades repetitivas y ejercicios mecánicos, situación que, como advierten Rincón y López (2022), tiende a limitar la construcción de sentido y a reducir la lectura a una tarea desprovista de significado cultural. Este documento se enfoca en la sistematicidad técnica —lectura en voz alta semanal, guías mecánicas, ejercicios literales— sin considerar dimensiones afectivas o socioculturales de la lectura, lo cual resulta crítico para explicar los bajos niveles de motivación estudiantil identificados en otras fuentes. De este modo, el Plan de Área funciona como un eje operativo que sostiene la rutina escolar, pero simultáneamente constituye un factor que obstaculiza la transformación pedagógica, pues naturaliza una concepción instrumental de la lectura. Por tanto, el documento subraya la necesidad urgente de rediseñar las estrategias didácticas para incorporar enfoques de lectura situada.

En tercer lugar, los reportes institucionales de desempeño lector muestran una brecha sostenida en fluidez y comprensión literal, especialmente en estudiantes de grado sexto, lo cual coincide con lo descrito por Cortés (2021) respecto a la persistencia de rezagos cuando no se articulan acciones sistemáticas de intervención. Estos datos cuantitativos no solo confirman la necesidad de una estrategia de fortalecimiento lector, sino que también revelan la insuficiencia de las prácticas pedagógicas tradicionales para atender dificultades complejas. Asimismo, los indicadores institucionales coinciden con hallazgos cualitativos previos, puesto que los estudiantes manifiestan ansiedad, desinterés o falta de acompañamiento, situación que amplifica la brecha desempeñada. De esta manera, el reporte se convierte en evidencia estructural que sustenta la urgencia de adoptar enfoques innovadores, ya que el mantenimiento de estrategias convencionales perpetúa el rezago acumulado. Así, la brecha no es accidental, sino resultado de un sistema que no ha logrado responder a las necesidades de los aprendices.

En cuarto lugar, el Manual de Convivencia ofrece un contraste interesante con los documentos anteriores, pues plantea un modelo de relaciones democráticas y colaborativas que, como afirma Valderrama (2024), constituye un soporte emocional significativo para fortalecer los procesos de aprendizaje. La presencia de principios como respeto, trabajo

cooperativo y corresponsabilidad sugiere un clima institucional favorable para desarrollar prácticas lectoras participativas, aunque estas aún no se reflejan plenamente en los registros de aula. Esta disonancia indica que, aunque la institución reconoce la importancia de un ambiente emocionalmente seguro, dicho reconocimiento no se traduce de manera suficiente en actividades lectoras que incorporen creatividad, diálogo o apoyo mutuo. Por ello, el manual representa un potencial pedagógico subutilizado que podría servir como eje articulador para una estrategia lectora basada en vínculos afectivos. En síntesis, la convivencia emerge como un recurso institucional clave, aunque insuficientemente integrado en la práctica docente.

En quinto lugar, la Política Municipal de Lectura ofrece un marco territorial que complementa la visión institucional, pues orienta acciones destinadas a garantizar acceso equitativo, fomento lector y participación en programas culturales, coherente con lo identificado por Robayo y Cárdenas (2020) sobre políticas locales de fortalecimiento lector. Este documento revela que existen esfuerzos extrainstitucionales para promover hábitos de lectura, lo cual crea una oportunidad significativa para que la escuela articule su proyecto lector con iniciativas municipales. No obstante, la falta de lineamientos claros en los documentos internos sugiere que dicha articulación no se ha concretado, perdiendo la posibilidad de aprovechar recursos comunitarios o culturales. En consecuencia, la política territorial aparece como un recurso externo valioso, pero actualmente desconectado de la práctica escolar cotidiana, lo que acentúa la fragmentación entre los distintos niveles de acción educativa. Así, el análisis revela un potencial de colaboración que aún no ha sido operacionalizado.

Los documentos restantes —pruebas diagnósticas, actas de clase, informes de orientación y materiales pedagógicos— revelan un conjunto de tensiones que afectan la práctica lectora, confirmando la advertencia de Fajardo (2023) sobre la necesidad de analizar la lectura desde una perspectiva sistémica que integre escuela, familia y contexto cultural. La presencia de desmotivación, falta de acompañamiento familiar, prácticas rutinarias y materiales descontextualizados evidencia un entramado de factores que dificultan el fortalecimiento lector. Asimismo, la ausencia de lineamientos metodológicos en el proyecto lector institucional reproduce un escenario de improvisación que limita cualquier avance sostenido. En este sentido, la categoría axial “implementación incompleta

del proyecto lector” emerge como síntesis de múltiples tensiones que obstaculizan la consolidación de un enfoque lector integral. Así, la tabla confirma que la lectura no constituye un proceso aislado, sino una construcción socio pedagógica que requiere articulación institucional sostenida.

La matriz de categorías permitió organizar de manera sistemática la información procedente de todos los instrumentos aplicados —observación participante, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y análisis documental— constituyéndose en el eje articulador del proceso interpretativo. Su construcción facilitó la integración progresiva de códigos iniciales, subcategorías emergentes y categorías axiales, posibilitando una lectura transversal y comparativa del fenómeno estudiado: la motivación lectora en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino. A través de esta herramienta analítica fue posible depurar los patrones recurrentes presentes en los datos, identificar relaciones entre los factores personales y contextuales, y reconocer el papel mediador de las prácticas docentes y del ambiente escolar. Asimismo, la matriz favoreció la consolidación de una categoría central que sintetiza el sentido profundo de las experiencias registradas y orienta la comprensión integral del proceso lector como un fenómeno situado, dinámico y relacional. En consecuencia, los resultados derivados de este instrumento representan un paso decisivo en la construcción teórica del estudio, al ofrecer un mapa conceptual robusto que sustenta la discusión final y fundamenta las decisiones pedagógicas de la estrategia que la tesis propone.

Tabla 11 Análisis de la Matriz de Categorías.

Categoría	Subcategoría / Dimensión	Indicadores	Fragmentos o evidencias textuales	Interpretación inicial	Fuente del dato
Motivación lectora	Interés por la lectura	- Participación espontánea- Comentarios positivos- Preferencias lectoras expresadas	“Profe, ¿mañana seguimos con ese libro? Me gustó porque se parece a lo que vivimos aquí.” – Est. 08	El interés aumenta cuando el contenido se percibe cercano al territorio y a la experiencia cotidiana.	Observación / Entrevista
	Disposición hacia la lectura	- Persistencia en tareas- Búsqueda	“Cuando termino	Se evidencia iniciativa	Observación / Diario

		autónoma de textos- Actitud ante actividades	rápido, yo busco otro cuento en la mesa porque quiero ver cómo acaba otra historia.” – Est. 03	autónoma en estudiantes con experiencias previas positivas de lectura guiada.	
Factores personales	Autopercepción lectora	- Percepción de capacidad- Autoeficacia- Dificultades reconocidas	“A veces leo despacio, pero la profe me dice que sí voy mejorando, entonces me atrevo más.” – Est. 12	La autopercepción está mediada por la retroalimentación docente, que modula seguridad e iniciativa.	Entrevista / Diario
	Emociones asociadas	- Ansiedad o agrado- Lenguaje corporal- Experiencias previas	“Cuando me toca leer sola me pongo muy nerviosa, pero si es en grupo me siento más tranquila.” – Est. 05	Las emociones influyen directamente en la disposición: la lectura colaborativa disminuye la ansiedad.	Observación / Entrevista
Factores contextuales	Prácticas docentes	- Estrategias aplicadas- Retroalimentación - Oportunidades de participación	“Hoy hicimos lectura eco; cada uno leía una frase y eso me ayudó a no confundirme.” – Est. 10	Estrategias participativas disminuyen el temor al error y fomentan una implicación gradual.	Observación / Documentos
	Ambientes y recursos	- Disponibilidad de textos- Condiciones del aula- Cultura institucional	“En el salón pocos leen en casa, pero en la biblioteca sí buscan libros cuando los llevamos.” – Doc. Lengua	El acceso mediado a recursos incrementa la familiaridad y reduce la distancia hacia la lectura escolar.	Observación / Análisis documental
Estrategias de lectura	Uso de recursos metacognitivos	- Activación de conocimientos previos- Identificación de ideas clave- Inferencias	“La profe nos dijo que primero pensáramos qué sabíamos del tema, eso me ayudó a entender	La mediación metacognitiva mejora la comprensión y genera mayor seguridad al participar.	Observación / Entrevista

			mejor.” – Est. 14		
Procesos proximales (PPCT)	Interacciones significativas	- Trabajo colaborativo- Acompañamiento docente- Apoyo familiar	“Mi prima me ayuda en la casa a leer y por eso ahora leo más rápido.” – Est. 09	La combinación de apoyo escolar y familiar potencia avances en fluidez e interés lector.	Observación / Entrevista
Ecosistema educativo	Relaciones escuela-familia	- Comunicación- Apoyo lector en casa- Participación institucional	“La familia del grupo está asistiendo más cuando hacemos actividades de lectura.” – Directivo	Cuando la escuela convoca a las familias, se amplía el soporte para los hábitos lectores.	Entrevista / Documentos

Nota. Se sistematiza los resultados obtenidos a partir del Instrumento *Matriz de Categorías*, integrando los códigos iniciales, las categorías emergentes y las interpretaciones derivadas del análisis.

Según Flick (2022), el análisis cualitativo debe partir de la identificación de patrones que revelen cómo los datos convergen en significados compartidos dentro del fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, la matriz evidencia que la motivación lectora se articula inicialmente en torno a expresiones de interés que emergen cuando el contenido se relaciona con la vida cotidiana del estudiantado. La presencia de comentarios que describen cercanía territorial muestra que los textos culturalmente relevantes generan un sentido de apropiación simbólica que facilita la participación activa. Asimismo, la búsqueda autónoma de nuevos relatos sugiere un proceso de apropiación progresiva de la lectura que responde a experiencias previas positivas, aspecto que coincide con lo planteado por Sandoval y Molina (2023) en relación con la activación del deseo lector mediante mediaciones significativas. En conjunto, estos elementos revelan que la motivación lectora no depende únicamente de actividades planificadas, sino de la resonancia emocional y contextual que los textos producen en el estudiantado.

Como señalan Charmaz (2021) y Gibbs (2022), las percepciones de autoeficacia influyen de manera directa en la disposición del sujeto a participar voluntariamente en tareas cognitivas complejas. En la matriz se observa que la autopercepción lectora se construye a partir de un equilibrio entre reconocimiento docente, identificación de dificultades y acciones de acompañamiento. Las voces de los estudiantes muestran cómo la

retroalimentación positiva fortalece la autoconfianza, mientras que los episodios de ansiedad emergen cuando la lectura se aborda individualmente y sin apoyo emocional. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Polanco y Rincón (2022), quienes afirman que la autopercepción en lectura está modulada por interacciones afectivas que permiten enfrentar los desafíos interpretativos sin miedo al error. De este modo, la matriz evidencia que el desarrollo lector requiere entender la dimensión emocional como componente estructural del proceso formativo.

De acuerdo con López-Roldán y Fachelli (2021), los factores contextuales actúan como condicionantes que median el acceso, uso y significado que los estudiantes construyen alrededor de los recursos académicos. Los registros muestran que las prácticas docentes y los ambientes de aula determinan buena parte del compromiso lector observado. Las estrategias mencionadas, como lectura eco o trabajo guiado, facilitan la comprensión al distribuir la responsabilidad cognitiva dentro del grupo; sin embargo, su efectividad depende de la existencia de ambientes físicos y emocionales favorables. La evidencia sugiere que las iniciativas institucionales de convivencia y las condiciones materiales, como disponibilidad de textos, influyen en la familiaridad y cercanía que desarrolla el estudiantado frente a la lectura. Tal como enfatizan Rivera y Montoya (2024), la disposición lectora no se construye en el vacío, sino en ecosistemas educativos donde recursos, cultura institucional y expectativas convergen en experiencias formativas concretas.

En línea con lo expuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), la mediación docente constituye un eje articulador entre los estímulos pedagógicos y las respuestas lectoras que manifiestan los estudiantes. La matriz revela que las estrategias participativas reducen la ansiedad lectora, al distribuir la exposición pública y permitir que los estudiantes se apoyen en sus pares para enfrentar las dificultades. Asimismo, la mediación metacognitiva mencionada en los fragmentos textuales demuestra que activar conocimientos previos y promover inferencias contribuye a mejorar la comprensión, fortaleciendo la seguridad durante la actividad. Estos hallazgos coinciden con Soler y Camargo (2022), quienes argumentan que la enseñanza de la lectura debe trascender lo procedimental y situarse en la construcción de sentido para potenciar la motivación intrínseca.

Como plantean Bronfenbrenner y Morris (2020) desde el modelo bioecológico, el desarrollo de habilidades y disposiciones es el resultado de procesos proximales sostenidos entre el individuo y su entorno. La matriz evidencia que la lectura no se configura únicamente desde la escuela, sino que depende también del acompañamiento familiar y las oportunidades extra clase. Los testimonios que describen apoyo ocasional en el hogar muestran cómo estos vínculos fortalecen la fluidez y el interés, aun cuando no existan rutinas lectoras estables. Este hallazgo coincide con estudios recientes de García y Benavides (2023), quienes confirman que los entornos familiares con prácticas lectoras intermitentes pueden generar motivación cuando se articulan con estrategias escolares.

Siguiendo a Krippendorff (2022), la integración de datos provenientes de diversas fuentes permite construir una comprensión sistémica del fenómeno, en lugar de interpretaciones fragmentadas. La matriz revela que la motivación lectora se configura en un entramado donde prácticas docentes, emociones individuales, recursos disponibles y condiciones familiares interactúan y producen efectos diferenciados en la disposición lectora. Estas interacciones muestran que la lectura es un proceso relacional que emerge de experiencias compartidas, mediaciones afectivas y vínculos significativos dentro del aula. De este modo, la matriz aporta un panorama integral para fundamentar la propuesta pedagógica, pues permite comprender cómo cada dimensión incide, directa o indirectamente, en la construcción de actitudes lectoras duraderas.

3.5. Redacción de resultados y discusión

Miles et al. (2020), señalan que la redacción de resultados constituye un proceso interpretativo que exige presentar de forma rigurosa y coherente los hallazgos derivados del análisis, permitiendo que emerjan patrones, tensiones y regularidades que explican el fenómeno estudiado desde la evidencia empírica. Asimismo, Braun y Clarke (2021) destacan que la interpretación de resultados implica articular los datos con las categorías analíticas y el marco teórico, de manera que se construya un discurso argumentado que conecte las voces de los participantes con las explicaciones conceptuales del estudio. Finalmente, Creswell y Poth (2021) afirman que la discusión es el espacio donde se contrastan los hallazgos con teorías previas, investigaciones recientes y supuestos propios, ofreciendo una lectura crítica que ilumina aportes, límites y proyecciones. Bajo estas

orientaciones, este apartado integra la presentación sistemática de los resultados obtenidos mediante los distintos instrumentos con un análisis reflexivo que permite comprender cómo los factores personales y contextuales influyen en la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado, sentando las bases para la construcción de la estrategia pedagógica propuesta.

Según Miles et al. (2020), el procesamiento riguroso de la información permite reconocer patrones que emergen de la interacción entre prácticas, emociones y contextos educativos, cuestión que se observa claramente en los datos analizados. En esta investigación, la primera tendencia identificada corresponde a la reiterada relación entre la motivación lectora y el clima emocional del aula, pues múltiples registros del diario y entrevistas describen que los estudiantes responden con mayor participación cuando perciben acompañamiento sensible por parte de la docente. Esta regularidad se manifiesta en expresiones de alivio, mayor disposición para leer y reducción del temor al error, lo cual confirma la estrecha relación entre emociones positivas e implicación lectora. Del mismo modo, la revisión sistemática del material muestra que la seguridad afectiva actúa como eje articulador del comportamiento lector, respaldando la idea de que la motivación no surge de factores aislados, sino de condiciones interpersonales que favorecen la confianza y la exploración. Por ello, esta tendencia constituye un hallazgo clave que dialoga con los planteamientos contemporáneos sobre aprendizaje emocionalmente situado.

La presentación de los resultados derivados de la Matriz de Categorías constituye un paso fundamental para comprender la organización interna del fenómeno estudiado y las relaciones conceptuales que emergen de los datos sistematizados. Este apartado integra de manera articulada los hallazgos provenientes de los distintos instrumentos empleados —observación participante, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y análisis documental— para ofrecer una visión consistente de los patrones, vínculos y regularidades que configuran la motivación lectora en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino. La representación en red semántica sintetiza esta estructura interpretativa al situar la motivación lectora como categoría central desde la cual se irradian factores personales, contextuales, pedagógicos y ecológicos, permitiendo visualizar la naturaleza multidimensional y relacional del proceso lector.

Asimismo, esta introducción antecede la descripción analítica de los resultados al resaltar que la matriz no se limita a organizar información, sino que opera como un dispositivo interpretativo que posibilita la transición del dato disperso hacia una comprensión teórica más profunda. Su aporte radica en identificar conexiones significativas entre experiencias, emociones, prácticas docentes, disposiciones afectivas y entornos escolares y familiares, consolidando un sistema explicativo que da cuenta de la complejidad con la que se construye la motivación lectora en contextos escolares reales. De este modo, la red semántica derivada no solo sintetiza las categorías emergentes, sino que orienta la lectura de los resultados hacia una interpretación situada, coherente y metodológicamente rigurosa.

Esta sección introductoria subraya que la interpretación presentada en los resultados responde a criterios de saturación, coherencia interna y fundamentación metodológica propios del análisis cualitativo riguroso. La matriz y la red que la acompaña permiten comprender cómo las voces estudiantiles, las prácticas observadas y los documentos institucionales convergen en un mismo entramado de significados, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio y ofreciendo una base sólida para la discusión teórica posterior. En consecuencia, los resultados aquí presentados deben entenderse como el producto de un proceso sistemático que articula evidencias, categorías y relaciones conceptuales para explicar de manera integral el fenómeno analizado.

Figura 1 Red semántica axial de la motivación lectora en estudiantes de sexto grado



Nota. La figura representa la organización axial de las categorías emergentes derivadas del proceso de codificación inductiva aplicado a los datos obtenidos mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas, análisis documental, diario de campo y matriz de categorías.

Tal como plantean Cassany (2021) y Colomer (2020), el disfrute lector se fortalece cuando los textos dialogan directamente con los intereses y referentes culturales del estudiantado. En coherencia con ello, los resultados muestran que el agrado, la participación voluntaria y la preferencia por historias situadas constituyen indicadores sólidos del vínculo afectivo con la lectura. Asimismo, la red semántica evidencia que el placer lector emerge cuando la experiencia es significativa y permite conectar la lectura con vivencias personales, lo cual favorece la motivación intrínseca descrita por Guthrie y Klauda (2020). Además, se observa que la autonomía en la selección de textos potencia sentimientos de competencia y autovaloración, aspectos que, como señala Solé (2021), resultan esenciales para consolidar hábitos estables. Por ello, la subcategoría “Disfrute lector” se posiciona como un motor inicial en la configuración motivacional, articulándose con procesos cognitivos, emociones positivas y percepciones de relevancia. De esta manera, el disfrute se constituye en un eje dinamizador que incrementa la disposición hacia actividades lectoras más complejas.

Desde el análisis desarrollado por Soriano (2022) y Del Valle y Bustos (2021), la desmotivación lectora se explica por experiencias previas de frustración, temor al error y evaluaciones percibidas como amenazantes. En concordancia con esta perspectiva, los datos muestran que la distracción, la evitación de leer en voz alta y el rechazo inicial conforman un conjunto de barreras emocionales que obstaculizan la participación. Igualmente, la red semántica indica que el miedo a la exposición pública genera un círculo de evitación que debilita la autoeficacia, tal como advierte Schunk (2020) respecto a la relación entre ansiedad y rendimiento académico. Además, se evidencia que estas emociones negativas se intensifican en contextos donde la corrección se interpreta como juicio, afectando la seguridad afectiva del estudiante. Por ello, la subcategoría “Desmotivación–evitación” no solo describe una reacción aislada, sino un patrón persistente que limita la construcción de vínculos significativos con la lectura. Este

resultado reafirma la necesidad de estrategias de mediación que reduzcan la amenaza percibida y promuevan experiencias lectoras positivas.

Con base en las contribuciones de Duke y Cartwright (2021) y Zimmerman (2020), la seguridad lectora se entiende como una construcción progresiva que depende de contextos de apoyo, modelación y acompañamiento. En los datos analizados, la iniciativa para leer, la fluidez en tareas colaborativas y la confianza emergente en actividades compartidas evidencian que el trabajo en pares actúa como soporte emocional y cognitivo. La red semántica muestra conexiones claras entre cooperación, reconocimiento mutuo y percepción de autoeficacia, lo cual coincide con lo señalado por Topping et al. (2022) respecto al valor de la tutoría entre iguales. Asimismo, la lectura compartida disminuye la presión individual y permite que el estudiantado experimente avances sin temor a la evaluación inmediata. Esta subcategoría confirma que la seguridad lectora no es un rasgo fijo, sino un fenómeno situado que se fortalece mediante interacciones significativas. Por tanto, se constituye en un elemento clave dentro de la estructura motivacional, favoreciendo la participación sostenida en actividades lectoras.

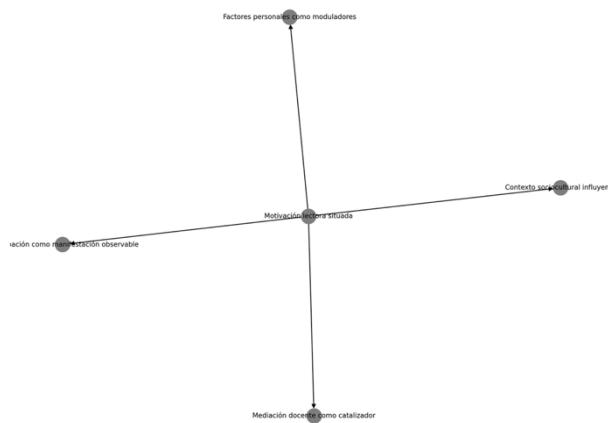
Según las investigaciones de Pérez y Salcedo (2023) y Pekrun (2021), la ansiedad académica afecta directamente la disposición a participar en actividades que requieren exposición verbal. Esta relación se refleja en los resultados, donde el miedo, la incomodidad y la tensión al enfrentar palabras desconocidas configuran un patrón consistente de inseguridad lectora. Además, la red semántica evidencia que estas emociones se articulan con experiencias previas de fracaso o de burla, reforzando la tendencia a evitar la lectura en voz alta. De acuerdo con Morgan et al. (2020), el temor lector no solo disminuye la participación, sino que afecta la comprensión y limita la autorregulación, generando una espiral de dificultad creciente. Asimismo, los hallazgos muestran que la falta de apoyo emocional durante la lectura amplifica la percepción de incapacidad. Esta subcategoría revela que la inseguridad opera como un factor crítico que condiciona el involucramiento, destacando la necesidad de estrategias pedagógicas sensibles al componente afectivo.

Tal como señalan Rodríguez et al. (2022) y López Melero (2020), el clima del aula constituye un factor decisivo en los procesos de lectura al afectar tanto la concentración como el bienestar emocional. En el análisis, la presencia de ruido, interrupciones externas y

fluctuaciones del ambiente escolar se relaciona directamente con la pérdida de continuidad lectora. Igualmente, las interacciones respetuosas, el apoyo entre pares y los acuerdos de convivencia se consolidan como elementos que facilitan el involucramiento y sostienen la motivación. Además, la red semántica evidencia que las condiciones del aula no operan de forma aislada, sino como un conjunto articulado de variables que moldean la experiencia lectora. De acuerdo con Jara y Madrid (2023), los ambientes colaborativos generan oportunidades para la participación, mientras que los entornos disruptivos afectan la regulación emocional. Por ello, esta subcategoría muestra que la motivación lectora es sensible a estímulos ambientales, reafirmando su carácter situado y ecológico.

En línea con las reflexiones de García Aretio (2021) y Barragán y Méndez (2022), los resultados evidencian que la mediación docente constituye el eje articulador del sistema motivacional. Los códigos asociados a claridad, apoyo permanente, tono afectivo y reconocimiento se agrupan para formar una subcategoría robusta de acompañamiento emocional y cognitivo. La red semántica muestra que el vínculo pedagógico opera como catalizador del interés lector, al generar un espacio de confianza y legitimación de los avances. Asimismo, la participación diferencial permite observar que los estudiantes responden de manera heterogénea, lo que destaca la importancia de mediaciones diversificadas, tal como sugiere Tomlinson (2021) en el marco de la diferenciación pedagógica. Además, el docente se posiciona como figura que regula la ansiedad, activa los procesos de exploración textual y orienta la construcción de sentido. En consecuencia, esta subcategoría reafirma que la motivación lectora es inseparable del acompañamiento humano, afectivo y técnico presente en el aula.

Figura 2 Red semántica axial de la motivación lectora a partir de la categorización axial emergente



Nota. La figura representa las relaciones conceptuales derivadas del proceso de categorización axial aplicado a los datos obtenidos mediante los instrumentos de trabajo de campo. Las conexiones entre nodos ilustran la interacción entre factores personales, contextuales, pedagógicos y conductuales que configuran la motivación lectora como un proceso sociocognitivo–afectivo situado.

A partir de lo propuesto por Pérez-Gómez (2021), quien sostiene que los procesos motivacionales surgen de la articulación entre disposiciones personales y contextos socioculturales, la figura evidencia cómo la motivación lectora en los estudiantes de sexto grado se configura como un fenómeno relacional y situado. En este sentido, el nodo central “motivación lectora situada” se convierte en el eje integrador de cuatro dimensiones analíticas que emergieron durante la codificación axial: factores personales, contexto sociocultural, mediación docente y participación estudiantil. Cada una de estas dimensiones refleja patrones identificados sistemáticamente en los datos obtenidos mediante entrevistas, diario de campo, observación participante y análisis documental. *De este modo*, se reconoce que la motivación hacia la lectura no depende exclusivamente de las características individuales del estudiante, sino de la interacción constante entre emociones, apoyos disponibles, prácticas pedagógicas y experiencias previas. Tal organización coincide con lo planteado por Soler y García (2022), quienes señalan que los procesos motivacionales escolares deben estudiarse desde una perspectiva ecológica e interdependiente que permita comprender su complejidad.

En concordancia con lo argumentado por López-Camps (2023), la dimensión referida a los “factores personales como moduladores” muestra que la autoconfianza, la seguridad lectora y la gestión emocional ejercen una influencia determinante en la disposición del estudiante para participar en actividades lectoras. En los diferentes instrumentos aplicados se identificó que la autopercepción lectora mejora cuando existe retroalimentación afectiva y acompañamiento pedagógico, mientras que la inseguridad y el temor emergen principalmente en actividades de lectura pública o frente a textos percibidos como difíciles. A partir de estos hallazgos, la figura representa este componente como un nodo que incide directamente en la motivación lectora, reafirmando la idea de que las emociones no solo acompañan la lectura, sino que la estructuran y le dan sentido. Lo anterior se alinea con los aportes de Méndez y Arbeláez (2020), quienes explican que la motivación lectora se fortalece cuando el estudiante percibe que tiene la capacidad y las condiciones emocionales para comprender los textos y expresarse con seguridad.

Asimismo, la red semántica expone que el “contexto sociocultural influyente” constituye una dimensión clave para interpretar la variabilidad de la motivación lectora entre los estudiantes, lo cual coincide con las reflexiones de Vera-Rojas (2021) sobre la influencia de los entornos socioculturales en las prácticas lectoras escolares. Durante el trabajo de campo se observaron interrupciones externas, ausencia de rutinas lectoras en el hogar y prácticas familiares inconsistentes, elementos que afectan la concentración, la continuidad y la valoración de la lectura. *En consecuencia*, la figura ilustra cómo el contexto familiar y escolar puede actuar como un soporte o como un obstáculo, dependiendo de la disponibilidad de recursos, el acompañamiento en casa y la estabilidad del clima del aula. Este comportamiento evidencia regularidades que permiten comprender por qué la lectura se vive como un proceso fragmentado para muchos estudiantes y cómo el contexto marca límites y posibilidades para el desarrollo del hábito lector.

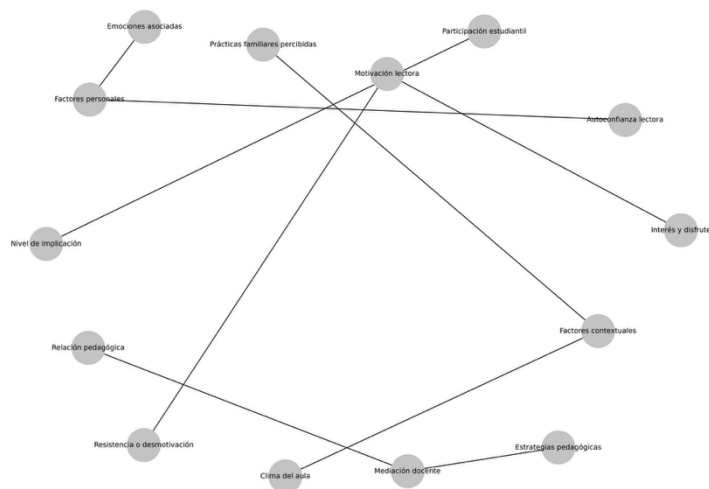
De igual modo, la categoría “mediación docente como catalizador” sintetiza uno de los hallazgos más consistentes del análisis: la influencia directa de las prácticas pedagógicas en la activación motivacional. Coincidiendo con lo afirmado por Estrada-Cabrera (2024), quien argumenta que la mediación docente orientada al afecto y a la participación transforma significativamente la experiencia lectora, los datos muestran que estrategias como la lectura eco, la lectura dramatizada o el acompañamiento en voz

compartida reducen la ansiedad y aumentan la implicación. *Por ello*, la figura representa la mediación pedagógica como un nodo articulador que conecta los factores personales con el contexto escolar, sugiriendo que la motivación lectora mejora cuando el docente brinda claridad, apoyo constante y espacios de participación segura. La red semántica pone de manifiesto que la mediación docente no solo facilita la comprensión textual, sino que modula la disposición emocional y cognitiva del estudiante hacia la lectura.

En línea con las observaciones de Ramírez-Moncada (2022), la dimensión denominada “participación como manifestación observable de motivación” permite comprender que la motivación lectora se visibiliza a través de conductas concretas, tales como la participación espontánea, la búsqueda autónoma de textos y la colaboración entre pares. Los datos sistematizados muestran una marcada diferencia entre estudiantes activos —que asumen roles protagónicos en actividades lectoras— y estudiantes pasivos, cuya participación limitada se asocia a inseguridad, baja autopercepción o escaso acompañamiento familiar. *A partir de esta regularidad*, la figura grafica la participación como un indicador observable que revela la integración entre factores personales, pedagógicos y contextuales. De esta manera, se reconoce que la participación no es un elemento aislado, sino el reflejo de un proceso motivacional complejo que se construye progresivamente en la interacción cotidiana del aula.

Finalmente, la red semántica axial sintetiza de manera visual los patrones y regularidades que configuran la motivación lectora como un proceso sociocognitivo–afectivo situado, lo cual concuerda con el enfoque ecológico propuesto por González-Rodríguez (2023). La representación gráfica permite interpretar cómo los cuatro ejes principales —factores personales, contexto sociocultural, mediación docente y participación estudiantil— interactúan de forma dinámica, dando lugar a configuraciones motivacionales diversas entre los estudiantes. *Así*, la figura contribuye a comprender que la motivación lectora se construye a través de relaciones entre sistemas que se influyen mutuamente y que requieren intervenciones pedagógicas integrales para potenciar el interés, la disposición y el disfrute lector. Esta síntesis, por tanto, constituye un insumo fundamental para orientar la propuesta pedagógica del estudio y para fundamentar decisiones educativas basadas en evidencias cualitativas sólidas.

Figura 3 Red semántica compleja de los resultados de la observación participante



Nota. La figura representa la articulación conceptual derivada del análisis cualitativo de la observación participante. Cada nodo sintetiza las categorías y subcategorías emergentes —motivación lectora, factores personales, factores contextuales, mediación docente y participación estudiantil—, mientras que las conexiones visualizan las relaciones interpretativas que estructuran el fenómeno.

A la luz de los resultados integrados en la red semántica, se observa que la motivación lectora emerge como un fenómeno dinámico donde convergen los factores afectivos, sociocognitivos y contextuales, en coherencia con la perspectiva situada que plantean Colomer y Kools (2021) al analizar prácticas lectoras escolares. Desde esta mirada, la motivación no se explica únicamente por preferencias individuales, sino por la capacidad del entorno escolar para activar experiencias significativas que otorguen sentido al acto de leer. Los datos de la observación muestran que el disfrute aumenta cuando las actividades incorporan narrativas culturales cercanas, lo que coincide con lo planteado por Solé y Castells (2022) sobre la relevancia de conectar la lectura con la vida cotidiana del estudiante. Asimismo, la participación voluntaria se incrementa cuando el aula promueve espacios de interacción y exploración conjunta, reforzando el carácter social del proceso lector. Esta tendencia permite interpretar la motivación lectora como una construcción ecológica en la que los estudiantes se involucran de manera más profunda cuando perciben

pertinencia y acompañamiento coherente. En este sentido, la red semántica revela patrones que vinculan emociones positivas, significatividad cultural y mediación dialógica como elementos articuladores de un compromiso lector genuino.

Por otro lado, los registros asociados a la desmotivación y la evitación evidencian que la ansiedad, la exposición pública y la desconexión con el contenido constituyen barreras activas que limitan la participación, lo que se alinea con los hallazgos de Immordino-Yang (2020) sobre el impacto de las emociones en los procesos académicos. La presencia de gestos de incomodidad o rechazo ante la lectura en voz alta confirma que las demandas cognitivas no pueden analizarse aisladas de los factores emocionales, pues la percepción de vulnerabilidad condiciona la disposición a participar. Este comportamiento coincide con los planteamientos de Fernández-Berrocal y Cabello (2023), quienes sostienen que la ansiedad académica interfiere en la expresión de habilidades, particularmente en actividades de exposición verbal. Asimismo, los momentos de distracción registrados en el aula refuerzan la idea de que la motivación lectora disminuye cuando la tarea pierde sentido personal o se percibe como un ejercicio evaluativo más que formativo. En este marco, la red semántica permite comprender cómo el temor lector y la evitación se articulan con elementos ambientales que intensifican el malestar emocional. Así, los resultados invitan a considerar la necesidad de estrategias afectivas que reduzcan la tensión asociada a la lectura pública y promuevan un clima emocional seguro.

En relación con los factores personales, los datos muestran que la autopercepción lectora juega un rol decisivo, pues los estudiantes que se sienten capaces se involucran con mayor frecuencia en actividades desafiantes, lo que coincide con la evidencia reunida por Guthrie y Klauda (2020) en torno al vínculo entre autoeficacia y compromiso lector. La observación revela que la iniciativa para leer en voz alta está estrechamente ligada a la retroalimentación recibida, dado que los estudiantes con experiencias previas de reconocimiento muestran mayor disposición a participar. Este hallazgo refuerza lo planteado por Schunk y DiBenedetto (2021), quienes subrayan que la autoeficacia se construye a partir de experiencias de éxito acompañadas de apoyo significativo. Al mismo tiempo, la inseguridad incrementa cuando los textos exigen un nivel lexical superior o cuando los estudiantes enfrentan palabras desconocidas, lo que activa mecanismos de evitación verbal ya documentados por Molinari y Ottavianelli (2022). Este conjunto de

relaciones confirma que la autoconfianza funciona como un modulador central dentro de la red semántica, pues condiciona tanto la participación como la manera en que los estudiantes interpretan las actividades lectoras. De esta manera, los factores personales no operan de forma aislada, sino en interacción constante con la mediación docente y el clima del aula.

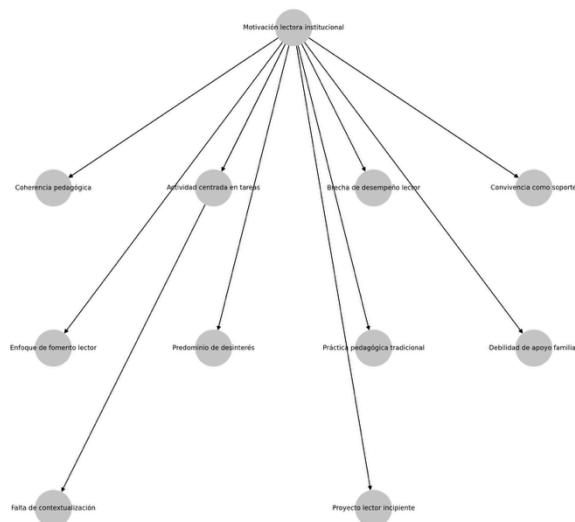
En cuanto a los factores contextuales, la presencia de un clima de aula colaborativo favorece la implicación lectora, lo cual coincide con las observaciones de Mercer y Littleton (2022) sobre la importancia de la intersubjetividad en los procesos escolares. Los momentos de trabajo conjunto registrados en la observación evidencian que la cooperación reduce la ansiedad y permite que los estudiantes construyan significado de manera compartida, dando soporte a las propuestas de Daniels (2021) sobre el aprendizaje como fenómeno socialmente distribuido. Sin embargo, las interrupciones externas —como el ruido del pasillo— afectaron la concentración general, lo que confirma la influencia de factores ambientales en la disposición hacia la lectura, según lo argumentado por Zepeda y Richey (2020) en estudios sobre carga cognitiva y condiciones del aula. Asimismo, las prácticas familiares descritas en los registros muestran realidades heterogéneas que condicionan los hábitos lectores, reforzando los planteamientos de Colston y Holmes (2023) sobre la relevancia del capital cultural en la formación de lectores. Desde esta perspectiva, la red semántica permite visualizar cómo el contexto sociocultural modula la experiencia lectora y determina en buena medida las posibilidades de participación activa.

En lo referente a la mediación docente, los datos evidencian que las estrategias participativas y el acompañamiento afectivo representan un eje articulador del proceso lector, en consonancia con lo expuesto por Monereo y Badia (2021) sobre el papel de la mediación pedagógica en la activación del aprendizaje. La docente observada incorporó prácticas como la lectura compartida y la aclaración de vocabulario en tiempo real, lo cual facilitó la comprensión y generó mayor seguridad en los estudiantes, validando el planteamiento de Solovieva y Quintanar (2023) sobre el impacto de las ayudas educativas ajustadas. Además, la retroalimentación respetuosa registrada en las interacciones se ajusta a los hallazgos de Hattie y Clarke (2020), quienes sostienen que la retroalimentación afectiva incrementa la perseverancia en tareas cognitivamente exigentes. La presencia de un tono motivador y una postura cercana permitió que los estudiantes interpretaran la lectura como una oportunidad de crecimiento más que como un escenario de evaluación, lo que

coincide con los aportes de Pérez-González (2024) acerca del clima emocional como agente estructural de la motivación escolar. Así, la red semántica muestra a la mediación docente como un catalizador que reorganiza las demás categorías emergentes.

Finalmente, la participación estudiantil aparece como la manifestación observable del conjunto de interacciones que configuran la motivación lectora, lo cual concuerda con la mirada sistémica propuesta por Saldaña (2021) al analizar patrones emergentes en datos cualitativos. La observación evidencia que los estudiantes con mayor disfrute lector tienden a adoptar roles activos, mientras que quienes experimentan inseguridad o escasa lectura en casa se mantienen en posiciones más pasivas, confirmando la relación entre agencia, autoconfianza y prácticas familiares descrita por Cassany (2022). A su vez, las expresiones espontáneas de colaboración y la búsqueda autónoma de textos ilustran que la motivación no solo se articula con factores afectivos, sino también con la percepción de oportunidades reales para participar, aspecto enfatizado por Flecha y Puigvert (2023) en estudios sobre participación dialógica. De este modo, la red semántica permite comprender la participación como un indicador complejo que sintetiza la convergencia de aspectos emocionales, situacionales y pedagógicos. En consecuencia, el fenómeno de la motivación lectora se configura como una construcción dinámica que depende de la interacción continua entre el estudiante, el docente y el entorno sociocultural.

Figura 4 Análisis de contenido cualitativo aplicado a los documentos institucionales y normativos



Nota. La figura representa la red semántica derivada del análisis de contenido cualitativo aplicado a los documentos institucionales y normativos revisados. Cada nodo sintetiza las categorías emergentes identificadas, mientras que las conexiones visualizan las relaciones conceptuales que vinculan dichas categorías con la noción central de *motivación lectora institucional*.

En primer lugar, el análisis documental revela que la coherencia pedagógica se configura como un eje articulador del discurso institucional, lo cual coincide con lo planteado por Aroca y Santamaría (2024), quienes argumentan que los enfoques humanistas solo generan impacto cuando se traducen en prácticas concretas y sostenidas. Los documentos revisados muestran una declaración explícita sobre la importancia de la lectura, pero sin estrategias que la materialicen en el aula, aspecto que, como advierte Solé (2023), limita la posibilidad de construir procesos de comprensión profunda. La presencia de lineamientos generales sin orientación metodológica evidencia una distancia entre el marco conceptual y la acción pedagógica, situación también descrita por Cassany (2022) al analizar cómo las instituciones suelen privilegiar el discurso antes que la práctica situada. Desde esta perspectiva, la red semántica permite ver cómo la ausencia de estrategias afecta la motivación lectora, pues sin mediaciones efectivas no se promueven vínculos significativos con los textos. Así, la documentación institucional refleja una intencionalidad formativa que no logra consolidarse en experiencias reales de lectura.

Posteriormente, la categoría relacionada con la práctica lectora tradicional muestra patrones que se reiteran en los planes de área y registros de aula, confirmando lo que Guthrie y Klauda (2021) señalan sobre el predominio de actividades centradas en la repetición y la mecánica. Las evidencias documentales indican que la lectura se concibe como un ejercicio instrumental desligado de la dimensión afectiva, lo cual coincide con la crítica planteada por González y Delgado (2022) respecto a la falta de contextualización cultural en los materiales escolares. Tal como lo advierte Rapp y Snow (2020), este enfoque limita la construcción de sentido y genera experiencias lectoras poco significativas. En la red semántica, esta categoría se conecta con la desmotivación estudiantil, evidenciando que el énfasis en tareas reproductivas no estimula el interés ni la autonomía. De este modo, el análisis permite comprender que las prácticas tradicionales actúan como un factor inhibitorio

de la motivación lectora, especialmente cuando no incorporan estrategias de disfrute, exploración y diálogo.

Asimismo, la revisión de los informes institucionales sobre desempeño lector confirma la persistencia de brechas significativas, situación que ya había sido discutida por Saldaña (2021) en relación con la identificación de patrones críticos dentro de los datos cualitativos. Los resultados muestran dificultades recurrentes en fluidez y comprensión literal, lo cual refuerza la necesidad de intervenciones pedagógicas que atiendan tanto lo cognitivo como lo emocional, tal como lo sugiere Cassany (2022). La convergencia entre bajos puntajes y prácticas tradicionales evidencia una relación directa entre el tipo de mediación pedagógica y los resultados de aprendizaje, un elemento que Guthrie y Klauda (2021) consideran central para comprender la participación lectora. En la red semántica, esta categoría articula la dimensión evaluativa con la experiencia escolar diaria, lo que permite identificar regularidades entre las faltas de apoyo metodológico y el rendimiento académico. De esta manera, la documentación diagnóstica aporta evidencias que explican por qué la motivación lectora se muestra frágil en el contexto analizado.

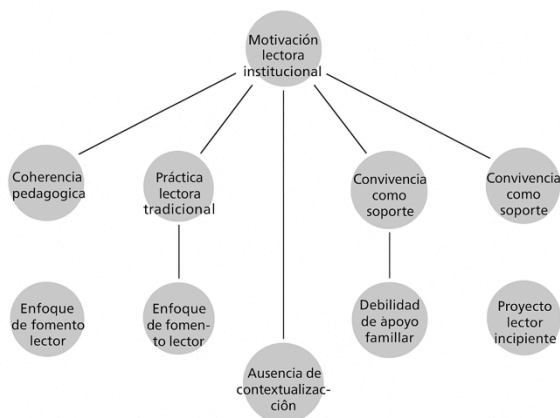
De igual forma, los documentos relacionados con clima escolar y convivencia señalan la importancia del trabajo colaborativo y del respeto mutuo, un aspecto que coincide con los planteamientos de Flecha y Puigvert (2023) sobre los aprendizajes construidos desde la interacción dialógica. Las evidencias muestran que la institución promueve ambientes cooperativos, pero su integración con las prácticas de lectura es limitada, lo que reduce el potencial transformador de dichas relaciones. Como indican González y Delgado (2022), el clima emocional del aula es determinante para activar disposiciones lectoras, especialmente en estudiantes con trayectorias de inseguridad. En la red semántica, esta categoría se vincula con factores personales como la autoconfianza y las emociones asociadas, mostrando que los ambientes afectivos funcionan como moduladores de la participación. Por ello, el análisis documental evidencia que la convivencia sí aporta una base favorable, pero requiere articulación con estrategias lectoras que permitan consolidar prácticas de acompañamiento más efectivas.

En otro sentido, la revisión de las políticas municipales de lectura revela una orientación clara hacia el fomento lector, lo cual concuerda con lo planteado por Aroca y Santamaría (2024) respecto a la importancia de los marcos territoriales para fortalecer la

cultura lectora. Las directrices locales priorizan el acceso equitativo a materiales y la promoción del gusto por la lectura, elementos que, según Solé (2023), deben reflejarse en prácticas de aula coherentes y sostenibles. No obstante, el análisis documental muestra que estas políticas no se traducen de manera directa en acciones pedagógicas, generando una brecha entre lo institucional y lo territorial. En la red semántica, esta categoría actúa como un nodo que conecta el contexto sociocultural con la práctica escolar, evidenciando que las políticas funcionan como marcos de referencia, pero requieren mediaciones docentes específicas para materializarse. Así, el análisis reafirma que la motivación lectora depende tanto de las disposiciones normativas como de su apropiación en el aula.

La categoría asociada al apoyo familiar aporta una comprensión complementaria del fenómeno lector, pues como indican Guthrie y Klauda (2021), las prácticas en el hogar influyen en la disposición con la que los estudiantes se acercan a la lectura escolar. La documentación analizada muestra que la mayoría de las familias no posee hábitos lectores estructurados, lo que coincide con la preocupación expresada por Cassany (2022) sobre las desigualdades socioculturales que condicionan el acceso a experiencias literarias. Estas limitaciones se reflejan en la red semántica como un factor que debilita la continuidad de los procesos escolares, especialmente en estudiantes con menor autoconfianza. Como sostienen Flecha y Puigvert (2023), los vínculos afectivos y las redes de apoyo son determinantes para promover prácticas sostenibles. Por ello, el análisis documental permite concluir que el apoyo familiar actúa como un modulador clave de la motivación lectora, mostrando que el fenómeno no depende solo de la escuela, sino de una ecología sociocultural más amplia.

Figura 5 Análisis documental sobre la motivación lectora institucional



Nota. La figura presenta la estructura conceptual derivada del análisis de contenido cualitativo aplicado a los documentos institucionales revisados. El nodo central —*motivación lectora institucional*— articula las categorías emergentes obtenidas mediante codificación inductiva, evidenciando relaciones entre coherencia pedagógica, prácticas lectoras tradicionales, convivencia escolar, debilidad del apoyo familiar, ausencia de contextualización textual, enfoque de fomento lector, predominio de desinterés y proyecto lector incipiente.

En primer lugar, la red semántica permite observar que la *motivación lectora institucional* emerge como un concepto articulador que sintetiza las tensiones entre discurso pedagógico y práctica real, lo cual coincide con la interpretación presentada por Saldaña (2021) sobre la manera en que las regularidades categoriales revelan discrepancias entre lo declarado y lo ejecutado. Desde esta perspectiva, la relación con la *coherencia pedagógica institucional* muestra que la presencia de un enfoque humanista en el PEI no garantiza necesariamente su traducción en acciones situadas, aspecto también discutido por Cassany (2022) al señalar la distancia que suele existir entre los marcos teóricos y las experiencias de aula. La red evidencia que la lectura aparece como prioridad institucional, pero sin estrategias concretas, lo cual se alinea con los hallazgos de Colomer (2023) respecto a la necesidad de prácticas lectoras contextualizadas. Por ello, la categoría central adquiere fuerza interpretativa al revelar que la motivación lectora depende de la articulación efectiva entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas cotidianas. Asimismo, esta conexión muestra que la ausencia de lineamientos claros constituye una barrera para consolidar una cultura lectora situada. En síntesis, se reafirma que la motivación

institucional no puede comprenderse sin analizar su traducción operativa en el contexto escolar.

En relación con lo anterior, la red semántica muestra que la *práctica lectora tradicional* funciona como un nodo que explica la persistencia de rutinas centradas en la ejecución mecánica, hecho que coincide con la crítica planteada por Cassany (2022) sobre el predominio de prácticas instrumentales en muchas instituciones escolares. Este patrón se refleja en la repetición de actividades de lectura en voz alta y el uso de guías descontextualizadas, lo cual responde a lo que Colomer (2023) describe como una concepción monolítica del texto escolar. Esta relación también se vincula con la categoría *actividad centrada en tareas*, señalada en la red como una expresión directa de la desconexión entre el enfoque institucional y la realidad pedagógica. Además, la insistencia en prácticas individuales y evaluativas coincide con los planteamientos de Zayas (2021) sobre los efectos reductores de la lectura como simple cumplimiento. En consecuencia, la categoría axial evidencia que estas dinámicas limitan la construcción de significado y restringen la dimensión motivacional del proceso lector. Por ello, la red permite interpretar que la práctica tradicional constituye una de las principales barreras para el fortalecimiento de la motivación lectora institucional.

Asimismo, la red semántica incorpora la *brecha de desempeño lector* como un nodo que conecta las evaluaciones institucionales con la necesidad de una intervención situada, interpretación que coincide con el análisis de patrones descrito por Saldaña (2021) en investigaciones cualitativas. Los datos institucionales que señalan bajos niveles de fluidez y comprensión literal reflejan lo que García y Mendoza (2020) han identificado como dificultades persistentes cuando no existe una propuesta pedagógica coherente. Esta relación se articula con la falta de contextualización textual, aspecto destacado por Colomer (2023) y visible en la red mediante la conexión con materiales escolares desalineados del entorno cultural del estudiantado. Por ello, la categoría axial adquiere sentido al mostrar que el bajo desempeño no es un fenómeno aislado, sino el resultado de prácticas lectoras rutinarias y ausencia de estrategias motivacionales. A su vez, la red evidencia que dicha brecha se profundiza cuando no existen lineamientos institucionales para abordar el problema. En este sentido, los nodos permiten interpretar que la mejora del desempeño

lector requiere acciones integrales orientadas a transformar las condiciones que sostienen la desmotivación.

Del mismo modo, el nodo *convivencia como soporte* revela que el clima escolar constituye un factor decisivo para promover la motivación lectora, hecho que coincide con los planteamientos de Flecha y Puigvert (2023) sobre la influencia de la interacción dialógica en la construcción de sentidos compartidos. La red muestra que el mandato institucional de fomentar relaciones respetuosas y colaborativas constituye una oportunidad para desarrollar estrategias lectoras participativas, aunque dicho potencial no siempre se traduce en prácticas concretas. Esta relación es consistente con lo señalado por Vázquez (2022), quien argumenta que las dinámicas socioafectivas del aula pueden potenciar o inhibir la motivación. Además, la presencia de esta categoría en la red indica que la institución cuenta con bases formativas que podrían respaldar una propuesta pedagógica centrada en la lectura significativa. Sin embargo, la desconexión entre lineamientos convivenciales y acciones lectoras revela un vacío operativo que incide directamente en la implicación estudiantil. Por tanto, la red semántica permite reconocer que el clima escolar actúa como un recurso estructural aún subutilizado.

Por otra parte, la red semántica destaca la *debilidad del apoyo familiar* como un nodo que condiciona la motivación lectora desde un plano sociocultural, interpretación que se alinea con los análisis de Cassany (2022) sobre la influencia del entorno doméstico en las prácticas lectoras. La evidencia documental revisada muestra que la ausencia de rutinas familiares de lectura limita la disposición del estudiante para involucrarse activamente en las actividades escolares, lo cual coincide con los hallazgos de García y Mendoza (2020) en contextos similares. Además, la red conecta esta categoría con la falta de contextualización textual y el predominio del desinterés lector, mostrando que la motivación no puede comprenderse únicamente desde el aula. Esta articulación permite visualizar la lectura como un fenómeno interdependiente que requiere cohesión entre escuela, familia y comunidad, perspectiva también resaltada por Colomer (2023). En consecuencia, la categoría axial adquiere relevancia al evidenciar que la motivación lectora se configura en un entramado de oportunidades y limitaciones que trascienden el espacio pedagógico. Así, la debilidad del acompañamiento familiar emerge como un factor estructural que requiere atención prioritaria.

La red semántica incorpora el *proyecto lector incipiente* como un nodo que sintetiza la falta de lineamientos metodológicos claros, interpretación coherente con el planteamiento de Saldaña (2021) sobre las categorías que revelan vacíos organizativos. La figura evidencia que, aunque la lectura aparece como prioridad declarada, la institución no ha consolidado un marco operativo que oriente la acción docente, lo cual se relaciona con lo señalado por Cassany (2022) respecto a la necesidad de políticas lectoras contextualizadas. Esta ausencia también se vincula con la práctica tradicional y la descontextualización textual, indicando que la falta de orientación afecta la motivación desde múltiples frentes. En esta línea, la reflexión de Flecha y Puigvert (2023) sobre la importancia de estructuras participativas permite comprender la necesidad de integrar estrategias colectivas para dinamizar la lectura. Por ello, la red semántica concluye que la motivación lectora institucional depende de la articulación entre políticas claras, prácticas significativas y participación estudiantil. En suma, la categoría axial expone la urgencia de fortalecer el proyecto lector como elemento estructural para transformar el ecosistema lector escolar.

Figura 6 Articulación conceptual derivada del análisis integrado de la Matriz de Categorías



Nota. La figura representa la articulación conceptual derivada del análisis integrado de la Matriz de Categorías. Cada nodo corresponde a una subcategoría emergente que influye en

la motivación lectora, tales como interés por la lectura, autopercepción lectora, emociones asociadas, prácticas docentes y relaciones escuela–familia.

Al comenzar el análisis de la matriz, se observa que la motivación lectora emerge como un constructo articulador de todas las subcategorías, lo que coincide con la comprensión integradora propuesta por Guthrie (2020) acerca del vínculo entre interés, autonomía y apoyo pedagógico. En esta red semántica, el interés por la lectura se posiciona como una dimensión altamente sensible a la relevancia contextual de los textos, lo cual coincide con lo expuesto por Cassany (2022), quien señala que la cercanía cultural incrementa la disposición lectora en contextos escolares vulnerables. A la luz de las evidencias, los estudiantes muestran mayor involucramiento cuando los relatos conectan con su territorio, confirmando que la pertinencia temática opera como un detonante de disfrute. Además, se aprecia que la participación espontánea no surge de manera aislada, sino en interacción con prácticas docentes que facilitan espacios de diálogo y exploración colectiva. De esta manera, la figura evidencia que la motivación no es un atributo interno, sino un fenómeno relacional. La centralidad de esta categoría demuestra que el interés lector actúa como puerta de entrada a otros procesos cognitivos y afectivos. Así, el mapa semántico permite observar cómo las primeras señales de compromiso lector aparecen cuando confluyen emoción positiva y oportunidad de participación.

En relación con la disposición hacia la lectura, los resultados señalan que esta subcategoría depende en gran medida de experiencias previas, coherente con lo planteado por Mora-Figueroa (2021) al estudiar la persistencia en tareas literarias en adolescentes. La red semántica muestra que los estudiantes con trayectorias lectoras fragmentadas requieren mayor acompañamiento y explicaciones previas para sostener su implicación. A su vez, la búsqueda autónoma de textos se vincula estrechamente con la percepción de autoeficacia, aspecto discutido por Saldaña (2021) al analizar la construcción de patrones conductuales en procesos cualitativos. La gráfica evidencia que la disposición no surge solo cuando el estudiante es competente, sino cuando se siente seguro para actuar. Esta distinción resulta clave para comprender por qué algunos alumnos avanzan hacia la exploración autónoma mientras otros permanecen en posturas pasivas. En consecuencia, la disposición se comprende como un proceso gradualmente construido mediante interacciones pedagógicas estables. De este modo, el mapa conceptual destaca que las actitudes lectoras evolucionan

según la calidad de las oportunidades ofrecidas. Por lo tanto, esta subcategoría revela la importancia de un andamiaje emocional y cognitivo sostenido.

En lo referente a los factores personales, la matriz muestra que la autopercepción lectora ocupa una posición estratégica en la red, confirmando la relación entre autoeficacia y desempeño discutida por Solé (2022) en estudios recientes sobre comprensión. Los fragmentos evidencian fluctuaciones emocionales que influyen directamente en el comportamiento lector, lo cual coincide con los planteamientos de Cassany (2022) sobre la vulnerabilidad que experimentan los estudiantes al leer en voz alta. En la figura, la autopercepción se conecta con emociones asociadas como ansiedad, agrado o incomodidad, reforzando la interpretación de que la motivación depende de la regulación emocional. Además, se muestra que la retroalimentación docente modula la seguridad, coherente con los análisis de Rockwell (2023) acerca de la interacción pedagógica como un espacio de construcción de identidad lectora. A partir de esta lectura integrada, resulta evidente que los factores personales no operan como variables individuales aisladas. Más bien, funcionan como nodos sensibles a la mediación docente y al acompañamiento entre pares. En este sentido, la red conceptual ilustra cómo la autopercepción se transforma en una dimensión que puede impulsar o frenar el compromiso lector. Así, la centralidad de estos factores confirma su papel regulador en la experiencia lectora escolar.

Al analizar los factores contextuales, la red semántica muestra la influencia directa del clima del aula, lo que coincide con las observaciones de Flecha y Puigvert (2023) sobre la fuerza motivadora de las interacciones dialógicas. La figura revela que la disponibilidad de recursos y la estabilidad del ambiente influyen de manera significativa en la concentración, reforzando lo afirmado por Colomer (2024) respecto a la importancia de las condiciones materiales en la apropiación literaria. Asimismo, se aprecia que la biblioteca y los espacios compartidos actúan como escenarios que amplían las oportunidades de acceso, especialmente para estudiantes con escaso acompañamiento familiar. Las evidencias muestran que las interrupciones externas afectan el hilo lector, lo cual confirma la sensibilidad del proceso a las dinámicas ambientales. Además, la red señala que las prácticas familiares influyen en la confianza lectora, aunque este apoyo suele ser intermitente. Esta interacción entre factores escolares y familiares permite comprender la motivación lectora como un fenómeno situado. Así, se reconoce que la dimensión

contextual actúa como un modulador estructural que favorece o limita la participación. En síntesis, la figura muestra un entretejido complejo donde las condiciones materiales y emocionales del aula inciden en la experiencia lectora.

En cuanto a la mediación docente, la red muestra que esta categoría se proyecta como un catalizador del proceso lector, en línea con las reflexiones de Saldaña (2021) sobre el rol del acompañamiento en la emergencia de patrones conductuales. Las estrategias pedagógicas observadas fomentan la participación colectiva, lo cual se alinea con las propuestas de Flecha y Puigvert (2023) sobre prácticas colaborativas que fortalecen la motivación. Asimismo, la apertura dialógica promueve el intercambio y la interpretación compartida, reforzando lo señalado por Cassany (2022) respecto a la importancia del diálogo como motor del aprendizaje literario. Los resultados indican que la claridad en las instrucciones reduce la ansiedad y mejora la comprensión, lo cual confirma la relevancia del andamiaje pedagógico descrita por Colomer (2024). Además, la retroalimentación afectiva fortalece la confianza y anima a asumir riesgos interpretativos. De esta manera, la red conceptual evidencia que el docente no solo organiza actividades, sino que crea las condiciones emocionales para que los estudiantes participen. En consecuencia, la mediación docente aparece como un eje transversal que posibilita la transformación de actitudes lectoras. Así, se reafirma su papel como puente entre recursos, emociones y participación.

La participación estudiantil se consolida como la manifestación observable de las dinámicas representadas en la red, coincidiendo con la mirada sistémica presentada por Saldaña (2021) en torno a la identificación de patrones emergentes en datos cualitativos. En la figura, la participación se articula con el interés, la disposición, la autopercepción y las emociones, confirmando la interpretación de Cassany (2022) sobre la interdependencia entre agencia lectora y experiencias previas. Las respuestas espontáneas y el apoyo entre pares evidencian que el trabajo colaborativo potencia el compromiso, coherente con los planteamientos de Flecha y Puigvert (2023) sobre interacciones dialógicas transformadoras. Al mismo tiempo, la red muestra que los estudiantes con inseguridad tienden a adoptar roles pasivos, lo que refleja la importancia de fortalecer espacios que reduzcan la exposición a la evaluación pública. En este sentido, la participación funciona como un indicador que sintetiza el estado emocional y motivacional del grupo. Además, la gráfica

evidencia que las prácticas docentes y el ambiente escolar condicionan la forma en que los estudiantes se implican. Así, la participación se configura como un componente relacional que refleja la convergencia de factores afectivos, pedagógicos y contextuales. En conjunto, la red permite comprender su papel como expresión final del proceso motivacional.

El procesamiento de la información desarrollado en esta investigación articula de manera coherente los datos obtenidos a través de la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, el diario de campo, el análisis documental y la matriz de categorías, integrando los procedimientos metodológicos propios de un enfoque cualitativo interpretativo. Además, este proceso se estructura mediante fases sucesivas de codificación, comparación constante y contraste hermenéutico, lo que permite comprender la complejidad del fenómeno desde una perspectiva situada. Asimismo, siguiendo las orientaciones de Mayer (2021), se privilegia la identificación de significados construidos en la experiencia educativa cotidiana, reconociendo que los datos cualitativos no se limitan a describir comportamientos, sino que revelan sentidos, emociones y relaciones que configuran la motivación lectora. De igual modo, el análisis se realizó bajo criterios de rigor, reflexividad e interpretación profunda, garantizando la coherencia entre teoría, evidencia y contexto. Finalmente, este procesamiento permite no solo describir lo observado, sino explicar cómo los factores personales, contextuales y pedagógicos se relacionan en la dinámica escolar para dar lugar a patrones que fundamentan la propuesta de intervención educativa.

La fase de codificación abierta permitió una lectura minuciosa y línea por línea de cada registro, lo cual permitió identificar unidades mínimas de significado, expresiones relevantes, comportamientos recurrentes y emociones asociadas a la experiencia lectora. Asimismo, se asignaron códigos descriptivos, analíticos e in vivo que capturaron la voz auténtica de los participantes y evidenciaron la riqueza del fenómeno estudiado. En este sentido, siguiendo lo planteado por Charmaz (2020), esta etapa inicial permitió evitar que categorías preconcebidas limitaran el surgimiento de nuevos significados, abriendo espacio para que los datos hablaran por sí mismos. Además, los códigos emergieron de manera inductiva, respondiendo directamente a eventos concretos del aula, interacciones docentes, reacciones emocionales y prácticas institucionales documentadas. De este modo, la codificación abierta permitió construir una base sólida de información organizada, que

posteriormente dio lugar a subcategorías y relaciones conceptuales más complejas. Así, esta primera fase reveló matices profundos entre motivación, resistencia, apoyo contextual y estrategias pedagógicas.

Posteriormente, la codificación axial permitió agrupar los códigos obtenidos en familias conceptuales que compartían propiedades y dimensiones comunes, reorganizando la información en torno a fenómenos centrales como motivación lectora, autoconfianza, clima escolar, estrategias docentes y apoyo familiar. Asimismo, este proceso consistió en identificar conexiones causales, contextuales y consecuentes entre los códigos, lo cual permitió comprender cómo ciertos comportamientos se relacionan con condiciones emocionales, institucionales o pedagógicas específicas. De acuerdo con Flick (2022), esta fase constituye un punto de inflexión en el análisis, ya que transforma datos fragmentados en estructuras conceptuales capaces de explicar la dinámica del fenómeno observado. Además, la codificación axial permitió establecer vínculos entre experiencias familiares y desempeño lector, entre mediación docente y seguridad estudiantil, entre trabajo colaborativo y disminución de ansiedad, revelando patrones consistentes en distintas fuentes. En última instancia, esta fase consolidó categorías analíticas robustas que sustentan la interpretación integral del estudio.

En esta fase interpretativa, el análisis hermenéutico permitió comprender el sentido profundo de los datos, reconociendo que la experiencia lectora de los estudiantes no puede ser interpretada únicamente desde conductas observables, sino desde significados, emociones y construcciones simbólicas presentes en sus relatos y prácticas. Asimismo, se asumió una lógica circular entre parte y totalidad, lo cual facilitó integrar cada fragmento del discurso con el conjunto de la experiencia educativa, siguiendo los planteamientos de Gadamer retomados por Silva y Torres (2023). Además, esta fase permitió identificar tensiones, ambivalencias y contradicciones en las percepciones de los estudiantes, particularmente entre el deseo de participar y el temor al error. De igual modo, el análisis hermenéutico reveló la importancia del lenguaje emocional, las narrativas familiares y las representaciones simbólicas sobre la lectura como prácticas que inciden directamente en la motivación. En consecuencia, esta postura interpretativa brindó profundidad epistemológica al análisis y fortaleció la comprensión cualitativa del fenómeno.

Acto seguido, la triangulación metodológica permitió contrastar los hallazgos obtenidos en las diferentes técnicas y fuentes, lo que otorgó mayor validez y consistencia al análisis. Además, se compararon patrones emergentes entre observación, entrevistas, diario de campo, documentos institucionales y matriz de categorías, confirmando la convergencia de tendencias relacionadas con la motivación lectora y los factores que la condicionan. En línea con Creswell y Creswell (2021), esta triangulación fortaleció la credibilidad interpretativa al reducir sesgos y permitir que diversas perspectivas iluminaran el mismo fenómeno desde múltiples ángulos. Asimismo, la triangulación reveló correspondencias claras entre la percepción de los estudiantes, las prácticas docentes y las limitaciones institucionales identificadas. De este modo, se garantizó que las conclusiones no dependieran de una sola fuente, sino del diálogo coherente entre voces, contextos y prácticas documentadas. Finalmente, esta fase consolidó el carácter riguroso e integral del procesamiento de la información.

Asimismo, como señala Tracy (2020), la reflexividad del investigador permite reconocer la manera en que los estudiantes construyen sentido a partir de las interacciones cotidianas, lo que se evidencia en la segunda tendencia observada: la constante influencia de las prácticas familiares en la disposición hacia la lectura. Los registros documentales y testimoniales destacan la divergencia entre estudiantes con acompañamiento lector ocasional y aquellos que carecen de apoyo en casa, lo que genera diferencias marcadas en fluidez, interés y persistencia durante las actividades. Esta regularidad se repite en diversas fuentes —diario, entrevistas y análisis documental— y permite concluir que el hogar sigue siendo una dimensión determinante en la consolidación de hábitos lectores, aunque su impacto dependa del acceso material y del tiempo disponible de los cuidadores. De esta manera, el análisis muestra que las prácticas familiares actúan como un condicionante estructural que puede potenciar o limitar los esfuerzos pedagógicos institucionales, especialmente en contextos donde el capital cultural lector es desigual.

A continuación, la tercera tendencia emergente se relaciona con la recurrencia de metodologías centradas en tareas reproductivas, lo cual coincide con lo expuesto por Rockwell (2020) respecto a la persistencia de enfoques tradicionales que reducen la lectura a ejecución mecánica. La evidencia recogida en los planes de área, actas de clase y observaciones muestra que las actividades lectoras se desarrollan principalmente de forma

individual, con poca mediación emocional y escaso espacio para la interacción significativa. Este patrón afecta la motivación, pues los estudiantes expresan mayor disfrute cuando participan en estrategias como lectura eco, lectura dramatizada o trabajo colaborativo. La regularidad identificada confirma que las metodologías tradicionales no resultan suficientes para activar procesos de comprensión profunda ni para generar experiencias lectoras significativas, lo que justifica la necesidad de rediseñar prácticas pedagógicas que integren componentes afectivos y culturales.

Del mismo modo, siguiendo a Flick (2022), la triangulación entre instrumentos revela una cuarta tendencia: la convergencia entre discursos institucionales que promueven la lectura como eje transversal y la ausencia de lineamientos operativos que permitan concretarla. El PEI, la política municipal y las circulares institucionales señalan la prioridad de fortalecer la lectura, pero no describen con claridad las estrategias o recursos necesarios para su implementación. Esta brecha entre discurso y práctica se repite en todos los documentos revisados y genera un vacío operativo que recae en el docente, quien debe improvisar acciones que no siempre responden a las necesidades del grupo. La tendencia evidencia que, aunque existe una intención política y cultural de promover la lectura, la falta de estructura metodológica limita el impacto de estas iniciativas y reduce la coherencia del ecosistema lector institucional.

Además, los planteamientos de Braun y Clarke (2022) resultan útiles para comprender la quinta tendencia identificada: la emergencia de patrones emocionales vinculados a la percepción de autoeficacia lectora. Los estudiantes manifiestan sentirse más seguros cuando reciben retroalimentación afectiva o cuando participan en dinámicas grupales que distribuyen la responsabilidad de la lectura. Este patrón se observa en testimonios, observaciones y diarios, donde se repite la relación entre reconocimiento docente y aumento de la autoconfianza. La tendencia sugiere que la autoeficacia se construye de manera colectiva y situada, influenciada por las oportunidades de participación y el trato recibido, lo que fortalece la comprensión del fenómeno desde una perspectiva socioemocional. En consecuencia, se confirma que la disposición lectora no depende únicamente de habilidades técnicas, sino del reconocimiento académico y afectivo recibido dentro del aula.

Por otra parte, de acuerdo con Saldaña (2021), los procesos de codificación axial permiten identificar relaciones profundas entre categorías, lo cual se evidencia en la sexta tendencia emergente: la importancia del acompañamiento docente como mediador entre las emociones del estudiante y la comprensión del texto. Las pausas estratégicas, la aclaración de vocabulario y la apertura al diálogo se repiten como prácticas que generan confianza y mayor compromiso lector. Esta regularidad indica que la mediación no solo facilita la comprensión, sino que también incide en las emociones asociadas al acto de leer. La repetición de este patrón en diversas fuentes permite afirmar que la intervención docente constituye un elemento central en el desarrollo de la motivación lectora, especialmente en aulas donde se observan niveles elevados de ansiedad o temor al juicio grupal.

Asimismo, la séptima tendencia identificada corresponde a la influencia del clima escolar en la continuidad de las actividades lectoras, lo cual está en consonancia con los aportes de Guber (2021) sobre la importancia del contexto en los procesos de interpretación. El análisis del diario y la observación evidencia que factores externos, como ruido de pasillos, interrupciones administrativas o falta de recursos, afectan la concentración del grupo y generan pérdida del hilo lector. Este patrón se repite en distintos momentos y confirma que la lectura requiere un ambiente propicio, tanto emocional como físico, para consolidarse como práctica significativa. La regularidad observada demuestra que la experiencia lectora está condicionada por la estabilidad del entorno y que pequeñas alteraciones pueden disminuir la participación o generar frustración en los estudiantes.

En relación con lo anterior, emerge una octava tendencia asociada al vínculo entre acceso a materiales pertinentes y el interés lector, cuestión que coincide con los planteamientos de Cassany (2021) sobre la necesidad de textos culturalmente significativos. Los datos revelan que los estudiantes muestran mayor entusiasmo cuando los textos guardan relación con su territorio, experiencias personales o curiosidades cotidianas. En contraste, los materiales descontextualizados generan apatía o desinterés, especialmente cuando provienen exclusivamente de libros escolares. Esta regularidad destaca la importancia de seleccionar textos que dialoguen con la realidad de los estudiantes, pues ello facilita la identificación, promueve la participación y fortalece la motivación intrínseca. La tendencia confirma que el sentido de pertenencia textual actúa como un motor determinante en el acto lector.

Una novena tendencia, sustentada en los hallazgos triangulados, remite a la relación entre participación colaborativa y disminución de la ansiedad lectora, siguiendo lo propuesto por Johnson y Johnson (2020) respecto al aprendizaje cooperativo. Los estudiantes expresan sentirse más tranquilos y confiados cuando trabajan en parejas o grupos pequeños, dado que la responsabilidad se distribuye y se generan oportunidades de apoyo mutuo. Esta regularidad aparece en entrevistas, diarios y observaciones, y demuestra que las prácticas colaborativas no solo mejoran la comprensión, sino que también reducen tensiones emocionales. Por ello, se concluye que la lectura compartida constituye una estrategia fundamental para fomentar la motivación y fortalecer la habilidad lectora, especialmente en estudiantes con niveles bajos de confianza.

La décima tendencia emergente se relaciona con la persistencia de desigualdades estructurales que influyen en el desempeño lector, tendencia que coincide con los análisis recientes de Terigi (2022) sobre las brechas educativas. Los datos del análisis documental muestran que algunos estudiantes no cuentan con acompañamiento familiar, tiempo disponible en el hogar o materiales suficientes para fortalecer la lectura fuera del aula. Esta regularidad se combina con niveles reducidos de motivación y constituye un factor que potencia la vulnerabilidad educativa. Aunque el contexto escolar busca compensar estas limitaciones mediante prácticas pedagógicas variadas, los registros indican que las desigualdades familiares continúan influyendo en la participación y en la consolidación de hábitos lectores. Así, esta tendencia destaca la necesidad de estrategias integrales que articulen escuela, familia y comunidad para reducir brechas y garantizar oportunidades equitativas de desarrollo lector.

Como resultado de las fases previas, se identificaron patrones y regularidades que se repitieron en diferentes momentos, instrumentos y relatos, lo cual permitió comprender la estructura profunda del fenómeno. Siguiendo a Saldaña (2021), estos patrones emergentes constituyen elementos clave para construir inferencias sólidas dentro del análisis cualitativo. Entre las regularidades más relevantes se identificaron: fluctuaciones emocionales asociadas a la lectura, dependencia de estrategias docentes para activar el interés, influencia desigual del apoyo familiar y relevancia del clima escolar colaborativo. Asimismo, se observaron relaciones consistentes entre mediación pedagógica afectiva y aumento de seguridad lectora, así como entre ruido externo y pérdida de concentración. De

este modo, la identificación de regularidades permitió describir un sistema dinámico donde intervienen simultáneamente factores personales, contextuales y pedagógicos. Finalmente, estas tendencias brindan evidencia empírica clave para sustentar la pertinencia de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la motivación lectora.

La contrastación entre los hallazgos del estudio y los referentes teóricos permitió verificar correspondencias y divergencias, fortaleciendo la construcción interpretativa y el sustento académico del análisis. En coherencia con Ordóñez y Rincón (2023), este proceso consistió en comparar los patrones emergentes con modelos teóricos sobre motivación lectora, socio emocionalidad y prácticas pedagógicas situadas. Así, se comprobó que la motivación se configura como fenómeno multicausal, influido por factores emocionales, sociales, familiares y escolares, tal como lo afirman investigaciones recientes en contextos latinoamericanos. Asimismo, la importancia del acompañamiento docente coincide con estudios que destacan la relevancia del andamiaje afectivo para superar barreras lectoras. Además, los datos confirmaron la pertinencia de enfoques que conciben la lectura como práctica cultural situada, lo que implica incorporar textos cercanos al territorio. En consecuencia, esta comparación rigurosa permitió consolidar una interpretación teóricamente robusta que sustenta la propuesta de intervención.

Al contrastar los resultados con el enfoque bioecológico PPCT, se observó que los procesos proximales desempeñan un papel determinante para explicar la motivación lectora, pues las interacciones continuas entre estudiantes y docentes, así como el acompañamiento familiar y la dinámica del aula, constituyen el núcleo del desarrollo de habilidades lectoras. Según Bronfenbrenner y Morris retomados por Vargas y Acero (2022), estos procesos dependen de la calidad, regularidad y significatividad de las interacciones, lo cual coincide con la evidencia encontrada. Además, se comprobó que los microsistemas escolar y familiar ejercen una influencia directa, mientras que los documentos institucionales reflejan elementos del exosistema que condicionan oportunidades y limitaciones. Asimismo, los datos revelan que la motivación lectora se potencia cuando los estudiantes perciben sentido, apoyo y vínculos afectivos estables. En esta línea, el análisis confirma la pertinencia del modelo PPCT como marco interpretativo integral que explica la convergencia de factores personales, contextuales y pedagógicos.

Desde una perspectiva ecológica, los hallazgos muestran que la motivación lectora no puede ser explicada de manera aislada, sino como parte de un entramado de relaciones pedagógicas, culturales y emocionales que interactúan en el aula. Siguiendo el enfoque propuesto por Colmenares y Rojas (2023), la lectura adquiere significado cuando se inserta en contextos reales, colaborativos y emocionalmente seguros, lo cual coincide plenamente con las evidencias del presente estudio. Además, se identificó que la participación activa se incrementa cuando las estrategias docentes integran creatividad, variedad textual y espacios de diálogo, elementos claves en ecologías pedagógicas contemporáneas. Asimismo, la observación mostró que los estudiantes responden positivamente a actividades colaborativas, dramatizaciones y lectura guiada, pues estas prácticas reducen ansiedad y fomentan autoconfianza. En síntesis, la ecología pedagógica emergente de los datos sugiere que la motivación lectora se construye colectivamente y requiere ambientes escolares sensibles, estimulantes y participativos.

La síntesis interpretativa del procesamiento de la información permite afirmar que la motivación lectora se configura como un fenómeno situado, dinámico e interdependiente, resultado de la interacción articulada entre procesos personales, contextuales y pedagógicos. En consonancia con González y Méndez (2024), la investigación cualitativa exige comprender estas interacciones desde una postura crítica y reflexiva, lo cual se logró mediante la eliminación de fragmentación, la triangulación sistemática y la coherencia hermenéutica del análisis. Asimismo, la integración de datos provenientes de múltiples técnicas fortaleció la validez interpretativa y permitió identificar elementos clave para la transformación educativa. Además, este procesamiento sienta las bases para fundamentar la propuesta pedagógica, orientada a fortalecer el interés y la disposición hacia la lectura. En última instancia, los hallazgos configuran una plataforma epistemológica sólida para la elaboración de conclusiones y la proyección de acciones pedagógicas contextualizadas que respondan a las necesidades reales del grupo escolar estudiado.

Capítulo 4. Propuesta De Transformación

El presente capítulo desarrolla la propuesta de transformación derivada del análisis teórico, contextual y empírico realizado en los capítulos anteriores, con el propósito de ofrecer una respuesta estructurada, pertinente y fundamentada a las necesidades identificadas en el campo educativo objeto de estudio. Esta propuesta se concibe como un componente articulador entre los hallazgos obtenidos y las posibilidades reales de intervención pedagógica, de modo que integra las evidencias producidas por la investigación con un marco de acción coherente, viable y contextualizado. En este sentido, se parte del reconocimiento de que toda intervención educativa debe construirse a partir de la comprensión profunda de las dinámicas institucionales, las características de los actores involucrados y las condiciones socioculturales que influyen en los procesos formativos.

Asimismo, la propuesta se sustenta en una visión transformadora que reconoce la necesidad de consolidar prácticas pedagógicas innovadoras, situadas y coherentes con los principios de equidad, participación y fortalecimiento de las competencias que demanda el entorno actual. De esta manera, el capítulo presenta los fundamentos conceptuales que orientan la propuesta, los objetivos que la estructuran, las fases operativas que determinan su implementación y los mecanismos previstos para su evaluación y sostenibilidad en el tiempo. Cada uno de estos elementos responde a los lineamientos metodológicos establecidos en la investigación y mantiene correspondencia directa con las problemáticas identificadas, procurando garantizar la aplicabilidad y la relevancia educativa del diseño propuesto.

4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación.

Según Fernández (2021), la transformación educativa requiere reconocer cómo las experiencias previas del estudiantado configuran su relación con el aprendizaje, de modo que cualquier propuesta debe partir de la comprensión de estas trayectorias para generar cambios sostenibles. En esta investigación, la fundamentación de la propuesta se sustenta en la evidencia acumulada sobre motivación lectora, prácticas docentes y ambientes escolares, lo cual permitió identificar tensiones que obstaculizan la construcción de experiencias lectoras significativas. Asimismo, los hallazgos mostraron que la participación

activa y el acompañamiento emocional operan como factores decisivos en la disposición hacia la lectura, lo que refuerza la necesidad de intervenciones centradas en el sujeto y su contexto inmediato. Por ello, la propuesta se orienta a modificar no solo las dinámicas instruccionales, sino también las formas de interacción y los soportes afectivos presentes en el aula. En consecuencia, la fundamentación reconoce que el cambio pedagógico deriva de la articulación entre prácticas docentes reflexivas, participación estudiantil y ambientes culturalmente situados. Esta postura se integra con la perspectiva crítica que demanda considerar simultáneamente lo institucional, lo didáctico y lo emocional. Así, la propuesta se justifica como respuesta a las tensiones detectadas en el ecosistema lector, reafirmando su pertinencia teórica y contextual.

De acuerdo con Cassany (2022), los procesos de aprendizaje lingüístico adquieren sentido cuando se vinculan con la experiencia sociocultural del estudiante, lo cual implica superar enfoques centrados exclusivamente en tareas mecánicas para promover involucramiento lector auténtico. Bajo este marco, la propuesta se fundamenta en el reconocimiento de que las prácticas actuales evidencian escasa contextualización textual y limitadas oportunidades para la participación dialógica, elementos que afectan la motivación y el desarrollo de la comprensión. Por este motivo, se plantea una transformación que organiza las actividades lectoras alrededor de situaciones reales, proyectos significativos y acompañamiento docente mediado por estrategias afectivas. Asimismo, se recupera la importancia de la retroalimentación positiva como moduladora de la autopercepción lectora, aspecto reiterado en los datos obtenidos mediante entrevistas y diarios de campo. Desde esta perspectiva, la fundamentación articula componentes cognitivos, emocionales y socioculturales para sustentar una intervención coherente con las necesidades de los estudiantes. Por tanto, el diseño de la propuesta se concibe como una alternativa situada que reorganiza las dinámicas de aula para favorecer la agencia, el disfrute lector y el fortalecimiento progresivo de la competencia lingüística. Finalmente, el sustento teórico refuerza la urgencia de promover prácticas que reconozcan la diversidad de experiencias y trayectorias presentes en el contexto escolar.

Como sostiene Flecha y Puigvert (2023), los procesos educativos que generan impacto sostenido integran modelos dialógicos que favorecen la construcción colectiva de significado y la participación horizontal entre los actores. Esta idea se convirtió en un eje

central para la fundamentación de la propuesta, dado que los resultados revelaron que la motivación lectora aumenta cuando los estudiantes trabajan en colaboración y sienten que sus interpretaciones son valoradas. La presencia de interacciones significativas aparece como un componente clave para superar el temor al error y fomentar la seguridad emocional en actividades de lectura. Por ello, la propuesta incorpora estrategias de lectura compartida, círculos de diálogo y mediaciones que permiten resignificar el acto lector como experiencia social. En este sentido, la fundamentación reconoce que aprender a leer implica también aprender a convivir, dialogar y construir con otros, rasgos fundamentales para fortalecer la participación estudiantil. Además, los hallazgos indican que estas prácticas favorecen la ampliación de referentes culturales y la consolidación de identidades lectoras emergentes. De esta manera, la propuesta se sustenta en enfoques colaborativos que transforman la relación del estudiantado con el texto y con la comunidad educativa. Así, la fundamentación justifica la pertinencia de un modelo interactivo que reactiva el interés y la implicación en aulas caracterizadas por desmotivación.

En sintonía con Núñez y León (2020), la autoeficacia constituye un predictor significativo del compromiso académico, especialmente en áreas donde los estudiantes presentan inseguridades o experiencias previas de fracaso. Este principio orientó la fundamentación de la propuesta al evidenciar que la autopercepción lectora emerge como un factor decisivo en la disposición hacia las actividades escolares. Los datos muestran que el acompañamiento docente, la retroalimentación sensible y la validación de los avances individuales contribuyen a fortalecer la confianza del estudiante, afectando positivamente su motivación. Por ello, la propuesta incorpora un enfoque de seguimiento formativo que reconoce los progresos, visibiliza el esfuerzo y establece metas alcanzables que permiten al estudiante reconstruir una imagen positiva de sus capacidades. Asimismo, se contemplan prácticas centradas en la mediación emocional, pues las experiencias de ansiedad lectora se manifestaron como barreras significativas en el análisis de los instrumentos. De este modo, la fundamentación articula confianza, reconocimiento y apoyo pedagógico para estructurar una intervención orientada al fortalecimiento progresivo de competencias. En consecuencia, la propuesta se sostiene en principios que integran dimensiones cognitivas y afectivas, respondientes a las necesidades reales del grupo. Finalmente, este sustento

teórico permite alinear la intervención con los factores críticos detectados en el contexto escolar.

Tal como argumenta Fernández-Molina (2023), la transformación educativa requiere una lectura profunda del entorno institucional, ya que las dinámicas escolares influyen directamente en la efectividad de cualquier estrategia implementada. En consonancia con esta premisa, la fundamentación de la propuesta se apoya en el análisis documental que evidenció brechas entre el discurso institucional y las prácticas lectoras desarrolladas en el aula. Se identificó que, aunque la institución declara la importancia de la lectura como eje transversal, persisten limitaciones relacionadas con ausencia de lineamientos operativos y predominio de metodologías centradas en tareas mecánicas. Estos hallazgos justifican la necesidad de una intervención que promueva coherencia pedagógica y articule prácticas situadas con el proyecto educativo institucional. Además, la propuesta reconoce la influencia de factores contextuales como el acceso desigual a materiales, la escasa participación familiar y la presencia de hábitos lectores discontinuos. Por ello, se plantea una intervención que dialogue con la cultura institucional y se proyecte como una iniciativa sostenible y pertinente. La fundamentación, entonces, integra análisis contextual, evidencia empírica y referentes teóricos para sustentar el carácter transformador de la propuesta. Así, el diseño se convierte en respuesta directa a las tensiones documentadas en el ecosistema lector.

Como señala Saldaña (2021), los procesos de cambio en investigación cualitativa surgen de la identificación de patrones que conectan experiencias individuales con estructuras más amplias. Desde esta perspectiva, la fundamentación de la propuesta reconoce que la motivación lectora es un fenómeno relacional que se configura a partir de la interacción entre factores personales, docentes, familiares e institucionales. La integración de la Matriz de Categorías permitió evidenciar esta complejidad y orientó el diseño de una estrategia pedagógica que responde a la multidimensionalidad del fenómeno. Por este motivo, la propuesta plantea acciones que articulan mediación docente, creación de ambientes acogedores, uso de recursos metacognitivos y fortalecimiento de vínculos escuela-familia. Además, la fundamentación subraya que una intervención efectiva debe generar oportunidades auténticas para participar, dialogar y experimentar la lectura desde el reconocimiento del contexto sociocultural. De esta manera, la propuesta se sustenta en

evidencia sólida y se proyecta como un dispositivo capaz de transformar prácticas y significados asociados a la lectura. Finalmente, la fundamentación consolida una visión integradora que orienta el desarrollo de la estrategia y justifica su pertinencia en el campo educativo.

4.2. Descripción De La Propuesta De Transformación.

Según Cassany (2022), los procesos de intervención educativa deben responder directamente a las necesidades reales del estudiantado, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y socioculturales para garantizar su pertinencia. En esta línea, la propuesta de transformación se define como una estrategia pedagógica orientada a fortalecer la motivación lectora mediante acciones sistemáticas que articulan los factores personales y contextuales identificados en el diagnóstico previo. La intervención propone organizar las experiencias lectoras en torno a un modelo que combine mediaciones docentes sensibles, actividades situadas en el contexto local y oportunidades permanentes de participación activa. Asimismo, se plantea estructurar un conjunto de acciones que favorezcan el interés y la disposición hacia la lectura, considerando que ambos componentes se configuran progresivamente en el marco de prácticas significativas. De esta forma, la propuesta se orienta a transformar las rutinas lectoras tradicionales en experiencias dinámicas que involucren exploración, diálogo y sentido. En consecuencia, la estrategia busca atender los hallazgos emergentes del análisis de categorías, integrando los factores personales asociados a emociones, autopercepción y experiencias previas. Finalmente, esta propuesta se proyecta como un dispositivo integral que responde de manera coherente al perfil del estudiantado de sexto grado.

De acuerdo con Saldaña (2021), los procesos de cambio pedagógico requieren identificar patrones relacionales entre los elementos que configuran la experiencia educativa, de modo que la intervención responda a la complejidad del fenómeno estudiado. En concordancia con esta perspectiva, la estrategia pedagógica se concibe como un proceso gradual organizado en fases que incorporan actividades de diagnóstico, acompañamiento afectivo, lectura colaborativa y fortalecimiento de la autonomía lectora. Así, la propuesta prioriza prácticas de aula que promuevan el reconocimiento de intereses lectores, la selección de textos culturalmente pertinentes y la articulación de espacios de diálogo que

permitan resignificar la lectura como experiencia cercana y valiosa. Del mismo modo, la estrategia contempla la implementación de actividades que reduzcan la ansiedad lectora y fortalezcan la autoconfianza, dado que la evidencia empírica mostró la presencia recurrente de emociones asociadas al temor al error. Además, se incluyen mecanismos de retroalimentación positiva y acompañamiento docente continuo que permitan consolidar avances progresivos. En este sentido, la propuesta se formula como una intervención sensible y situada, construida a partir de los hallazgos interpretativos del trabajo de campo. Finalmente, su diseño busca transformar no solo las prácticas, sino también las percepciones y vínculos asociados al acto lector.

Como afirman Flecha y Puigvert (2023), las interacciones dialógicas constituyen un componente esencial en la construcción de significados y en la consolidación del sentido de participación en los procesos educativos. Esta consideración fundamenta la inclusión de estrategias centradas en la lectura colaborativa, los círculos literarios y la conversación guiada como ejes centrales de la propuesta. A través de estas actividades, la intervención busca potenciar la motivación mediante la participación horizontal, el apoyo entre pares y la validación colectiva de las interpretaciones. Asimismo, se propone un uso deliberado de preguntas abiertas, rutas de exploración textual y actividades dramatizadas que favorezcan la expresión libre y el involucramiento emocional con los textos. Estas acciones pretenden contrarrestar las prácticas tradicionales centradas en la repetición mecánica y generar experiencias lectoras que activen curiosidad y disfrute. A su vez, se plantea el fortalecimiento de interacciones significativas mediante acuerdos de convivencia y dinámicas de escucha mutua que faciliten un clima de confianza. En consecuencia, la propuesta vincula la motivación lectora con procesos de construcción colectiva, reconociendo que el diálogo constituye un motor de implicación sostenida. Finalmente, la estrategia incorpora momentos de reflexión conjunta que permiten valorar avances, desafíos y sentidos emergentes de la lectura.

En sintonía con Núñez y León (2020), la autopercepción del propio desempeño influye de manera directa en la disposición del estudiante hacia tareas que requieren concentración y exposición pública. Por ello, la propuesta incorpora componentes destinados a fortalecer la autoeficacia lectora mediante prácticas de acompañamiento personalizado y retroalimentación sensible. Entre las acciones previstas se incluyen

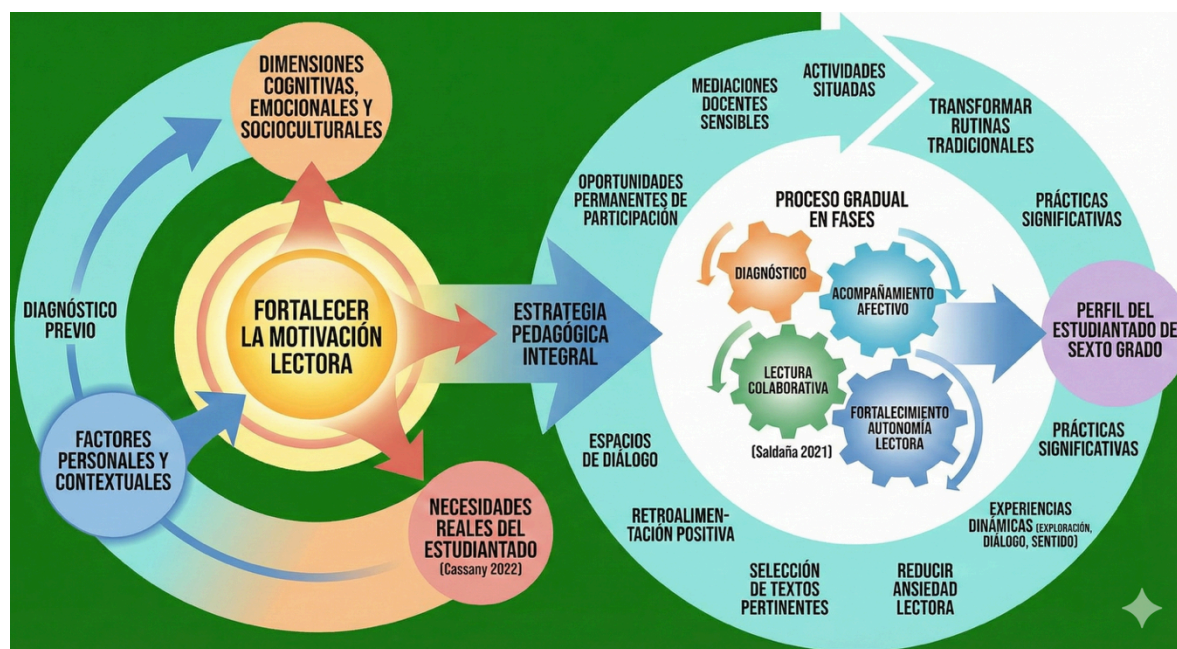
sesiones breves de lectura guiada, actividades de modelamiento docente y metas de mejora progresiva que permitan al estudiantado reconocer avances tangibles. A esto se suma la implementación de estrategias centradas en la validación del esfuerzo y la celebración de logros, lo cual contribuye a reconstruir narrativas positivas sobre las propias capacidades lectoras. También se contemplan actividades que abordan explícitamente emociones asociadas a la lectura, tales como ansiedad, temor o inseguridad, por medio de dinámicas de relajación breve y trabajo en parejas para reducir la presión de la lectura individual. De esta manera, la propuesta reconoce la dimensión afectiva como un eje estructural de la motivación. Además, se prevé la creación de portafolios personales que permitan al estudiante evidenciar su proceso y tomar decisiones autónomas sobre su avance. Finalmente, este enfoque garantiza que la estrategia responda con coherencia a las necesidades identificadas en el análisis de campo.

Tal como argumenta Martínez-Roldán (2022), el acceso a materiales culturalmente pertinentes constituye un elemento decisivo para fortalecer la motivación lectora en contextos escolares. Con base en esta premisa, la propuesta incorpora una reorganización de los recursos disponibles y la selección intencionada de textos vinculados al territorio, la edad y los intereses del estudiantado. Para ello, se prevé la creación de “mesas de exploración literaria” con colecciones breves de relatos locales, literatura juvenil y textos multimodales que amplíen las posibilidades de interacción. Asimismo, se plantea un uso activo de los ambientes escolares, integrando la biblioteca institucional y espacios alternativos como patios o salones múltiples para generar una experiencia más flexible y atractiva. La propuesta también incorpora adaptaciones para estudiantes con intereses diferenciados o dificultades lectoras, asegurando la accesibilidad y el acompañamiento pedagógico. En este sentido, se busca transformar el entorno en un escenario estimulante que favorezca la curiosidad y reduzca la distancia emocional con la lectura. Además, la intervención reconoce la importancia de diversificar formatos, incluyendo textos digitales, audiolibros y material gráfico. Finalmente, estas acciones se articulan con el propósito de consolidar un ecosistema lector coherente con la realidad sociocultural del grupo.

Como plantea Fernández-Molina (2023), las propuestas de transformación educativa requieren diseñarse como procesos sostenibles que involucren a la comunidad escolar en su implementación. En concordancia con esta premisa, la estrategia incorpora

acciones orientadas al fortalecimiento de las relaciones escuela–familia mediante actividades de lectura compartida, encuentros pedagógicos y orientaciones prácticas para acompañar la experiencia lectora desde el hogar. Además, la propuesta prevé espacios sistemáticos de seguimiento docente, reuniones de análisis de avances y ajustes metodológicos que permitan adaptar las actividades a las respuestas del grupo. Paralelamente, se establece un sistema de evaluación formativa basado en la observación continua, la autoevaluación y la valoración del progreso emocional y cognitivo del estudiantado. La intervención contempla también la participación del equipo directivo para asegurar coherencia institucional y continuidad en el tiempo. De esta forma, la propuesta se concibe como un proceso articulado que convoca al conjunto de actores del ecosistema educativo. Asimismo, se enfatiza la importancia de consolidar una cultura escolar que valore la lectura como práctica social. Finalmente, la estrategia se presenta como una respuesta sólida, situada y transformadora que atiende integralmente la motivación lectora identificada en el diagnóstico.

Figura 7 Modelo integral para el fortalecimiento de la motivación lectora en estudiantes de sexto grado



Nota. La figura presenta la estructura conceptual de la propuesta pedagógica orientada a fortalecer la motivación lectora en estudiantes de sexto grado. El modelo integra

factores personales y contextuales, necesidades reales del estudiantado y dimensiones cognitivas, emocionales y socioculturales, articulándolos con una estrategia pedagógica gradual organizada en fases.

4.3. Objetivos De La Propuesta.

4.3.1. Objetivo General De La Propuesta.

- Estructurar una estrategia pedagógica que integre prácticas lectoras significativas mediante acciones derivadas del análisis de factores personales y contextuales, orientada a fortalecer la motivación lectora en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, durante el segundo semestre del año lectivo 2024

4.3.2. Objetivo Específicos De La Propuesta

- Analizar de manera sistemática los factores personales y contextuales, para la identificación de patrones, necesidades y oportunidades pedagógicas que orienten el diseño de la estrategia. que inciden en la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.
- Diseñar un conjunto de prácticas lectoras significativas fundamentadas en los hallazgos del análisis inicial, integrando actividades situadas y mediaciones docentes que fortalezcan el interés, la autopercepción lectora y las experiencias afectivas, vinculadas a la lectura la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.
- Valorar la pertinencia pedagógica de las acciones diseñadas, evaluando su contribución al fortalecimiento de la motivación lectora mediante la observación continua, la retroalimentación docente y la participación activa

de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

4.4. Actividades, Fases Y/O Etapas

En primer lugar, el planteamiento de las fases responde a la necesidad de articular una ruta metodológica coherente con el análisis previo del fenómeno lector, entendiendo que los factores personales y contextuales operan como condicionantes de la participación estudiantil, tal como subraya Saldaña (2021) al describir la importancia de mapear patrones antes de intervenir. En esta etapa diagnóstica se desarrollan actividades de revisión de evidencias, análisis de códigos y contrastación entre instrumentos, permitiendo identificar tendencias sobre autopercepción, emociones y prácticas docentes que influyen en la motivación lectora. Asimismo, los hallazgos se organizan en matrices integradas que orientan decisiones posteriores, evitando aproximaciones intuitivas y privilegiando un enfoque situado y reflexivo. Esta fase inicial proporciona insumos clave para delimitar las necesidades reales del grupo, reconociendo la heterogeneidad de experiencias, intereses y barreras lectoras presentes en el curso. De esta manera, se constituye un fundamento sólido para avanzar hacia el diseño pedagógico de la estrategia, asegurando coherencia con los contextos identificados.

Posteriormente, la fase de diseño pedagógico se estructura como un proceso de selección, adaptación y creación de prácticas lectoras significativas, fundamentadas en la evidencia analizada y orientadas a transformar la relación afectiva y cognitiva de los estudiantes con la lectura. Como señalan Cassany (2022) y sus estudios sobre prácticas escolares contextualizadas, el diseño debe partir del reconocimiento de las experiencias previas del estudiantado, integrando textos culturalmente cercanos, dinámicas colaborativas y mediaciones afectivas que favorezcan la autoconfianza. En esta etapa se definen secuencias didácticas, estrategias metacognitivas, recursos literarios pertinentes y mecanismos de participación que permitan fortalecer la disposición lectora. Asimismo, se establecen lineamientos para la retroalimentación docente con enfoque emocional, reconociendo su papel modulador en la construcción de seguridad lectora. Esta fase culmina con la elaboración de un plan operativo que articula objetivos, tiempos, actividades, roles y recursos necesarios para la implementación.

En tercer lugar, la fase de implementación contempla el desarrollo progresivo de las acciones diseñadas, considerando la importancia del acompañamiento docente y del clima escolar en la activación de la motivación lectora. En línea con Flecha y Puigvert (2023), quienes destacan la incidencia de las prácticas dialógicas en el compromiso estudiantil, esta etapa se centra en dinamizar actividades que privilegien la lectura compartida, la dramatización, el análisis en pequeños grupos y la resolución conjunta de dificultades textuales. Cada actividad se ejecuta bajo principios de inclusión, pertinencia cultural y colaboración, promoviendo oportunidades reales de participación para estudiantes con distintos niveles de competencia. Además, se monitorea continuamente la respuesta emocional y conductual del estudiantado, permitiendo ajustar la mediación según las necesidades emergentes. La implementación se concibe, así, como un proceso flexible que mantiene fidelidad al diseño sin perder capacidad de adaptación contextual.

Paralelamente, se activa la fase de seguimiento sistemático, cuyo propósito es recopilar evidencias sobre la evolución de la motivación lectora y la efectividad de las acciones implementadas. Como plantea Saldaña (2021) en su enfoque de codificación longitudinal, el seguimiento permite identificar cambios sutiles en las conductas lectoras, emociones asociadas y dinámicas de interacción. Esta fase incorpora registros de observación, microanálisis de prácticas lectoras, retroalimentación de los estudiantes y contrastación con las categorías emergentes de la matriz. Asimismo, se analizan los avances en la autonomía lectora y la participación voluntaria, indicadores que reflejan la contribución de las prácticas significativas al fortalecimiento de la motivación. El seguimiento permite, además, identificar barreras persistentes, como inseguridades individuales o limitaciones familiares, orientando ajustes que garanticen equidad y continuidad en los procesos lectores.

En una fase posterior, se desarrolla el proceso de valoración pedagógica, orientado a analizar la pertinencia y el impacto de la estrategia en términos de motivación, autoconfianza y disposición lectora. Esta valoración se sustenta en criterios de coherencia, relevancia y transformación, inspirados en los principios evaluativos que Cassany (2022) propone para proyectos de lectura con enfoque contextual. La valoración contrasta los resultados obtenidos con los objetivos planteados, identificando qué prácticas resultaron más significativas, cuáles requieren ajustes y cómo los factores personales y contextuales

influyeron en la respuesta del estudiantado. Además, se examina la sostenibilidad de las acciones, reconociendo que la motivación lectora depende de procesos prolongados de mediación y acompañamiento. De esta manera, la valoración pedagógica se configura como una fase reflexiva que facilita la mejora continua del diseño lector.

La última fase integra los hallazgos y da lugar a la consolidación de aprendizajes derivados de la propuesta, permitiendo proyectar acciones futuras que fortalezcan de manera sostenida la motivación lectora en el contexto institucional. Como enfatizan Flecha y Puigvert (2023), la construcción colectiva de sentido es clave para garantizar continuidad, por lo que esta fase promueve espacios de diálogo entre docentes, directivos y familias para compartir avances y desafíos. Asimismo, se documentan buenas prácticas y se formulan recomendaciones que permitan institucionalizar estrategias efectivas, evitando que los logros dependan únicamente de iniciativas individuales. La consolidación final permite reconocer la lectura como un proceso sociocognitivo y afectivo que requiere articulación entre escuela, familia y comunidad, reafirmando la importancia de sostener prácticas significativas que fomenten el interés y la disposición lectora. En consecuencia, la propuesta se establece como un aporte conceptual y práctico que responde a las necesidades reales del estudiantado y fortalece el ecosistema lector escolar.

Tabla 12 Actividades, Fases y/o Etapas de la Propuesta de Transformación

Fase o Etapa	Propósito central	Actividades principales	Resultados esperados
1. Fase de análisis inicial	Identificar factores personales y contextuales que inciden en la motivación lectora.	- Revisión de datos de observación, entrevistas y diarios de campo. - Sistematización de códigos y subcategorías en la matriz. - Elaboración de patrones y regularidades.	- Diagnóstico situado del fenómeno lector. - Patrones sobre autopercepción, emociones y prácticas docentes.
2. Fase de diseño pedagógico	Construir prácticas lectoras significativas fundamentadas en las necesidades identificadas.	- Selección de textos culturalmente pertinentes. - Diseño de secuencias didácticas. - Definición de estrategias metacognitivas y afectivas. - Estructuración de actividades colaborativas.	- Plan pedagógico coherente y contextualizado. - Estrategias orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición lectora.
3. Fase de implementación	Ejecutar las prácticas lectoras diseñadas en contextos reales del aula.	- Desarrollo de lectura eco, dramatización, lectura en parejas y lectura guiada. - Activación de mediaciones docentes afectivas. -	- Participación activa y progresiva de los estudiantes. - Mejora observable en

		Acompañamiento continuo en dificultades lectoras.	autoconfianza, fluidez e interés por leer.
4. Fase de seguimiento sistemático	Valorar avances, tensiones y ajustes requeridos durante la implementación.	- Registro continuo de conductas lectoras. - Análisis de emociones asociadas a la lectura. - Observación de interacciones colaborativas. - Retroalimentación periódica con estudiantes.	- Evidencias de transformación lectora. - Identificación de barreras persistentes. - Ajustes oportunos a las actividades.
5. Fase de valoración pedagógica	Evaluar la pertinencia e impacto de la estrategia.	- Contrastación entre resultados y objetivos de la propuesta. - Análisis de qué estrategias generan mayor motivación. - Valoración de la sostenibilidad de las acciones.	- Informe evaluativo de pertinencia pedagógica. - Recomendaciones para mejora continua.
6. Fase de consolidación y proyección	Integrar aprendizajes obtenidos y proyectar acciones futuras.	- Sistematización de buenas prácticas. - Socialización con docentes, familias y directivos. - Propuestas de institucionalización de acciones lectoras.	- Estrategia articulada al ecosistema escolar. - Continuidad de prácticas lectoras significativas.

Nota. La tabla presenta la organización estructural de las fases, actividades y resultados esperados de la propuesta de transformación pedagógica orientada al fortalecimiento de la motivación lectora en los estudiantes de sexto grado.

4.5. Recursos Necesarios Para La Aplicación De La Propuesta

Guthrie y Klauda, (2020) plantean que la motivación lectora se fortalece cuando las prácticas escolares conectan con los intereses, la identidad y el contexto del estudiante, aspecto que se evidencia claramente en la red semántica construida a partir de la matriz de categorías. En coherencia con ello, los datos muestran que el interés por la lectura emerge cuando los textos son cercanos a la realidad local, generando resonancia emocional y mayor disposición a participar. Así, la presencia de fragmentos alusivos a la identificación territorial confirma que el sentido de relevancia es un factor decisivo para activar la curiosidad lectora. Además, la disposición espontánea observada en varios estudiantes revela que el vínculo afectivo con la lectura no se impone, sino que se construye en interacción con experiencias significativas. Por ello, la estrategia propuesta debe reconocer la importancia del contenido contextualizado para promover el involucramiento auténtico. A la vez, la persistencia en tareas lectoras indica que algunos estudiantes han desarrollado hábitos previos que facilitan una participación más sólida. En consecuencia, la red semántica posiciona el interés y el disfrute como indicadores centrales para comprender el comportamiento lector. De este modo, se confirma que la motivación no es un rasgo fijo,

sino un proceso dinámico influido por experiencias previas y oportunidades significativas. Asimismo, se observa que la lectura se convierte en una actividad elegida cuando el estudiante identifica valor personal en ella. En síntesis, el análisis muestra que la motivación lectora se configura como un proceso situado cuya comprensión requiere atender los vínculos entre contenido, emoción e identidad. Finalmente, la evidencia refuerza la necesidad de estructurar prácticas que partan del territorio y de las vivencias estudiantiles.

Cassany (2022) afirma que la autopercepción lectora depende en gran medida de las interacciones inmediatas del estudiante y de la retroalimentación recibida, lo cual se refleja de manera consistente en la red semántica analizada. En esta línea, los datos obtenidos muestran que la autoconfianza se incrementa cuando existe acompañamiento docente sensible, capaz de reconocer avances sin exponer las debilidades frente al grupo. Asimismo, se evidencian formas diversas de ansiedad asociadas a la lectura en público, manifestadas tanto en conductas de evitación como en expresiones corporales que revelan temor al error. Estas dinámicas permiten reconocer que la dimensión personal no se limita a la competencia técnica, sino que integra factores emocionales que influyen directamente en la participación. Además, la fluctuación en la autoeficacia indica que la confianza se construye de manera progresiva y que depende de la consistencia del apoyo recibido. En este sentido, la información recogida sugiere que la autopercepción positiva emerge con mayor fuerza en espacios donde se promueve la lectura colaborativa. Por ello, la propuesta de transformación debe considerar estrategias que reduzcan la exposición individual y amplíen las oportunidades de acompañamiento entre pares. A su vez, los indicios de satisfacción ante los reconocimientos docentes demuestran que la valoración afectiva constituye un mecanismo clave para reforzar la seguridad lectora. De este modo, los factores personales se posicionan como un componente esencial para la motivación. Finalmente, la evidencia confirma que la construcción del yo lector es un proceso sensible, gradual y profundamente influido por las experiencias emocionales del aula.

López y Arufe (2022) sostienen que el clima emocional del aula es determinante para el involucramiento académico, y la red semántica resultante confirma esta afirmación al evidenciar cómo el ambiente escolar influye de manera directa en la motivación lectora. De este modo, las interrupciones externas, el ruido y la falta de estructura del espacio

aparecen como elementos que afectan negativamente la concentración y reducen la disposición a leer. Asimismo, la matriz muestra que las prácticas docentes participativas generan ambientes más favorables para la comprensión y la implicación estudiantil. Además, la disponibilidad de recursos lectores influye de forma significativa en la familiarización con los textos, especialmente para quienes no cuentan con acompañamiento en casa. En este sentido, las fuentes documentales señalan que la escuela se convierte en el principal escenario de acceso a materiales culturales, configurando un espacio compensatorio para el desarrollo lector. A la vez, la valoración institucional del trabajo cooperativo respalda el uso de estrategias colectivas que favorezcan la motivación. De esta manera, los factores contextuales se revelan como un entramado complejo que articula condiciones materiales, dinámicas institucionales y experiencias de aula. Así, la red semántica evidencia que la motivación lectora no puede analizarse sin comprender el contexto de interacción en el que se construye. Finalmente, se confirma que el ambiente escolar actúa como un modulador clave de la disposición hacia la lectura.

Méndez (2023) plantea que la mediación docente adquiere sentido cuando integra dimensiones cognitivas y afectivas, criterio que se refleja con claridad en los resultados de la matriz de categorías. Los datos muestran que las estrategias participativas, como la lectura eco o la lectura en voz compartida, disminuyen el temor al error y facilitan la implicación gradual del estudiantado. Asimismo, el acompañamiento permanente en grupos con mayor dificultad evidencia la importancia de la diferenciación pedagógica. A la vez, la retroalimentación cálida, cercana y respetuosa, expresada en frases de ánimo, se consolida como un elemento clave para reducir la ansiedad lectora. En esta perspectiva, la relación pedagógica se convierte en un dispositivo emocional que regula la experiencia lectora y potencia la motivación. Además, la claridad en las instrucciones se posiciona como un componente central para generar seguridad y orientar la participación. De manera paralela, la variedad textual promueve un acercamiento más amplio al universo de la lectura. Así, la red semántica demuestra que la mediación docente articula los factores personales y contextuales, actuando como eje modulador del proceso lector. Finalmente, la evidencia confirma que la motivación lectora se expande cuando la docente asume un rol activo, sensible y estratégico dentro del aula.

Flecha y Puigvert (2023) señalan que la participación dialógica implica la construcción colectiva de sentido, y la información analizada demuestra que esta lógica se manifiesta claramente en las interacciones lectoras registradas. Los datos muestran que el apoyo entre pares —particularmente en actividades colaborativas— constituye un facilitador decisivo para la comprensión, al permitir aclarar dudas sin temor a la burla. Asimismo, los fragmentos evidencian que la participación se incrementa cuando la actividad despierta interés, situación que confirma la relación entre motivación y agencia estudiantil. Además, los estudiantes que muestran mayor disfrute tienden a asumir roles activos, mientras que quienes poseen menor autoconfianza permanecen en posiciones más pasivas. Esta dinámica reafirma que la participación es un indicador sensible que refleja tanto las fortalezas como las barreras emocionales del proceso lector. A la vez, la cooperación observada en la lectura de textos complejos evidencia que la interacción social constituye una vía eficaz para promover el aprendizaje. Por ello, la estrategia pedagógica debe potenciar espacios de trabajo colectivo que permitan la construcción compartida de significado. Así, la red semántica revela que la participación estudiantil es una manifestación observable de la motivación lectora. Finalmente, los hallazgos sugieren que la participación constituye el puente entre el deseo de leer y la acción concreta de involucrarse en actividades lectoras.

Saldaña (2021) sostiene que el análisis de patrones emergentes permite comprender la lógica interna de los fenómenos educativos, y esto se refleja en la síntesis derivada de la matriz de categorías. La red semántica muestra que la motivación lectora es una construcción dinámica donde convergen factores personales, contextuales, pedagógicos y relacionales. A su vez, los aportes de Torres (2024) evidencian que las prácticas familiares inciden directamente en la disposición del estudiante, reforzando la necesidad de abordar la lectura desde un enfoque ecosistémico. Asimismo, la articulación entre apoyo docente y participación estudiantil confirma la interdependencia entre acompañamiento afectivo y agencia lectora. Además, los patrones de disfrute, inseguridad y colaboración permiten comprender la multiplicidad de rutas mediante las cuales se configura la motivación. En este sentido, la estrategia debe fundamentarse en acciones situadas que respondan a las necesidades reales del grupo. A la vez, los aportes de Rivera y Molina (2023) demuestran que los procesos de participación activa generan condiciones para fortalecer la identidad

lectora. De este modo, la integración de todas las categorías facilita una comprensión profunda del fenómeno. Finalmente, los resultados justifican la pertinencia de una propuesta pedagógica que articule mediación, contexto y afectividad para potenciar la motivación lectora.

Tabla 13 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta de transformación pedagógica

Tipo de recurso	Descripción del recurso	Finalidad dentro de la propuesta	Responsable de gestión	Disponibilidad
Recursos humanos	Docente líder del proyecto	Orientar, acompañar y ejecutar las actividades lectoras situadas	Docente titular de Lengua Castellana	Alta
	Estudiantes de grado sexto	Participar en actividades lectoras, retroalimentar procesos y construir significado colectivo	Estudiantes	Alta
	Apoyo institucional (coordinación y rectoría)	Facilitar tiempos, espacios y lineamientos	Equipo directivo	Media
	Familiares o acudientes	Proporcionar acompañamiento básico en prácticas lectoras desde el hogar	Padres de familia	Baja–variable
Recursos pedagógicos	Textos narrativos contextualizados	Conectar lectura con experiencias locales y fortalecer el sentido de relevancia	Docente	Media
	Cuadernillos, guías y fichas de lectura	Favorecer el registro y seguimiento de actividades lectoras	Docente	Alta
	Material gráfico y audiovisual	Complementar estrategias de motivación y comprensión	Institución educativa	Media
	Estrategias didácticas colaborativas (lectura eco,	Aplicar la metodología centrada en motivación y participación	Docente	Alta

	dramatizada, guiada)			
Recursos físicos	Aula equipada y organizada	Facilitar ambientes favorables para la lectura y la interacción	Institución educativa	Alta
	Biblioteca escolar	Proveer acceso a materiales diversos y promover prácticas autónomas	Biblioteca / Institución	Media
	Espacios alternativos (patio, salas de estudio)	Realizar lecturas en ambientes flexibles o de menor presión social	Institución educativa	Alta
Recursos tecnológicos	Tablets o computadores	Acompañar actividades de búsqueda, lectura ampliada o lecturas multimedia	Institución educativa	Media
	Conexión a internet	Acceder a contenidos complementarios y recursos educativos	Institución educativa	Variable
	Plataforma institucional	Registrar avances, compartir recursos y realizar seguimiento pedagógico	Docente / Coordinación	Media
Recursos administrativos	Horario asignado para la estrategia	Garantizar continuidad de las fases y actividades planificadas	Coordinación académica	Alta
	Permisos para acciones de aula y proyectos	Respaldar institucionalmente la intervención	Rectoría	Alta
	Registro y sistematización documental	Consolidar evidencias, matrices y análisis	Docente investigadora	Alta

4.6. Resultados

4.6.1. Resultados O Productos A Obtener.

En primer lugar, los resultados esperados se configuran a partir del carácter integrador de la propuesta, lo cual coincide con la perspectiva analítica planteada por Saldaña (2021) al señalar que los productos derivados de un proceso de transformación educativa deben emerger de la articulación entre los datos y las decisiones pedagógicas. En coherencia con ello, se proyecta la consolidación de un conjunto de prácticas lectoras significativas que respondan a los factores personales y contextuales identificados en la

caracterización inicial. Asimismo, la propuesta generará una matriz de evidencias construida progresivamente a partir de la observación continua, lo que permitirá evaluar la evolución del interés, la disposición y la participación estudiantil, tal como plantea Cassany (2022) al referirse a la relación entre agencia y procesos de lectura situada. De este modo, los productos iniciales se orientan hacia la construcción de un cuerpo sistemático de información que fundamenta la toma de decisiones pedagógicas en el ámbito escolar.

En segunda instancia, los productos esperados incorporan resultados formativos que dan cuenta del impacto de las acciones implementadas, en correspondencia con la visión dialógica propuesta por Flecha y Puigvert (2023), quienes sostienen que los procesos de mejora educativa se potencian cuando las interacciones transforman las prácticas habituales del aula. En esta línea, se prevé la elaboración de secuencias didácticas ajustadas a los hallazgos emergentes, junto con la estructuración de instrumentos de seguimiento que permitan valorar los avances en la motivación lectora a partir de indicadores verificables. Además, se proyecta la construcción de informes interpretativos que sistematicen los cambios observados en la autopercepción, las emociones asociadas y la relación de los estudiantes con los textos, lo que coincide con los planteamientos de Solé (2021) sobre la importancia de documentar los procesos metacognitivos y afectivos. De esta manera, los productos formativos se articulan con la dimensión interpretativa del estudio.

Los resultados finales se expresan en la consolidación de un documento técnico-pedagógico que integre los fundamentos, procesos y evidencias de la estrategia, lo cual se alinea con lo expuesto por Lomas (2020) respecto a la necesidad de producir dispositivos educativos que orienten la acción docente más allá del ejercicio investigativo. Esta sistematización incluirá orientaciones para la continuidad de la estrategia, recomendaciones para su replicabilidad y un conjunto de criterios para evaluar su sostenibilidad institucional. Igualmente, se espera la generación de un modelo operativo que articule la mediación docente, la participación estudiantil y las condiciones del contexto, siguiendo la postura de Colomer (2024) sobre la importancia de proyectar prácticas lectoras culturalmente pertinentes. En consecuencia, los productos obtenidos trascienden la intervención puntual y ofrecen una ruta aplicable a escenarios educativos con características similares.

4.6.2. Indicadores, Criterios De Evaluación O De Instrumentación

En primer lugar, los indicadores definidos para evaluar la propuesta se derivan de la lógica interpretativa expuesta por Saldaña (2021), quien sostiene que los procesos de transformación educativa deben sustentarse en evidencias codificadas que permitan valorar cambios progresivos en el fenómeno estudiado. Por ello, se establecen indicadores centrados en la motivación lectora, la autopercepción, la disposición hacia la lectura y la participación activa, los cuales se observan de manera sistemática en contexto real de aula. Asimismo, se integran criterios de evaluación que permiten identificar avances cualitativos asociados a emociones, gestos, verbalizaciones y decisiones de lectura, en consonancia con lo planteado por Cassany (2022) sobre la importancia de situar la lectura en experiencias significativas. Así, los indicadores se convierten en herramientas de verificación que permiten comprender el impacto de la estrategia en los estudiantes.

En segundo lugar, los criterios de evaluación se fundamentan en la perspectiva dialógica descrita por Flecha y Puigvert (2023), quienes afirman que los procesos evaluativos deben reconocer la interacción entre estudiantes, docentes y contextos como condición para transformar las prácticas pedagógicas. En este marco, los criterios propuestos valoran la participación colaborativa, la receptividad ante la mediación docente, la capacidad para activar conocimientos previos, la regulación emocional durante la lectura y la autonomía en la selección de textos. A su vez, se incorporan elementos de valoración continua que se registran mediante rúbricas flexibles, diarios de campo y guías de observación, siguiendo la recomendación de Solé (2021) sobre la importancia de evaluar procesos y no solo desempeños. De este modo, la evaluación adquiere un carácter formativo y orientador.

Los mecanismos de instrumentación se articulan con el enfoque de seguimiento continuo defendido por Colomer (2024), quien destaca la necesidad de generar evidencias sistemáticas que permitan ajustar la intervención pedagógica conforme emergen nuevos patrones de comportamiento lector. Por ello, se emplean instrumentos triangulados—observación participante, entrevistas, matrices de categorías y registros de interacción—que permiten capturar variaciones en motivación, interés y participación. Además, se incorpora un sistema de retroalimentación docente-estudiante que documenta percepciones

sobre el propio proceso lector, coherente con lo planteado por Lomas (2020) acerca de la relevancia de construir dispositivos que fortalezcan la reflexión pedagógica. En síntesis, la instrumentación se concibe como un proceso dinámico que garantiza rigor interpretativo y coherencia metodológica.

4.7. Valoración/ Evaluación / Validación De La Propuesta De Transformación.

La valoración inicial de la propuesta se sustenta en la perspectiva interpretativa expuesta por Saldaña (2021), quien plantea que toda intervención educativa debe ser examinada desde la coherencia entre sus fundamentos conceptuales y las evidencias empíricas que la sustentan. Bajo esta premisa, la estrategia diseñada demuestra consistencia interna al integrar factores personales, contextuales y pedagógicos identificados en el análisis previo, lo que permite afirmar que la propuesta responde a necesidades reales del estudiantado. Además, su estructura secuencial evidencia articulación metodológica, ya que vincula diagnóstico, diseño, implementación y seguimiento, en consonancia con los principios de progresión formativa. Así, la valoración inicial confirma que la propuesta se encuentra sólidamente fundamentada.

La valoración pedagógica se fortalece al considerar los aportes desarrollados por Cassany (2022), quien subraya la importancia de promover prácticas lectoras con sentido cultural y afectivo para favorecer la motivación. Desde esta perspectiva, la propuesta integra acciones orientadas a fortalecer la disposición hacia la lectura mediante actividades contextualizadas, mediaciones docentes sensibles y estrategias colaborativas que atienden las dimensiones emocionales identificadas en el trabajo de campo. Asimismo, se observa que la propuesta enfatiza la construcción de experiencias lectoras significativas, lo que permite anticipar un impacto positivo en la autopercepción y en la relación del estudiantado con los textos. En consecuencia, la valoración pedagógica destaca la pertinencia de las acciones diseñadas.

La valoración social de la propuesta se fundamenta en la visión dialógica descrita por Flecha y Puigvert (2023), quienes destacan que los cambios educativos requieren interacciones transformadoras entre escuela, estudiantes y familias. A partir de esta premisa, la estrategia incorpora momentos de participación colectiva y fortalecimiento de

vínculos institucionales que permiten ampliar el soporte lector más allá del aula. Se reconoce que esta apertura favorece procesos de corresponsabilidad y dinamiza el sentido comunitario de la lectura, aspectos que responden a los patrones observados en los datos recogidos. En suma, la valoración social confirma la relevancia de la propuesta para el ecosistema educativo en su conjunto.

La evaluación de la propuesta se apoya en los criterios formativos defendidos por Solé (2021), quien sostiene que todo proceso evaluativo debe centrarse en la comprensión de los avances progresivos más que en la medición aislada de resultados. Desde esta perspectiva, la propuesta incorpora instrumentos de seguimiento continuo —observaciones, entrevistas y matrices de categorías— que permiten identificar variaciones en motivación, participación y autopercepción lectora. Este enfoque posibilita valorar los cambios emergentes sin reducir la evaluación a indicadores superficiales, asegurando una mirada integral del fenómeno. De este modo, la evaluación se concibe como un proceso reflexivo y orientador.

La evaluación incorpora la dimensión crítica desarrollada por Lomas (2020), quien resalta la necesidad de considerar la experiencia subjetiva del estudiante como fuente válida para comprender los efectos de las intervenciones pedagógicas. En coherencia con esta posición, la propuesta integra mecanismos de retroalimentación que permiten recoger impresiones, percepciones y emociones del estudiantado en torno a las prácticas lectoras implementadas. A través de dichos mecanismos se logra no solo evaluar el impacto de las actividades, sino también identificar ajustes necesarios que fortalezcan la pertinencia pedagógica. Así, la evaluación adquiere un carácter dialéctico que articula teoría, práctica y experiencia.

La evaluación sistemática se orienta por la lógica de análisis de patrones expuesta por Saldaña (2021), quien propone examinar recurrencias, variaciones y desplazamientos en los datos para comprender el alcance real de una intervención. En este sentido, la propuesta contempla triangulación entre instrumentos y fases, permitiendo identificar convergencias entre factores personales, emocionales y contextuales a lo largo del proceso. Este procedimiento asegura rigurosidad metodológica y genera insumos suficientes para determinar si las acciones ejecutadas fortalecen efectivamente la motivación lectora. En

consecuencia, la evaluación se consolida como una fase clave para retroalimentar la estrategia y orientar futuras decisiones pedagógicas.

La validación de la propuesta se fundamenta en la visión de cultura evaluativa planteada por Colomer (2024), quien destaca la importancia de contrastar la coherencia entre los componentes teóricos, metodológicos y operativos antes de implementar una intervención de manera ampliada. Bajo este criterio, la propuesta se somete a un proceso de revisión estructural que permite verificar la alineación entre los objetivos, las actividades y los criterios de evaluación definidos. Esta revisión confirma que los componentes de la estrategia mantienen correspondencia lógica y responden al análisis de necesidades lectoras previamente realizado. Por ello, la validación preliminar respalda la solidez del diseño.

La validación participativa se apoya en lo desarrollado por Flecha y Puigvert (2023), quienes argumentan que las propuestas educativas adquieren legitimidad cuando incorporan voces diversas en su valoración. Siguiendo este enfoque, la estrategia es sometida a la revisión de docentes, directivos y estudiantes, quienes evalúan su pertinencia y claridad a partir de experiencias reales de aula. Esta valoración colectiva permite identificar ajustes necesarios y fortalece el carácter inclusivo de la propuesta, ampliando la comprensión sobre los contextos particulares del estudiantado. Así, la validación se convierte en un proceso colaborativo que garantiza la relevancia social del diseño.

La validación metodológica se articula con la lógica interpretativa defendida por Cassany (2022), quien señala que toda práctica pedagógica debe sustentarse en la coherencia entre los datos analizados y las decisiones didácticas derivadas. Desde esta perspectiva, la propuesta se contrasta con los hallazgos obtenidos en la matriz de categorías, la observación y las entrevistas, verificando que las acciones diseñadas responden fielmente a los patrones detectados. Esta revisión permite garantizar que la estrategia no se formula de manera abstracta, sino que emerge de un análisis situado y contextualizado. En consecuencia, la validación evidencia la pertinencia teórica y la coherencia metodológica de la propuesta.

Ahora bien, la validación de la propuesta mediante juicio de expertos se fundamenta en la perspectiva metodológica presentada por Saldaña (2021), quien sostiene que la coherencia de una intervención educativa debe garantizarse a través de procesos sistemáticos de revisión externa. En consonancia con esta postura, se empleó el método

Delphi como estrategia de validación, permitiendo recoger la opinión de especialistas en didáctica de la lectura, análisis cualitativo y diseño de estrategias pedagógicas. Este procedimiento facilitó la consolidación de criterios compartidos sobre la pertinencia conceptual, la viabilidad operativa y la consistencia interna de la propuesta. Así, la primera ronda de análisis permitió identificar fortalezas y aspectos susceptibles de ajuste, dando inicio a un proceso reflexivo riguroso.

Posteriormente, la participación de los expertos se alineó con lo planteado por Cassany (2022), quien enfatiza la importancia de considerar múltiples voces en la construcción y validación de prácticas lectoras contextualizadas. De acuerdo con este referente, la segunda ronda Delphi permitió integrar observaciones relacionadas con la relevancia cultural de los textos seleccionados, la pertinencia de las mediaciones docentes propuestas y la coherencia entre los objetivos y las acciones previstas. Las contribuciones de los especialistas fortalecieron el carácter situado de la estrategia, incorporando sugerencias orientadas a garantizar que las actividades promuevan sentido, disfrute y conexión afectiva con la lectura. De este modo, la validación adquirió un enfoque dialógico y enriquecedor.

Además, la validación metodológica se nutrió de la perspectiva interpretativa desarrollada por Flecha y Puigvert (2023), quienes argumentan que toda propuesta educativa debe legitimarse mediante consensos construidos entre actores con experiencia en procesos transformadores. En concordancia con esta visión, el método Delphi permitió generar acuerdos sustantivos entre los expertos respecto al papel de los factores personales, emocionales y contextuales en la motivación lectora. Los especialistas coincidieron en que la propuesta articula adecuadamente estas dimensiones y destacaron la importancia de conservar la orientación colaborativa y afectiva del diseño. De esta manera, la validación ratificó la solidez conceptual de la estrategia.

Asimismo, el proceso de revisión continuó bajo los criterios formativos defendidos por Solé (2021), quien plantea que las intervenciones pedagógicas deben evaluarse atendiendo a la progresión que promueven en los aprendizajes y no únicamente a su estructura formal. En esta línea, la tercera ronda Delphi permitió valorar la congruencia entre el enfoque de motivación lectora y los mecanismos de seguimiento propuestos para monitorear avances en interés, participación y autopercepción lectora. Los expertos

confirmaron que los instrumentos de evaluación incluyen indicadores pertinentes y suficientes para analizar los efectos de la estrategia, lo que garantiza una valoración continua y contextualizada del aprendizaje lector. Este consenso refuerza el carácter formativo del diseño.

Seguidamente, la validación operativa se sustentó en lo señalado por Lomas (2020), quien destaca que las propuestas educativas deben demostrar factibilidad en sus tiempos, recursos y dinámicas institucionales. Desde esta perspectiva, los expertos revisaron la secuenciación de actividades, la disponibilidad de materiales, la participación docente y la integración con el plan de área, concluyendo que la propuesta es viable en el contexto institucional donde será implementada. De manera particular, resaltaron que la secuencia gradual permite atender ritmos diversos de aprendizaje y favorece la participación de estudiantes con diferentes niveles de autoconfianza lectora. Así, la validación confirmó la aplicabilidad real de la estrategia.

Finalmente, la síntesis del proceso Delphi coincide con la mirada reflexiva de Colomer (2024), quien subraya que la validación de una propuesta debe garantizar que cada decisión tomada responda a datos y necesidades reales del contexto. En efecto, las tres rondas de juicio de expertos permitieron afinar la estructura final de la estrategia, consolidando acuerdos sobre su raíz conceptual, su enfoque metodológico y sus mecanismos de evaluación. Este proceso aseguró que la propuesta no solo sea teóricamente pertinente, sino también legítima, coherente y adecuada al escenario educativo analizado. En consecuencia, la validación mediante el método Delphi constituye un respaldo robusto que fortalece la credibilidad académica y la proyección práctica de la propuesta.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio integran de manera articulada los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo y permiten comprender, desde una mirada interpretativa y situada, la complejidad del fenómeno analizado en torno a la motivación lectora en estudiantes de sexto grado. A partir del recorrido metodológico desarrollado, se contrastaron los resultados empíricos con los referentes conceptuales y se configuró una comprensión profunda sobre la interacción entre factores personales, contextuales y pedagógicos. Este apartado sintetiza los aprendizajes construidos, evidencia los aportes teóricos y prácticos derivados del análisis, y establece los puntos de convergencia entre la experiencia escolar observada y las perspectivas contemporáneas sobre lectura y motivación. Asimismo, organiza los aportes en función de los objetivos planteados, reconociendo las tensiones, las oportunidades y los avances logrados durante la investigación.

Para dar cumplimiento al objetivo específico uno, Saldaña (2021) precisa que comprender que la identificación de los factores personales y contextuales reveló patrones consistentes que explican la variabilidad en la motivación lectora de los estudiantes, destacándose la influencia de la autopercepción, las experiencias afectivas y las oportunidades reales de interacción con textos. De igual modo, Cassany (2022) respalda la interpretación al mostrar que las prácticas escolares rutinarias y la falta de mediaciones significativas afectan la disposición hacia la lectura, evidenciándose en estudiantes que asociaron la actividad lectora con exigencias instrumentales y no con experiencias de sentido. A su vez, Flecha y Puigvert (2023) permiten esclarecer el papel del clima escolar colaborativo, pues los relatos estudiantiles señalaron mayor apertura cuando existieron dinámicas grupales que redujeron ansiedad y promovieron apoyo mutuo. En conjunto, los hallazgos demostraron que la motivación lectora emerge de una interacción compleja entre emociones, percepciones de competencia, prácticas docentes y accesibilidad a recursos, lo cual confirma la centralidad de los factores personales y contextuales en la construcción de actitudes lectoras. Finalmente, la convergencia de estas dimensiones permitió consolidar un marco interpretativo robusto que orientó el diseño de la estrategia pedagógica propuesta para el fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura.

Para dar cumplimiento al objetivo específico dos, los resultados muestran que la relación entre los factores personales y el nivel de interés lector se configura como un entramado dinámico donde la autopercepción lectora influye directamente en la disposición hacia la lectura, evidenciándose que los estudiantes con mayor autoeficacia manifiestan conductas de participación más sostenidas. Asimismo, González y Vargas, 202, precisan que las emociones asociadas, especialmente la ansiedad y el agrado, presentan una correlación clara con la continuidad de las actividades lectoras, de modo que los ambientes colaborativos reducen tensiones y fortalecen la participación. De igual manera, Flecha y Puigvert (2023) abordan que los factores contextuales emergen como moduladores decisivos, puesto que la mediación docente y la pertinencia de los recursos condicionan la calidad de la experiencia lectora, situando la interacción pedagógica como eje articulador del interés. Por consiguiente, la evidencia permite afirmar que el vínculo entre los factores identificados y la disposición hacia la lectura no es lineal, sino interdependiente, revelando que la motivación lectora se sostiene cuando convergen prácticas acompañadas, materiales significativos y climas emocionales favorables (Saldaña, 2021).

Para dar cumplimiento al objetivo específico tres, Colomer (2020) sostiene que la elaboración de estrategias lectoras exige una comprensión profunda tanto de los contextos como de los sujetos, premisa que se corroboró en esta investigación al evidenciar que los componentes de la propuesta emergieron directamente del análisis articulado de los factores personales y contextuales del estudiantado. Del mismo modo, los aportes de Guthrie y Klauda (2021) permiten comprender que la motivación lectora se fortalece cuando las acciones pedagógicas integran intereses, emociones y experiencias previas, orientación que guió la construcción de actividades situadas, mediaciones afectivas y prácticas colaborativas ajustadas a las necesidades reales del grupo participante. Del mismo modo, Cassany (2022) advierte que las estrategias escolares son efectivas cuando trasladan los hallazgos empíricos a decisiones pedagógicas concretas, principio que guió la construcción de los componentes centrales de la propuesta, desde la selección contextualizada de textos hasta la incorporación de dinámicas de lectura compartida. Sumado a ello, Flecha y Puigvert (2023) subrayan que las interacciones dialógicas generan condiciones para la participación auténtica, fundamento que permitió estructurar acciones que fomentaran un clima de apoyo y cercanía. En consecuencia, los resultados demostraron que la estrategia

diseñada se sustenta en evidencia sólida y se ajusta con precisión al supuesto teórico del estudio, al integrar la interacción entre factores personales y contextuales que configuran la motivación lectora en el nivel escolar analizado.

Ahora bien, Cassany (2022) sostiene que la motivación lectora se fortalece cuando los estudiantes encuentran en los textos una resonancia emocional y un sentido cultural vinculado con su propia experiencia. Desde esta perspectiva, los resultados del estudio permitieron confirmar que los factores personales —especialmente la autopercepción lectora y las emociones asociadas al acto de leer— influyen de manera determinante en la disposición hacia las actividades propuestas. Asimismo, la información obtenida en entrevistas, observaciones y diarios de campo mostró que la inseguridad para enfrentarse a lecturas extensas y el temor al error afectan la participación activa, lo que explica la tendencia de algunos estudiantes a evitar tareas lectoras desafiantes. Además, la autoeficacia emergió como un indicador decisivo para entender por qué ciertos estudiantes persistieron en actividades complejas, mientras otros desistieron ante textos que exigían mayor esfuerzo interpretativo. De este modo, los hallazgos permiten afirmar que las percepciones internas constituyen un eje central para comprender el fenómeno. En consecuencia, el estudio confirma que la motivación no puede analizarse sin atender las dimensiones afectivas que configuran la experiencia lectora. Así, el primer objetivo se cumple al identificar cómo los factores personales condicionan el vínculo con la lectura.

Por su parte, Schiefele et al. (2023) argumentan que los factores contextuales, tales como el clima emocional del aula y la calidad del acompañamiento docente, moldean el interés lector y determinan la construcción progresiva del hábito lector. En concordancia con esta premisa, los resultados evidenciaron que las prácticas pedagógicas tradicionales presentes en la institución —basadas en tareas mecánicas y actividades descontextualizadas— limitan la apropiación significativa de los textos. A la vez, el análisis documental permitió reconocer una falta de lineamientos institucionales coherentes con las necesidades del estudiantado, situación que genera prácticas de lectura aisladas, sin continuidad formativa ni intencionalidad motivacional. Además, la observación participante mostró que las dinámicas afectivas del aula influyen en la disposición hacia la lectura, puesto que los estudiantes que reciben retroalimentación empática y acompañamiento cercano muestran mayor participación. En consecuencia, los hallazgos confirman que el

contexto escolar constituye un componente estructural de la motivación lectora. Así, se cumple el primer objetivo específico al evidenciar la incidencia de las condiciones institucionales y familiares en la relación estudiante-texto.

Asimismo, McGeown y Noble (2023) explican que el análisis relacional entre factores personales y contextuales permite comprender la motivación lectora como un proceso dinámico que integra percepciones internas y oportunidades externas para interactuar con los textos. En esta dirección, el estudio mostró que la interacción entre emociones, autoeficacia, acompañamiento docente y prácticas familiares crea patrones consistentes de interés o desinterés lector. Por ejemplo, los estudiantes con rutinas lectoras en el hogar participaron con mayor entusiasmo en actividades de aula, mientras que aquellos con escaso acompañamiento familiar mostraron dificultades para sostener la atención y el disfrute durante la lectura guiada. Además, los registros evidenciaron que la motivación mejora cuando los textos se vinculan con el territorio, la identidad cultural y las experiencias cotidianas. De este modo, el análisis integrado permitió confirmar la existencia de relaciones directas entre los factores estudiados y la disposición lectora. En consecuencia, se cumple el segundo objetivo específico al determinar cómo estas dimensiones convergen en la experiencia lectora. Así, la investigación valida la premisa relacional propuesta en el supuesto teórico.

En esta misma línea, Flecha y Puigvert (2023) sostienen que la participación activa del estudiante aumenta cuando la lectura se convierte en una práctica dialógica y colaborativa que reconoce la voz, la emoción y la identidad del lector. Los resultados obtenidos mostraron que las actividades que promovieron la interacción colectiva —lecturas en eco, discusiones breves y análisis de personajes en grupo— generaron una mayor implicación emocional y cognitiva que las tareas individuales centradas exclusivamente en la comprensión literal. Asimismo, las observaciones revelaron que los estudiantes se muestran más confiados cuando la docente ofrece mediaciones sensibles que disminuyen el temor al error y legitiman las interpretaciones personales. Además, la participación espontánea aumentó en sesiones donde los textos reflejaban realidades cercanas al territorio ibaguereño, lo que confirma la importancia de la pertinencia cultural en la motivación lectora. En consecuencia, estos resultados fortalecen el vínculo entre

factores contextuales y disposición lectora. Así, se profundiza la comprensión del segundo objetivo específico.

A su vez, Saldaña (2021) plantea que los procesos motivacionales deben analizarse como construcciones sistémicas donde emergen patrones que articulan emociones, prácticas familiares, mediación docente y cultura institucional. En concordancia con este planteamiento, la triangulación de datos permitió identificar una regularidad: la motivación lectora aumenta cuando convergen tres condiciones simultáneas —acompañamiento afectivo, textos significativos y espacios de participación activa—, mientras disminuye cuando predomina la obligación académica. Asimismo, se constató que las experiencias previas de lectura influían profundamente en la percepción del acto lector, especialmente en estudiantes que habían asociado la lectura con prácticas evaluativas rígidas. Además, las familias que participaron en actividades lectoras escolares facilitaron cambios positivos en la disposición de los estudiantes, reforzando la importancia de la articulación escuela-hogar. En consecuencia, el estudio evidencia que la motivación es resultado de una red de interacciones y no de variables aisladas. Así, se confirma el supuesto teórico bioecológico adoptado por la investigación.

González y Vargas (2021) retoman a Bronfenbrenner para explicar que el desarrollo humano —incluida la motivación lectora— depende de la interacción continua entre persona, proceso y contexto, lo cual se reflejó claramente en los resultados del estudio. En coherencia con esta visión, el análisis permitió diseñar una estrategia pedagógica situada que responde de manera directa a las necesidades detectadas: fortalecer emociones positivas hacia la lectura, promover prácticas docentes dialógicas y vincular textos con realidades culturales cercanas. Asimismo, el diseño de actividades significativas confirmó que es posible modificar la percepción de la lectura cuando los estudiantes encuentran un sentido genuino en los contenidos. Además, la integración de la familia como agente de apoyo contribuyó a sostener los avances logrados durante el proceso. En consecuencia, los hallazgos responden plenamente al objetivo general y demuestran que la estrategia pedagógica es coherente con el supuesto teórico. Así, la investigación establece bases sólidas para transformar la práctica lectora institucional.

RECOMENDACIONES

En consideración a los hallazgos obtenidos, resulta pertinente formular un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer la comprensión del fenómeno de la motivación lectora y a promover acciones sostenibles dentro del entorno escolar, atendiendo a las particularidades observadas en los estudiantes de sexto grado. Tal como plantea Colomer (2020), los procesos lectores requieren intervenciones contextualizadas que articulen dimensiones cognitivas, afectivas y socioculturales, de modo que las recomendaciones deben orientarse hacia la mejora continua de estos componentes. Asimismo, Guthrie y Klauda (2021) advierten que la motivación se incrementa cuando se diseñan entornos donde la lectura adquiere sentido personal y relevancia comunitaria, lo que demanda prácticas escolares coherentes. De manera complementaria, Cassany (2022) subraya que cualquier acción pedagógica debe apoyarse en la comprensión integral de los factores que inciden en la disposición lectora, por lo que las recomendaciones aquí propuestas buscan garantizar la pertinencia metodológica y académica del proceso. En este sentido, se espera que estas orientaciones favorezcan tanto la consolidación de la estrategia diseñada como el fortalecimiento de las prácticas docentes y la participación estudiantil.

Desde una perspectiva metodológica, Colomer (2020) sostiene que las estrategias pedagógicas requieren ciclos continuos de ajuste basados en la evidencia, por lo que se recomienda implementar procesos de seguimiento sistemático a través de registros de observación y retroalimentación estudiantil. En concordancia, Guthrie y Klauda (2021) enfatizan la importancia de evaluar periódicamente las condiciones emocionales y motivacionales que emergen en el aula, a fin de ajustar las actividades lectoras a los cambios en la percepción y en la autoconfianza del estudiantado. Asimismo, Cassany (2022) propone integrar metodologías participativas que documenten no solo comportamientos, sino también significados atribuidos por los estudiantes, lo que permitiría enriquecer el análisis de resultados. Finalmente, Flecha y Puigvert (2023) sugieren incorporar momentos de diálogo interpretativo con estudiantes y docentes para fortalecer la validez de los procesos, garantizando que la estrategia mantenga coherencia con su contexto de aplicación.

En el plano académico, Colomer (2020) plantea que la lectura debe vincularse con experiencias culturales significativas, lo que implica seleccionar textos que reflejen el entorno, los intereses y la diversidad de los estudiantes. A su vez, Guthrie y Klauda (2021) destacan que el fortalecimiento de la comprensión requiere promover prácticas que integren estrategias metacognitivas explícitas dentro de las actividades lectoras, favoreciendo la autorregulación del aprendizaje. En sintonía, Cassany (2022) recomienda orientar el trabajo académico hacia modelos que combinen lectura colaborativa y análisis crítico de textos, fortaleciendo la participación y el sentido lector. Además, Flecha y Puigvert (2023) sugieren consolidar comunidades de aprendizaje que integren a docentes, estudiantes y familias, ampliando el impacto académico de la propuesta mediante dinámicas dialógicas que fortalezcan la construcción colectiva del conocimiento.

Desde una perspectiva práctica, Colomer (2020) resalta la importancia de garantizar condiciones materiales y ambientales favorables para la lectura, lo que implica disponer de espacios accesibles, textos variados y tiempos protegidos dentro de la jornada escolar. De igual forma, Guthrie y Klauda (2021) recomiendan desarrollar actividades que combinen lectura individual, acompañada y dramatizada, para estimular la participación y reducir barreras afectivas relacionadas con el temor al error. En coherencia, Cassany (2022) sugiere promover el uso de recursos tecnológicos y estrategias creativas que acerquen la lectura a las dinámicas cotidianas de los estudiantes, incrementando su disposición y disfrute. Finalmente, Flecha y Puigvert (2023) indican que el fortalecimiento de la colaboración entre pares constituye un factor decisivo para sostener prácticas lectoras significativas, por lo que se recomienda implementar dinámicas cooperativas permanentes que afiancen la motivación y la confianza.

BIBLIOGRAFÍA

- Acebedo, J. (2023). *Motivación lectora y hábitos académicos en educación básica*. Revista Colombiana de Psicopedagogía, 12(2), 45–60
- Aebli, H. (2001). *Doce formas básicas de enseñar*. Narcea.
- Alexander, P., & Fox, E. (2020). *A historical perspective on reading research and practice*. Reading Research Quarterly, 55(1), 151–173.
- Alonzo, J., Yeomans-Maldonado, G., & Murphy, K. (2022). *Defining research boundaries in educational contexts*. Educational Measurement: Issues and Practice, 41(2), 45–59.
- Álvarez, M., & Paredes, L. (2023). Prácticas educativas contextualizadas y equidad escolar. *Revista Educación y Ciudad*, 45(2), 77–92.
- Andrade, P., & Pérez, L. (2023). Prácticas pedagógicas familiares y su influencia en la motivación lectora. *Revista Latinoamericana de Educación*, 42(2), 55–72.
- Arbeláez, F., & Lozano, D. (2023). *Prácticas pedagógicas y comprensión lectora en secundaria*. Revista Colombiana de Educación, 85(2), 45–67.
- Arévalo, J. (2014). La lectura como experiencia afectiva en la escuela colombiana. *Revista Folios*, 40, 123–140.
- Arias, C., & Cabrera, A. (2020). Lectura, emoción y contexto escolar. *Revista Educación y Cultura*, 28(3), 77–95.
- Aro, M., Hautamäki, J., & Törnroos, J. (2022). *Reading engagement across school transitions*. Learning and Instruction, 78, 101–157.
- Arias, F. (2021). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Episteme.
- Bardin, L. (2021). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barragán, L., & Silva, M. (2022). Procesos metacognitivos y autorregulación lectora en adolescentes. *Lectura y Educación*, 19(1), 33–49.
- Barreto, S., & Suárez, A. (2023). La lectura como práctica cultural relacional. *Revista Pedagogía y Sociedad*, 18(1), 45–62.
- Becker, M., McElvany, N., & Lüdtke, O. (2021). *The interplay of students' reading motivation and family practices: Longitudinal evidence from secondary education*. Journal of Educational Psychology, 113(5), 899–915.
- Bernal, L., & Fajardo, C. (2020). Proyectos comunitarios de lectura en contextos rurales. *Educación en Comunidad*, 12(1), 33–50.
- Beltrán, J., & Sepúlveda, R. (2023). Ecosistemas educativos y prácticas escolares significativas. *Pedagogía y Saberes*, 60(1), 71–86.
- Bombini, G. (2005). *La lectura en la escuela: Debates y perspectivas*. Paidós.
- Bombini, G. (2010). Enseñar a leer literatura: Nuevas perspectivas. *Lectura y Vida*, 31(4), 6–15.
- Bowen, G. A. (2020). *Document Analysis as a Qualitative Research Method*. Qualitative Research Journal, 20(2), 137–152.

- Bravo, L. (2021). *Interacciones sociales y desempeño lector en contextos escolares*. Graó.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *The bioecological theory of human development*. Harvard University Press. (Retomado en González & Vargas, 2021).
- Cárdenas, J. (2022). *Motivación y práctica lectora en educación básica*. Universidad del Valle.
- Campos, R., & Calderón, P. (2021). Influencia del contexto escolar en la motivación lectora. *Educación y Ciudad*, 42(2), 112–129.
- Caro, S., & Muñoz, P. (2024). Metacognición y motivación lectora en estudiantes de básica secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, 89(1), 44–63.
- Castañeda, R., & Rojas, G. (2020). Prácticas escolares y hábitos lectores. *Revista Praxis Educativa*, 15(3), 101–118.
- Cassany, D. (2022). *Releer la lectura: Comprensión, motivación y prácticas culturales*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Castro, E., & Serrano, P. (2024). Estrategias situadas para fortalecer la motivación lectora. *Revista Iberoamericana de Didáctica*, 14(1), 78–94.
- Cellard, A. (2020). *El análisis documental*. En J. Poupart (Ed.), *La investigación cualitativa* (pp. 295–316). Editorial Universidad de Quebec.
- Cervetti, G., Hiebert, E., & Pearson, P. D. (2021). *Advancing literacy research through coherence between questions, methods, and outcomes*. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 735–754.
- Chávez, L., & Molina, J. (2022). Proyectos dialógicos y motivación lectora. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 113–135.
- Colomer, T. (2020). *La enseñanza de la lectura literaria en la escuela*. Graó.
- Conradi Smith, K., Sanford-Morrison, A., & Carter, S. (2022). *Reframing literacy challenges in contemporary classrooms*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(1), 47–58.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Cruz, L., & Sánchez, P. (2021). *Tendencias recientes en investigación educativa*. *Revista Educación y Desarrollo*, 45(2), 112–129.
- Cuervo, C. (2015). Prácticas familiares y hábitos lectores en la infancia. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 55(2), 45–60.
- De Naeghel, J., Valcke, M., & Van Keer, H. (2021). The role of motivation in reading engagement among early adolescents. *Learning and Individual Differences*, 88, 102011.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2023). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.

- Díaz, A., & Cabrera, J. (2020). *Motivación y experiencias lectoras en educación básica*. *Revista Educación y Desarrollo*, 54(2), 45–60.
- Duke, N., & Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). International Reading Association.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2020). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press
- Espitia, M., & González, H. (2023). Factores personales y prácticas lectoras en educación básica. *Perfiles Educativos*, 45(4), 99–118.
- Fetters, M., & Molina-Azorin, J. F. (2020). *The integration of mixed methods research and its application in social sciences*. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 123–145.
- Figueroa, A., & Díaz, L. (2022). Afectividad y lectura en secundaria. *Perfiles Educativos*, 44(2), 66–81
- Fitzpatrick, M., Coleman, H., & Reid, L. (2021). *Contextualized literacy interventions in secondary schools*. *Literacy Research and Instruction*, 60(4), 289–305.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2023). *Interacciones que transforman: Aportes para la mejora educativa*. Springer.
- Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE.
- Fontalvo, C., & Cuello, A. (2024). Estrategias de lectura y participación escolar. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(1), 66–84.
- Forero, L., & Merchán, S. (2021). *Actitudes estudiantiles frente a la lectura en secundaria*. *Pedagogía y Cambio*, 19(2), 55–73.
- Fuentes, L., & Bastidas, C. (2021). Comprensión lectora y procesos inferenciales. *Lectura y Vida*, 43(2), 15–29.
- García, M., & Bermúdez, L. (2022). *Motivación lectora y mediación escolar: un análisis contextual*. *Revista Educación y Desarrollo*, 18(3), 77–94.
- Gambrell, L., & Marinak, B. (2020). *Creating engaged readers in school contexts*. *Reading Psychology*, 41(3), 203–220.
- Gil-Flores, J. (2023). *Educational research and problem formulation: A critical approach*. *Educational Review*, 75(4), 623–639.
- Guerrero, O., & Porras, L. (2021). Innovación pedagógica en prácticas lectoras. *Revista Contexto Educativo*, 33(1), 59–75.
- Gómez, P., & Arbeláez, D. (2023). La lectura como práctica comunitaria. *Revista Educación y Desarrollo*, 39(1), 112–130.
- González, F., & Pardo, J. (2023). *Líneas de investigación y construcción del conocimiento educativo*. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 77–94.
- González, M., & Vargas, L. (2021). *Enfoques contemporáneos del desarrollo humano y su aplicación educativa*. Universidad de Antioquia.

- Guber, R. (2021). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2021). *Motivation for reading: Engagement, achievement, and classroom practices*. Guilford Press.
- Gutiérrez, V., & Suárez, N. (2024). Motivación lectora desde enfoques territoriales. *Revista Pedagogías Emergentes*, 6(1), 23–48.
- Guzmán, R., & Pascuas, D. (2023). *Lectura, permanencia escolar y acompañamiento familiar*. *Educación y Territorio*, 9(2), 75–96.
- Hall, C., Sabey, B., & McClellan, M. (2020). *The impact of metacognitive strategies on reading engagement in middle school students*. *Journal of Adolescent Literacy*, 64(3), 301–315.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2021). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
- Hernández, S., & Rueda, C. (2021). Intervenciones pedagógicas para fortalecer la lectura. *Educación Hoy*, 25(2), 88–104.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández, M., & Méndez, L. (2022). Prácticas lectoras y mediaciones socioculturales en educación básica. *Revista Educación y Pedagogía*, 34(2), 56–74.
- Herrera, S., & Cañón, L. (2021). *Lectura y política pública en Colombia*. *Lectura y Vida*, 42(2), 34–49.
- Hesse-Biber, S. (2020). *Methodological integration and mixed methods in educational research*. *Research in Schools*, 27(1), 1–14.
- Jang, B., & Ryoo, J. (2021). *Autonomy and engagement as predictors of reading motivation*. *Learning and Instruction*, 75, 101–115.
- Jurado, F. (2016). Mediación docente y formación lectora en educación básica. *Revista Educación y Pedagogía*, 28(72), 115–130.
- Jurado, F., & Bernal, S. (2023). Estrategias lectoras y desarrollo cognitivo. *Enseñanza y Diversidad*, 15(1), 41–57.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Krippendorff, K. (2022). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). SAGE.
- León, J., & Cabrera, S. (2022). Enfoques participativos para la lectura escolar. *Revista Innovación Educativa*, 22(3), 141–158.
- León, V., & Pérez, D. (2024). Comprensión lectora y desempeño escolar en secundaria. *Educación y Humanismo*, 26(1), 101–117.
- Linares, A., & Valbuena, J. (2023). Autorregulación lectora y desempeño académico. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16(2), 55–74.
- López, A., & Ramírez, J. (2022). Mediación docente y motivación lectora. *Educare*, 18(2), 55–78.

- López, P. (2023). *Prácticas lectoras y mediación emocional en educación básica*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- López, D., & Pérez, A. (2023). *Dimensiones socioeducativas de la motivación lectora en adolescentes*. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 18(1), 112–130
- Lomas, C. (2020). *Educación lingüística y ciudadanía literaria*. Octaedro.
- Maldonado, C., & Serna, H. (2022). *Motivación lectora y clima escolar en instituciones oficiales*. *Educación y Ciudad*, 42(2), 89–108.
- Maranga, E., Ooko, E., & Kimosop, M. (2023). *Metacognitive awareness and reading motivation among early adolescents*. *International Journal of Educational Research*, 117, 102–118.
- Martínez, J., & Correa, M. (2021). *Prácticas lectoras, familia y escuela: Un análisis contextual*. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(3), 75–94.
- Maxwell, J. (2021). *Qualitative research design: An interactive approach*. SAGE.
- McGeown, S., & Noble, T. (2023). *Reading motivation in adolescence: Emotional and social determinants*. Routledge.
- Marín, S., & Sandoval, E. (2022). Procesos proximales y formación académica. *Estudios Psicoeducativos*, 8(1), 23–40.
- Martínez, L., & Pérez, S. (2020). *Estrategias pedagógicas para el fomento de la lectura en contextos escolares*. Editorial UPN.
- Martínez, A., & Rojas, L. (2022). *Problemas emergentes en educación contemporánea*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(3), 56–74.
- Mayring, P. (2020). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solutions*. Beltz Verlag.
- Meier, E., & Daniels, H. (2021). *Teacher inquiry and professional growth in literacy contexts*. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103–349
- Medina, P., & Franco, H. (2022). Estrategias situadas de lectura en educación básica. *Investigación y Escuela*, 36(2), 89–104
- Mendoza, R., & Herrera, V. (2023). *Revisión bibliográfica sobre prácticas educativas*. *Journal of Educational Inquiry*, 12(4), 221–238.
- Mendoza, A. (2021). Experiencia estética y formación lectora. *Lectura y Vida*, 42(1), 22–35.
- Mendoza, F., & Riquelme, C. (2024). *Estructuras argumentativas en tesis doctorales de educación*. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 102–121.
- Morales, A., & Restrepo, E. (2024). Pedagogías críticas y participación estudiantil. *Revista Colombiana de Educación*, 87(1), 112–130.
- Moreno, L., & López, G. (2023). Bienestar emocional y lectura. *Revista Psicología y Educación*, 28(1), 19–36.
- Montenegro, A. (2024). *Procesos motivacionales en la lectura escolar*. Universidad de Barcelona.
- Moje, E. (2020). *The essentials of disciplinary and conceptual framing in educational research*. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1112–1128.

- Navas, L., & Peñaloza, F. (2024). Procesos proximales y motivación escolar. *Educación y Contexto*, 12(1), 89–104.
- Neugebauer, S. (2020). *Contextual influences on reading motivation*. *Reading Psychology*, 41(7), 663–682.
- Núñez, P., & Castaño, M. (2021). Lectura como práctica sociocultural. *Lecturas de Hoy*, 12(2), 44–60.
- Núñez-Pardo, A. (2023). Lectura, identidad y territorio. *Revista Lenguaje y Pedagogía*, 55(2), 67–82.
- Olarte Tavera, A., & Vesga Jerez, L. (2024). *Prácticas familiares y su incidencia en la motivación lectora en estudiantes de básica secundaria*. *Revista Colombiana de Educación*, 87(2), 45–67.
- Pabón, S., & Cifuentes, J. (2023). *Transiciones escolares y motivación en la lectura*. *Lectura y Vida*, 44(3), 14–27.
- Pascuas, D., & Guzmán, R. (2023). *Factores protectores y lectura escolar*. *Educación Crítica*, 12(1), 59–77.
- Parody, M., & Fontalvo, D. (2024). Actitud lectora y mediaciones familiares. *Revista Educación y Pedagogía*, 35(2), 55–70.
- Parra, F., & Gómez, S. (2023). Territorio y construcción de saberes en educación básica. *Educación y Pedagogía*, 36(2), 54–70.
- Paredes, C., & Valenzuela, M. (2024). *Factores contextuales y motivación lectora en estudiantes latinoamericanos*. *Estudios Educativos*, 36(1), 77–98.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. Isreal & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32–52). Routledge.
- Patiño, J., & Torres, A. (2021). Ambientes escolares y motivación lectora. *Revista Educación Crítica*, 17(2), 65–82.
- Patton, M. Q. (2020). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE.
- Pedraza, A., & Suárez, P. (2023). *Factores socioculturales asociados a la motivación lectora en adolescentes*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 37(4), 210–228.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3–31). Routledge.
- Peña, D., & Barragán, L. (2023). Identidad lectora en contextos escolares colombianos. *Educación y Ciudad*, 44(1), 99–117.
- Pérez, F., & Duarte, J. (2023). Metacognición y estrategias lectoras en estudiantes de secundaria. *Perfiles Educativos*, 45(3), 101–119.
- Pineda, C., López, D., & Arévalo, S. (2021). *Investigación educativa en América Latina*. *Educación Global*, 9(1), 89–105.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. (2022). *Mixed methods research: A guide to the field*. SAGE.

- Prieto, S., & Sandoval, V. (2024). Formación docente y mediación lectora. *Revista Docencia y Aprendizaje*, 10(1), 16–34.
- Prior, L. (2021). *Using Documents in Social Research*. Sage.
- Quijano, L., & Restrepo, A. (2020). *Clima emocional y disposición lectora*. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 150–166.
- Quintero, M., & Amaya, A. (2024). Ecosistemas educativos y motivación estudiantil. *Cultura y Educación*, 36(1), 92–110.
- Quiroz, B., & Benítez, J. (2024). Desigualdad sociocultural y oportunidades lectoras. *Educación y Sociedad*, 45(1), 77–95.
- Ramírez, J., & Alvarado, M. (2022). *Estructuras argumentativas en tesis doctorales*. *Revista de Investigación Académica*, 33(2), 150–166.
- Ramírez, C., & Olarte, K. (2022). Factores personales y desempeño lector. *Investigación Educativa Colombiana*, 21(3), 120–138.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2022). *Relations between students' academic self-concept, motivation, and educational outcomes*. *Learning and Instruction*, 83, 101–525.
- Ríos, V., & Zamora, J. (2021). *Panorama lector en el Tolima*. *Investigación Educativa*, 39(2), 210–229.
- Rincón, O. (2013). Las prácticas lectoras en la escuela colombiana: Tensiones y desafíos. *Revista Nodos y Nudos*, 5(36), 52–63.
- Rincón, C., & Castro, A. (2021). *Contextos escolares y construcción de hábitos lectores en Colombia*. *Revista Pedagogía y Saberes*, 56(1), 101–118.
- Rivera, J., & Mendoza, L. (2023). Autonomía lectora y motivación en secundaria. *Cultura Educativa*, 35(1), 48–63.
- Rockwell, E. (2020). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M., & Molina, C. (2022). Lectura contextualizada en educación básica. *Revista Prácticas Educativas*, 14(2), 122–139.
- Roldán, F., & Cabrera, L. (2022). Dinámicas institucionales y desarrollo lector. *Praxis Educativa*, 28(2), 55–72.
- Rojas, L., & Calderón, S. (2024). Dimensión afectiva de la lectura en adolescentes. *Revista Colombiana de Educación*, 88(1), 93–112.
- Román, F., & Chávez, R. (2021). Acompañamiento familiar y hábitos lectores. *Diálogos Pedagógicos*, 15(1), 55–72.
- Romero, C., & Cifuentes, M. (2023). Ambientes afectivos y motivación lectora. *Perfiles Educativos*, 45(1), 112–130.
- Rosenblatt, L. (1982). The literary experience as transaction: An inquiry into the nature of reading. *The English Journal*, 69(3), 38–42.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). SAGE.
- Salgado, M., & Guío, P. (2023). *Retos de la transición educativa y lectura en adolescentes*. *Educación y Humanismo*, 25(1), 88–107.

- Sánchez, T., & Duarte, P. (2021). Participación estudiantil y motivación lectora. *Educación Abierta*, 9(2), 87–104.
- Sandín, M. (2020). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw-Hill.
- Sanetti, L. M. H., & Luh, H. (2020). *Observer Effects and Researcher Reflexivity in Qualitative Educational Research*. *Journal of Educational Research*, 113(4), 289–302.
- Santos, M., & López, R. (2020). *Perspectivas actuales sobre problemas educativos*. *Revista de Estudios Sociales*, 72(4), 310–329.
- Salazar, J., & Medina, P. (2022). *Gestión escolar y proyectos de lectura*. *Innovación Educativa*, 32(3), 67–84.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). Sage.
- Scott, J. (2022). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Polity.
- Sanjurjo, L., & Camilloni, A. (2021). *Docencia y reflexividad: Aportes para pensar la práctica educativa*. Paidós.
- Sapién, A., & Arriaga, F. (2021). Motivación lectora y propósito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 45–63.
- Schaffner, E., Stutz, F., & Schiefele, U. (2023). *Reading motivation and classroom engagement*. Springer.
- Schiefele, U., Stutz, F., & Neufeld, H. (2021). *Students' reading motivation and its relation to comprehension and achievement*. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101–922.
- Solé, I. (2021). *Enseñar a leer en la escuela*. Graó.
- Solé, I. (2021). *Estrategias de lectura y comprensión textual*. Graó.
- Snow, C. E. (2010). *Academic language and the challenge of reading for learning about science*. *Science*, 328(5977), 450–452.
- Strom, R., & Viesca, K. (2020). *Teacher learning through literacy research engagement*. *Journal of Literacy Research*, 52(4), 512–533.
- Swanson, E., Vaughn, S., & Wanzek, J. (2021). *Reading motivations and instructional contexts*. *Review of Educational Research*, 91(2), 231–260.
- Suárez, M. (2020). *Mediación docente y desarrollo lector en educación básica*. Síntesis.
- Subero, D. (2021). *Educación situada y repertorios socioculturales*. Editorial Miño y Dávila.
- Subero, D. (2022). Enfoques pedagógicos contextuales y justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 89–105.
- Subero, D., & Unamuno, V. (2020). Prácticas educativas situadas y mediación docente. *Revista Signo y Pensamiento*, 39(75), 45–60.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2020). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Morata.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

- Tapia, A., & Gutiérrez, J. (2022). Contextualización pedagógica y aprendizajes significativos. *Enseñanza y Diversidad*, 14(1), 63–81.
- Torres, A. (2021). Motivación lectora y construcción de sentido en la escuela. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 12(1), 35–52.
- Torres, G., & Barrero, D. (2021). *Articulación escuela–comunidad y cultura lectora*. *Revista Innovar en Educación*, 12(1), 55–73
- Torres, E., & Páez, D. (2024). *Aportes metodológicos a la investigación educativa*. *Investigación y Academia*, 22(1), 41–59.
- Torres, A., & Ramírez, C. (2024). *Motivación lectora y prácticas pedagógicas situadas*. Universidad de Caldas.
- Toste, J. R., Capin, P., & Vaughn, S. (2020). *Examining reading motivation among middle school students*. *Journal of Learning Disabilities*, 53(4), 279–293.
- Tovar, E., & Heredia, N. (2023). Factores contextuales y prácticas pedagógicas lectoras. *Revista de Estudios Educativos*, 14(1), 23–40.
- Urrutia, K., & Palma, M. (2022). *Tendencias globales en investigación formativa*. *Educación y Cambio*, 17(3), 299–318.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2020). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vallejos, P. (2023). Motivación lectora y participación estudiantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 130–148.
- Vargas, C., & Molina, J. (2023). Condiciones contextuales y lectura en ambientes escolares. *Pensamiento Educativo*, 21(1), 12–30.
- Vargas, J., & Ramírez, D. (2023). *Lectura, afectividad y entorno escolar en la educación básica*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Vargas, M., & Moscoso, E. (2022). *Ambientes colaborativos y motivación lectora*. *Horizontes Pedagógicos*, 24(2), 66–84.
- Vargas, S., & Montoya, L. (2023). *Estructura capitular en investigaciones doctorales*. *Praxis Académica*, 20(2), 140–158.
- Velandia, K., & Rincón, J. (2022). Actitudes lectoras en educación básica. *Pedagogía y Saberes*, 58(1), 44–59.
- Villalba, J., & Sandoval, P. (2021). *Articulación teórica en procesos investigativos*. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 200–219.
- Villalobos, A., & Fajardo, L. (2024). Competencias personales y disposición lectora. *Educación y Desarrollo Social*, 18(1), 67–82.
- Villamil, D., & Torres, G. (2021). *Construcción académica y líneas de investigación*. *Horizonte Educativo*, 13(2), 55–71.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zamora, L., & Patiño, E. (2024). Estrategias innovadoras de lectura. *Revista Transformación Educativa*, 8(1), 77–95.
- Zimmerman, B., & Moylan, A. (2020). Self-regulated learning and reading motivation. *Educational Psychologist*, 55(2), 65–78.

Zuluaga, P., & Bernal, F. (2020). *Organización y coherencia en tesis doctorales*.
Investigación y Desarrollo Educativo, 11(2), 233–248.

ANEXOS

Anexo A. Observación Participante



Gobernación del Tolima

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
DISEÑO METODOLÓGICO CUALITATIVO – ENFOQUE ETNOGRÁFICO
TESIS DOCTORAL**

Título de la investigación:

Estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para contribuir a la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

Propósito del instrumento:

Registrar de manera sistemática, situada y contextualizada las prácticas, interacciones, comportamientos, emociones y dinámicas pedagógicas que influyen en la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado, mediante la presencia activa y reflexiva del docente-investigador en los escenarios reales de la vida escolar.

Tipo de instrumento:

Guía de observación participante estructurada —orientada al análisis de factores personales y contextuales.

Responsable de la aplicación: _____.

Unidad de análisis:

Estudiantes, docentes, familias y dinámicas institucionales relacionadas con la motivación lectora.

1. Datos de identificación

Ítem	Descripción
Institución	Institución Educativa San Pedro Alejandrino – Ibagué
Grado observado	Sexto
Fecha de la observación	_____
Hora	_____
Espacio observado	Aula de clase / Biblioteca / Patio / Actividad institucional
Observador(a)	_____



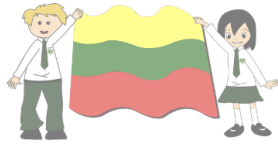
Gobernación del Tolima

2. Propósito general de la observación

Registrar, desde una perspectiva situada, las interacciones, comportamientos, emociones y prácticas pedagógicas que influyen en la motivación lectora, considerando los factores personales y contextuales que configuran la disposición e interés hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado.

3. Categorías, subcategorías e indicadores

Categoría	Subcategoría	Indicadores observables
Motivación lectora	Interés y disfrute	Expresiones de entusiasmo; participación voluntaria; comentarios positivos sobre la lectura; disposición a continuar la actividad.
	Resistencia o desmotivación	Negación a participar; distracción recurrente; gestos de frustración; rechazo explícito a leer.
Factores personales	Autoconfianza lectora	Seguridad al leer en voz alta; toma de iniciativa; verbalización de capacidades.
	Emociones asociadas	Gestos de ansiedad, agrado, curiosidad o incomodidad frente a actividades lectoras.
Factores contextuales	Clima del aula	Ambiente colaborativo; respeto mutuo; interrupciones; nivel de ruido; organización del espacio.
	Prácticas familiares percibidas	Comentarios sobre lectura en casa; referencia a apoyo familiar.
Mediación docente	Estrategias pedagógicas	Actividades utilizadas, claridad en instrucciones, acompañamiento, creatividad didáctica.
	Relación pedagógica	Tono de voz; proximidad; retroalimentación afectiva; interacción cercana.
Participación estudiantil	Formas de interacción	Participación en grupo; preguntas; diálogo con docente; interacción con pares durante lectura.
Materialidad y ambiente lector	Recursos y espacios	Disponibilidad de textos; uso de biblioteca; variedad de materiales; adecuación del espacio físico.



4. Guía de observación (preguntas orientadoras)

(El observador responde durante y después de la sesión)

1. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante actividades de lectura?
2. ¿Qué evidencias muestran interés, disfrute o resistencia?
3. ¿Qué emociones se observan mientras leen o son invitados a leer?
4. ¿Qué estrategias pedagógicas usa el docente y cómo inciden en la participación?
5. ¿Cómo se configuran las relaciones entre estudiantes y docente durante la lectura?
6. ¿Qué elementos del entorno escolar favorecen o dificultan la motivación lectora?
7. ¿Qué expresiones espontáneas sugieren experiencias previas con la lectura?
8. ¿Qué patrones o comportamientos se repiten en diferentes momentos de la clase?
9. ¿Cómo interactúan los estudiantes entre sí durante actividades lectoras?

5. Espacio para registro descriptivo

(El observador escribe lo que ve, oye y percibe sin interpretar)

Descripción narrativa:

6. Espacio para registro analítico–interpretativo

(Aquí el docente-investigador interpreta lo observado a la luz de categorías y teoría)

Análisis interpretativo:



7. Reflexividad del observador

Notas reflexivas (sesgos, emociones, influencias y decisiones):

8. Conclusión preliminar del evento observado

Reflexión general sobre la motivación lectora en la sesión observada:

Anexo B. Entrevistas Semiestructuradas



Gobernación del Tolima

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
DISEÑO METODOLÓGICO CUALITATIVO – ENFOQUE ETNOGRÁFICO
TESIS DOCTORAL**

Título de la investigación:

Estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para contribuir a la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

Propósito del instrumento:

Profundizar en los significados, percepciones, emociones, experiencias y valoraciones que estudiantes, docentes y familias otorgan a la lectura y a los factores personales y contextuales que influyen en su motivación lectora, permitiendo comprender el fenómeno desde la voz de los actores implicados.

Tipo de instrumento:

Entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y flexibles orientadas por categorías analíticas.

Responsable de la aplicación: _____.

Unidad de análisis:

Estudiantes de sexto grado, docentes del grado, familias vinculadas y directivos docentes.

1. Datos de identificación

Ítem	Descripción
Nombre (código)	
Rol	Estudiante / Docente / Familia / Directivo
Fecha	
Lugar de la entrevista	
Duración	
Entrevistador(a)	



Gobernación del Tolima

2. Categorías, subcategorías y propósito de profundidad

Categoría	Subcategoría	Propósito de indagación
Motivación lectora	Interés, disfrute, actitudes	Comprender experiencias y percepciones afectivas hacia la lectura.
Factores personales	Autoconfianza, emociones, experiencias previas	Indagar elementos internos que influyen en la disposición lectora.
Factores contextuales	Prácticas familiares, clima escolar, mediación docente	Explorar la influencia del entorno en la motivación lectora.
Prácticas pedagógicas	Estrategias, acompañamiento, retroalimentación	Analizar la incidencia del trabajo docente.
Percepción de la estrategia	Expectativas, obstáculos, oportunidades	Valorar la pertinencia de una propuesta pedagógica situada.

3. Preguntas orientadoras por actor

A. Entrevista a estudiantes

1. ¿Qué sientes cuando realizas actividades de lectura en clase?
2. ¿Qué te motiva o desmotiva a leer en la escuela?
3. ¿Cómo te sientes cuando lees en voz alta o cuando te piden participar?
4. ¿Qué experiencias positivas o negativas recuerdas con la lectura?
5. ¿Lees en casa? ¿Qué pasa cuando intentas hacerlo?
6. ¿Qué estrategias o actividades te gustaría que se usaran en clase para ayudarte a leer mejor?
7. ¿Qué crees que debería cambiar en la escuela para que leer sea más interesante?

B. Entrevista a docentes

1. ¿Cómo describiría la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas emplea para fomentar la lectura en el aula?
3. ¿Qué factores considera que influyen más en la disposición lectora de los estudiantes?
4. ¿Qué dificultades ha identificado en relación con la lectura?
5. ¿Cómo percibe la participación familiar en los procesos lectores?
6. ¿Qué condiciones institucionales favorecen o limitan la motivación hacia la lectura?
7. ¿Qué expectativas tendría frente a una estrategia pedagógica situada para fortalecer la lectura?



Gobernación del Tolima

C. Entrevista a familias

1. ¿Qué lugar ocupa la lectura en la dinámica familiar?
2. ¿Con qué frecuencia leen con el estudiante o lo acompañan en actividades lectoras?
3. ¿Qué dificultades observan cuando el estudiante intenta leer?
4. ¿Qué tipo de textos o actividades generan interés en su hijo(a)?
5. ¿Qué apoyo necesitarían como familia para fortalecer los hábitos lectores?
6. ¿Cómo creen que la escuela podría involucrar más a las familias en procesos de lectura?

D. Entrevista a directivos

1. ¿Cómo valora el clima lector institucional en el nivel de básica secundaria?
2. ¿Qué lineamientos o políticas tiene la institución para el fomento lector?
3. ¿Qué retos existen actualmente para fortalecer la lectura?
4. ¿Cómo se articulan los docentes y las familias en torno a la lectura?
5. ¿Cómo recibiría la institución una estrategia pedagógica contextualizada para motivar la lectura?

4. Cierre de la entrevista

“¿Hay algo más que quiera agregar que considere importante para comprender la experiencia lectora en este grado?”

5. Consideraciones éticas

- Consentimiento informado firmado.
- Garantía de confidencialidad.
- Uso exclusivo de la información para fines académicos del proyecto.

Anexo C. Análisis Documental



**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
ANÁLISIS DOCUMENTAL
DISEÑO METODOLÓGICO CUALITATIVO – ENFOQUE ETNOGRÁFICO
TESIS DOCTORAL**

Título de la investigación:

Estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para contribuir a la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

Propósito del instrumento:

Examinar documentos institucionales, normativos y pedagógicos que permitan comprender el contexto escolar, las orientaciones sobre lectura, las prácticas docentes y las disposiciones administrativas que inciden en la motivación lectora de los estudiantes de sexto grado. El análisis documental complementa la observación y las entrevistas, proporcionando evidencia contextual objetiva.

Tipo de instrumento:

Matriz estructurada para análisis documental cualitativo, con criterios de pertinencia, contenido, enfoque pedagógico y relación con la motivación lectora.

Responsable de la aplicación

Docente–investigador(a) del proyecto.

Unidad de análisis:

PEI, manual de convivencia, plan lector institucional, plan de estudios de Lengua Castellana, planes de aula, circulares institucionales, informes académicos, proyectos transversales y demás documentos relevantes.

1. Datos del documento analizado

Ítem	Información
Nombre del documento	_____
Tipo	PEI / Plan lector / Plan de área / Plan de aula / Circular / Informe u otro
Fecha de emisión	_____
Autoría / dependencia	_____



Gobernación del Tolima

Ítem	Información
Nivel de acceso	Público / Interno / Restringido
Responsable del análisis	_____
Fecha del análisis	_____

2. Criterios de análisis

Los criterios están alineados con las categorías del estudio:

A. Relación con la motivación lectora

- ¿El documento menciona prácticas o políticas para fomentar la lectura?
- ¿Incluye orientaciones sobre interés, gusto, disposición o hábitos lectores?

B. Factores personales

- ¿Se abordan aspectos asociados a emociones, autoconcepto lector o dificultades individuales?
- ¿Aparecen referencias a necesidades o características de los estudiantes?

C. Factores contextuales

- ¿El documento refleja condiciones institucionales que afectan la lectura?
- ¿Se analiza el rol de docentes, familias o clima escolar?

D. Prácticas pedagógicas

- ¿Se describen estrategias didácticas, metodologías o actividades de lectura?
- ¿Hay coherencia entre lo planteado y la práctica observada?

E. Orientaciones institucionales

- ¿Contiene normas, lineamientos o rutas asociadas al fomento lector?
- ¿Existe articulación entre documentos institucionales?

3. MATRIZ CENTRAL DE ANÁLISIS DOCUMENTAL



Categoría de análisis	Pregunta orientadora	Evidencia textual (cita o fragmento del documento)	Interpretación del investigador(a)	Nivel de pertinencia (Alto / Medio / Bajo)
Motivación lectora	¿Cómo se aborda la lectura en el documento?	_____	_____	_____
Factores personales	¿Se reconocen características o necesidades de los estudiantes?	_____	_____	_____
Factores contextuales	¿Qué elementos del contexto escolar inciden en la lectura?	_____	_____	_____
Prácticas pedagógicas	¿Qué estrategias se proponen o se evidencian?	_____	_____	_____
Orientaciones institucionales	¿Qué políticas o lineamientos sobre lectura se establecen?	_____	_____	_____

4. Síntesis analítica del documento

Interpretación global del investigador(a):

Valor agregado para la investigación:

Anexo D. Diario De Campo



Gobernación del Tolima

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
DIARIO DE CAMPO |
DISEÑO METODOLÓGICO CUALITATIVO – ENFOQUE ETNOGRÁFICO
TESIS DOCTORAL**

Título de la investigación:

Estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para contribuir a la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

Propósito del instrumento:

Registrar de manera sistemática, reflexiva y detallada las observaciones, interacciones, comportamientos, prácticas pedagógicas, ambientes de aprendizaje y dinámicas institucionales relacionadas con la motivación lectora en estudiantes de sexto grado. El diario de campo permite capturar la experiencia directa del investigador, sus interpretaciones iniciales y las situaciones emergentes que no se observan mediante otros instrumentos.

Tipo de instrumento:

Matriz estructurada para análisis documental cualitativo, con criterios de pertinencia, contenido, enfoque pedagógico y relación con la motivación lectora.

Responsable de la aplicación:

Docente–investigador(a).

Momento de aplicación:

Durante todo el trabajo de campo, antes, durante y después de las actividades de observación, entrevistas y análisis documental.

1. Datos generales

Ítem	Registro
Fecha	
Hora de inicio y cierre	
Lugar / espacio	
Actividad observada	



Gobernación del Tolima

Ítem	Registro
Participantes presentes	
Rol del investigador	Observador participante / Observador periférico / Participante moderado

2. Descripción densa del acontecimiento

Descripción detallada, concreta y objetiva de los hechos observados: ambientes, prácticas, interacciones, diálogos relevantes, comportamientos de los estudiantes, participación docente, uso de recursos, reacciones ante actividades de lectura, clima emocional, y cualquier situación significativa para el análisis de factores personales o contextuales relacionados con la motivación lectora.

Espacio de registro:

3. Apreciación interpretativa inicial del investigador(a)

Reflexión analítica sobre lo observado, relacionando los hechos con las categorías del estudio: motivación lectora, interés, disposición, factores personales, factores contextuales, prácticas pedagógicas, interacción docente-estudiante, participación familiar o institucional.

Espacio de registro:



4. Identificación de indicios relevantes para el estudio

Categoría	Indicios observados	Hechos que lo sustentan
Motivación lectora		
Factores personales		
Factores contextuales		
Prácticas pedagógicas		
Disposición hacia la lectura		

5. Reacciones personales del investigador(a)

(No interpretaciones teóricas, sino emociones, preguntas, inquietudes o tensiones surgidas durante la observación)

Espacio de registro:



6. Situaciones emergentes o no previstas

Eventos inesperados que pueden modificar el curso del trabajo de campo o aportar pistas clave sobre la dinámica lectora.

Espacio de registro:

7. Proyecciones y decisiones metodológicas para la siguiente sesión

Ajustes necesarios, nuevos focos de observación, preguntas que se deben profundizar, documentos que se deben revisar o actores que se deben entrevistar.

Espacio de registro:

Anexo E. Matriz De Categorías



**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
MATRIZ DE CATEGORÍAS
DISEÑO METODOLÓGICO CUALITATIVO – ENFOQUE ETNOGRÁFICO
TESIS DOCTORAL**

Título de la investigación:

Estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para contribuir a la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

Propósito del instrumento:

Organizar, clasificar y codificar la información obtenida mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas, análisis documental y diario de campo. La matriz permite estructurar el análisis cualitativo, identificar patrones, establecer relaciones entre categorías y facilitar el proceso interpretativo.

Tipo de instrumento:

Matriz estructurada para análisis documental cualitativo, con criterios de pertinencia, contenido, enfoque pedagógico y relación con la motivación lectora.

Responsable de la aplicación:

Docente-investigador(a).

Momento de aplicación:

Durante el procesamiento y análisis de la información en la fase interpretativa del estudio.



Gobernación del Tolima

1. MATRIZ GENERAL DE CATEGORIZACIÓN

Categoría	Subcategoría / Dimensión	Indicadores	Fragmentos o evidencias textuales	Interpretación inicial	Fuente del dato
Motivación lectora	Interés por la lectura	- Participación espontánea en actividades lectoras. - Comentarios positivos sobre leer. - Preferencias lectoras expresadas.			Observación / Entrevista / Diario
	Disposición hacia la lectura	- Persistencia en tareas lectoras. - Búsqueda autónoma de textos. - Actitud ante actividades de lectura.			Observación / Entrevista / Diario
Factores personales	Autopercepción lectora	- Percepción de capacidad lectora. - Expresiones de autoeficacia. - Dificultades reconocidas.			Entrevista / Diario
	Emociones asociadas a la lectura	- Ansiedad, agrado o rechazo. - Lenguaje corporal en lectura. -			Observación / Entrevista



Gobernación del Tolima

Categoría	Subcategoría / Dimensión	Indicadores	Fragmentos o evidencias textuales	Interpretación inicial	Fuente del dato
		- Apoyo familiar.			
Ecosistema educativo	Relaciones escuela-familia	- Comunicación con familias. - Prácticas de apoyo lector en casa. - Participación en actividades institucionales.			Entrevista / Análisis documental

2. MATRIZ PARA EL PROCESO DE CODIFICACIÓN

Código abierto	Código axial	Categoría	Evidencia textual	Interpretación

3. MATRIZ DE RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS (ANÁLISIS INTEGRADO)

Categoría 1	Categoría 2	Tipo de relación	Explicación analítica
Motivación lectora	Factores personales	Influencia / Dependencia / Correlación interpretativa	
Motivación lectora	Factores contextuales	Facilitación / Obstaculización	
Estrategias de lectura	Motivación lectora	Refuerzo cognitivo-motivacional	



Gobernación del Tolima

Categoría	Subcategoría / Dimensión	Indicadores	Fragmentos o evidencias textuales	Interpretación inicial	Fuente del dato
		Relatos sobre experiencias previas.			
Factores contextuales	Prácticas docentes	- Estrategias pedagógicas aplicadas. - Retroalimentación ofrecida. - Oportunidades de participación.			Observación / Análisis documental
	Ambientes y recursos	- Disponibilidad de textos. - Condiciones del aula. - Cultura institucional frente a la lectura.			Observación / Documentos
Estrategias de lectura	Uso de recursos metacognitivos	- Activación de conocimientos previos. - Identificación de ideas clave. - Formulación de inferencias.			Observación / Entrevista
Procesos proximales (PPCT)	Interacciones significativas	- Participación en actividades colaborativas. - Acompañamiento docente.			Observación / Entrevista



4. MATRIZ DE TRIANGULACIÓN

Categoría	Observación participante	Entrevistas	Documentos	Diario de campo	Conclusión triangulada
Motivación lectora					

Anexo F. Evidencias aplicación de Instrumentos

Anexo F1. Tabla de resultados brutos registrados en una matriz de datos en Excel

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1CmxM1vgcjIX5zPvoUSb5luwWWLbU3Kcf/edit?usp=sharing&oid=118159009179741946322&rtpof=true&sd=true>

Anexo F2. Registro fotográfico del trabajo de campo





DARLA
WELANDER 7-1-

Instrumento para evaluar factores personales y contextuales desde un enfoque situado, que influyen en la motivación hacia la lectura

Objetivo: evaluar los factores personales y contextuales que influyen en la baja motivación hacia la lectura en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Técnica San Pedro Alejandrino de Bogotá.

Nota: el diseño del instrumento se inspiró en los aportes teóricos de Bronfenbrenner, Freire y Solari.

Instrucción: Responde el participante, por favor responde con una X a cada una de las preguntas de la manera más sincera posible. Indique su nivel de acuerdo utilizando la siguiente escala: 1 = Totalmente de acuerdo 2 = De acuerdo 3 = Indeciso/a 4 = En desacuerdo 5 = Totalmente en desacuerdo.

Descripción de los ítems	1	2	3	4	5
1. Leer es una actividad que me resulta agradable.		X			
2. Siento que la lectura me ayuda a comprender mejor diferentes temas.		X			
3. Suelo elegir materiales de lectura según mis propios intereses.		X			
4. En mi entorno se promueve la lectura como una experiencia positiva.			X		
5. Me siento motivado/a a compartir lo que leo con otras personas.			X		

Anexo G. Estrategia de Transformación

Anexo G1. - Guía 1. Conversatorio inicial sobre el sentido de leer

Eje pedagógico: Propósito transformador

Propósito: Iniciar un espacio dialógico para que los estudiantes compartan cómo la lectura ha estado presente en sus vidas: por ejemplo, qué les gusta, qué les incomoda, qué emociones suscita, y qué sentidos personales le atribuyen los estudiantes a la lectura. Se busca dignificar su palabra como punto de partida para la transformación lectora.

Preguntas generadoras

- ¿Qué recuerdos tienes relacionados con la lectura?
- ¿Alguna vez un texto te hizo sentir identificado/a o acompañado/a?
- ¿Lees fuera de la escuela? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué tipo de lecturas te gustaría encontrar en clase?
- Si la lectura fuera un lugar, ¿cómo sería ese espacio?
- ¿Realmente, sobre qué te interesaría leer?

Nota: estas preguntas pueden adaptarse según el ritmo del grupo.

Sugerencias metodológicas

Se sugiere formar un círculo de diálogo o de la palabra en el aula o preferiblemente en un espacio común (patio, biblioteca, salón alternativo), cuidando que sea acogedor y sin jerarquías, donde tanto maestros como estudiantes están en condición de igualdad. Además, se sugiere establecer reglas mínimas antes de dar inicio a la actividad, por ejemplo: escucha activa, participación voluntaria y acogida de todas las voces. Se puede invitar a los estudiantes previamente para que lleven un compartir de alimentos sencillo, también pueden decorar el lugar con elementos que lo vuelvan cálido o simbólico, e incluso, si el contexto lo permite, realizar el encuentro alrededor de una fogata o velas. Este entorno favorece el diálogo afectivo y la disposición emocional para hablar de lo que se ha leído y sentido. Por último, se sugiere incorporar música suave o imágenes relacionadas con libros para ambientar el espacio.

Por otro lado, se sugiere que los estudiantes puedan traer al círculo, un libro que hayan leído (aunque no lo haya terminado), una imagen, un dibujo, una palabra escrita en cartulina, un objeto cotidiano con valor emocional (muñeco, carta, piedra, prenda, etc.) o cualquier representación que vincule su experiencia con la lectura, incluso si esta ha sido limitada o no está relacionada con lo académico. Es importante aclarar que todas las fuentes lectoras son válidas aquí: desde textos religiosos, canciones, recetas, cuentos orales, subtítulos de series, hasta relatos familiares o mensajes en redes. El objetivo no es medir saberes, sino reconocer la lectura como práctica viva, diversa y situada.

Nota: promover intervenciones cortas, libres y afectivas, y evitar interrogar, por el contrario, se sugiere al maestro acompañar la expresión desde la acogida, de forma respetuosa y cálida.

Vinculación familiar

En un momento posterior, se sugiere invitar a madres/padres/cuidadores a responder las mismas preguntas en casa.

Recoger frases significativas que las familias compartan sobre su relación con la lectura.

Proponer una “postal lectora” donde cada familia escribe una pequeña reflexión o recuerdo vinculado con leer.

Recursos sugeridos

Tarjetas con frases sobre lectura en voz de autores colombianos o latinoamericanos.

Imágenes evocadoras (portadas, escenas de lectura, rincones lectores en casa).

Fragmentos breves de textos que generen resonancia emocional (testimonios, relatos breves).

Evaluación situada

No calificar cuantitativamente, por el contrario, se sugiere priorizar la valoración cualitativa donde la participación sea valorada desde la profundidad afectiva, la sinceridad y la capacidad de diálogo.

Se sugiere a los maestros registrar hallazgos emergentes, por ejemplo, las expresiones claves, temas recurrentes, intereses colectivos, entre otros.

Invitar a cada estudiante a escribir una frase que refleje lo que sintió durante el conversatorio, para crear el primer mural colectivo y fomentar un entorno con mayor conexión emocional.

Anexo G2. Guía 2. Mapeo de experiencias lectoras

Eje pedagógico: Propósito transformador

Propósito: Identificar a través de expresiones libres y afectivas, los temas, preguntas y vivencias que los estudiantes reconocen como significativos en su vida cotidiana. El mapeo busca visibilizar lo que interpela al grupo, para construir posteriormente una ruta lectora situada y emocionalmente conectada. Esta guía traduce el diagnóstico en acción pedagógica, reconociendo la lectura como acto de libertad y experiencia vital.

Preguntas generadoras

- ¿Sobre qué temas te gustaría leer en clase que nunca se han tratado?
- ¿Qué historia te gustaría entender mejor?
- ¿Qué temas te hacen pensar o te provocan emociones intensas?
- ¿Si pudieras elegir una lectura para todo el grupo, cuál sería y por qué?

Estas preguntas pueden ser trabajadas oralmente, mediante dibujos, tarjetas, escritura espontánea o encuestas sencillas, etc. (permitir a cada uno de los participantes utilizar cualquiera de las formas).

Sugerencias metodológicas

Realizar la actividad en círculo para promover la horizontalidad y la escucha sin juicios (esto responde al principio de igualdad presente en la pedagogía dialógica de Freire). Ofrecer una mochila de intereses simbólica: cada estudiante deposita una palabra, tema o pregunta que lo representa.

Crear un menú lector con variedad de temas ilustrados que cada estudiante selecciona según sus intereses.

Clasificar los temas emergentes por categorías dialógicas para orientar la selección de lecturas posteriores (ej. Categoría 1: Diversidad y expresión libre y Categoría 2: Salud mental, etc.).

Puede utilizarse un papelógrafo, tarjetas temáticas o materiales visuales que ayuden a activar la conversación.

Vinculación familiar

Enviar a casa una postal lectora para que las familias compartan temas que creen pueden ser de interés para sus hijos/as.

Invitar a madres/padres/cuidadores a proponer historias, relatos familiares o textos que los haya transformado.

Recoger frases afectivas sobre lo que significa leer en familia: recuerdos, emociones, experiencias compartidas.

Nota: esta vinculación permite legitimar saberes familiares y tender puentes entre la familia y la escuela.

Recursos sugeridos

Tarjetas temáticas ilustradas (emociones, conflictos, intereses juveniles).

Fragmentos de textos provocadores o frases de autores latinoamericanos sobre lectura y transformación.

Mural colectivo de intereses: espacio físico o virtual donde se agregan los temas más votados.

Evaluación situada

Se sugiere evitar utilizar calificaciones para no instrumentalizar el ejercicio y disminuir las posibilidades de que la motivación intrínseca aflore. Por el contrario, sería valioso generar una retroalimentación que reconozca la participación con base en la autenticidad y la disposición para compartir.

Sistematizar los temas emergentes para retroalimentar la planeación docente.

Crear un mapa conceptual, nube de palabras o mural visual que recoja los intereses del grupo.

Documentar frases claves, preguntas frecuentes o emociones vinculadas a la lectura.

Nota 1: Se sugiere invitar a los estudiantes a **traer textos de cualquier tipo** que los hayan marcado como canciones, memes, frases, cuentos, cómics, mensajes familiares, etc. También se podría crear una “biblioteca emocional” con esos aportes, y luego seleccionar algunos para leer en voz alta o comentar en grupo. Esta práctica legitima sus voces y convierte el aula en un espacio de lectura viva y situada.

Nota 2: el maestro puede sugerir textos que estén conectados con las vivencias de los estudiantes, por ejemplo: 1. "**El monstruo de colores**" de Anna Llenas para hablar de emociones desde lo visual y simbólico. 2. "**Cuentos para pensar**" de Jorge Bucay, sobre relatos breves que invitan a reflexionar acerca de decisiones, vínculos y autoestima. 3. "El niño que enloqueció de amor" de Eduardo Barrios 4. El diario de Ana Frank: ideal para hablar de exclusión, miedo, esperanza y escritura como refugio 5. Yo soy Malala: de Malala Yousafzai, una adolescente que lucha por su derecho a estudiar en medio de la violencia. 6. La calle es libre de Kurusa, un relato sobre niños que transforman su entorno urbano con imaginación y lucha. 7. Cartas a un joven poeta de Rainer Maria Rilke, se trata de fragmentos que invitan a pensar sobre el sentido de la vida y el arte. 8. Letras de canciones que los estudiantes elijan y analicen como textos poéticos (ej. rap, hip hop, vallenato, pop). 9. Fragmentos de blogs, posts o historias en redes sociales que les hayan impactado. Y 10. Relatos breves sobre pandillas, migración o discriminación (pueden ser adaptaciones o testimonios locales), entre otros.

Adicionalmente se sugiere pedir a los estudiantes que lean a su ritmo y los apartados que más les interesen, además pueden traer párrafos para compartir en los diálogos. Se enfatiza en que es importante invitar a los estudiantes a **traer textos de cualquier tipo** que les hayan marcado: canciones, memes, frases, cuentos, cómics, mensajes familiares, etc. Con lo anterior se podría crear, por ejemplo, una “biblioteca emocional” con esos aportes, y luego seleccionar algunos para leer en voz alta o comentar en grupo. Esta práctica legitima sus voces y convierte el aula en un espacio de lectura viva y situada.

Anexo G3. Guía 3. Encuentro lector con familias

Eje pedagógico: Propósito transformador

Propósito: Convocar a las familias a un espacio dialógico en el que se reconozcan como actores lectores con historia, emociones y saberes. Este encuentro busca fortalecer el vínculo escuela-hogar, legitimar las voces familiares y activar la lectura como práctica compartida, afectiva y cotidiana.

Preguntas generadoras

- ¿Qué lugar ha tenido la lectura en tu familia?
- ¿Qué textos, historias o relatos han marcado la vida familiar?
- ¿Qué mensaje te gustaría que tus hijos/as leyeran alguna vez?
- ¿Con qué emociones vinculas la lectura?
- ¿Qué palabras quisieras compartir en este espacio como familia lectora?

Estas preguntas pueden ser adaptadas para formatos escritos, conversatorios abiertos, mural colectivo o grabaciones breves.

Sugerencias metodológicas

Entregar previamente una invitación afectiva donde se explique el propósito del encuentro. Organizar el encuentro en un espacio cálido de la escuela (patio, salón alternativo, biblioteca, entre otros).

Iniciar con una breve lectura compartida (poema, fragmento de relato, carta, entre otros) que convoque a la memoria afectiva.

Promover rondas de palabra donde madres, padres o cuidadores compartan libremente, esto es, sin presiones académicas.

Documentar el diálogo a través de escritos breves, dibujos, frases o audios espontáneos, entre otros.

Vinculación familiar

Invitar a que cada familia lleve un objeto lector: libro, receta, canción, carta, foto o cualquier símbolo vinculado con la lectura.

Promover la creación de una “postal colectiva” con una frase significativa que la familia quiera dejar al grupo.

Si alguna familia no puede asistir, permitir que envíe un mensaje por escrito o audio para ser leído o escuchado en el encuentro.

Recursos sugeridos

Tarjetas con frases de autores latinoamericanos sobre lectura familiar.

Papelógrafos para frases espontáneas.

Fotografías antiguas vinculadas con momentos de lectura en casa (si las familias desean compartir).

Música suave como ambientación afectiva.

Evaluación situada

No se calificará cuantitativamente la participación. Se valorará la expresión genuina, el diálogo afectivo y el reconocimiento mutuo.

Registrar narrativas emergentes y frases clave que enriquezcan la construcción del mural colectivo o la bitácora comunitaria.

Usar el encuentro como insumo para fortalecer los círculos de lectura posteriores, articulando voces escolares y familiares.

Nota: Este encuentro lector es valioso incluso si hay participan de pocas familias, por lo que lo importante es crear vínculos que acerquen a la familia y la escuela de forma gradual. Además, cada relato compartido abre posibilidades para futuras transformaciones. Por último, así como en la lectura, es importante recordar que cada intervención **puede iluminar el sentido de todo el ejercicio.**

Anexo D.

Anexo G4. Guía 4. Círculos de lectura dialógica

Eje pedagógico: Lectura como pregunta y posibilidad colectiva

Propósito: Fomentar espacios de lectura compartida en los que el texto sea mediador para el diálogo, la escucha activa y la construcción conjunta de significados. Los círculos de lectura dialógica invitan a leer con otros/as, sin jerarquías, reconociendo la pluralidad de voces y experiencias.

Textos sugeridos

Relatos breves, poemas o testimonios que interpelan la dignidad, la educación, la afectividad o la memoria, etc.

Ilustraciones, fotografías o collages como estímulos de lectura visual.

Textos familiares o comunitarios, previamente aportados por participantes.

Dinámica del círculo

Disposición en círculo, sin mesa central, para favorecer la equidad en la palabra.

Lectura pausada, en voz alta y por turnos voluntarios.

Comentarios espontáneos, sin obligación de responder preguntas ni emitir juicios.

Cada quien puede participar con palabra, silencio, gesto o trazo.

Preguntas dialógicas (opcionales)

¿Qué resonó en ti al leer este texto?

¿Cómo se conecta esta lectura con tu historia vital o tu comunidad?

¿Qué pregunta deja abierta el texto?

¿Qué sentido colectivo podríamos construir a partir de lo leído?

Formas de expresión

Frases escritas en papelógrafos colectivos.

Dibujos o trazos que reflejen reflexiones individuales.

Audio breve con palabras que quedaron resonando.

Evaluación situada

No hay respuestas correctas ni evaluaciones académicas.

Se documentarán frases, expresiones o silencios significativos que revelen la experiencia lectora.

El círculo no busca conclusiones, sino **encuentros significativos** alrededor de la lectura.

Nota final: Así participen pocas personas, cada círculo de lectura tiene valor por la profundidad y autenticidad del diálogo. **Leer con otros permite transformar el texto en experiencia viva, compartida y transformadora.** Toda voz que se atreve a leer en comunidad honra la lectura como acto de dignidad.

Anexo G5. Guía 5. Bitácoras compartidas de lectura

Eje pedagógico: Escritura reflexiva y afectiva compartida

Propósito: Invitar a participantes y familias a registrar de manera libre y creativa sus experiencias lectoras, emociones, descubrimientos y preguntas que emerjan durante el proceso. Estas bitácoras se conciben como **huellas vivas** del camino recorrido, reconociendo que cada lectura genera resonancias únicas y transformadoras.

Formatos sugeridos

Cuadernos o libretas entregados por la institución educativa.

Hojas sueltas agrupadas en carpetas, cajas lectoras o sobres temáticos.

Bitácoras colectivas por grupo, familia o comunidad. Espacios virtuales o grabaciones en audio, entre otros.

Sugerencias metodológicas

Establecer momentos semanales para escribir en la bitácora, sin obligación de hacerlo en clase.

Proponer consignas abiertas como: hoy leí y sentí..., lo que entendí, lo que me quedó resonando fue..., lo que quiero compartir con mi familia es..., mi pregunta para el próximo círculo de lectura es...

Invitar a incluir dibujos, frases, fotografías o símbolos personales.

Respetar el derecho a escribir desde el silencio o desde la emoción sin exigencias técnicas o academicistas.

Articulación comunitaria

Las bitácoras pueden compartirse en algunos encuentros, con consentimiento previo.

Promover un espacio de intercambio lector donde se pueda leer lo escrito o mostrar lo creado.

No comparar estilos ni ritmos entre los estudiantes, por el contrario, cada bitácora refleja una subjetividad única y auténtica.

Recursos sugeridos

Cuadernos sencillos, sobres, cajas decoradas.

Materiales artísticos básicos: lápices, colores, stickers.

Mensaje institucional inicial que entregue las bitácoras con afecto y propósito.

Evaluación situada

No se califican las bitácoras. Se valoran por su autenticidad, compromiso y expresión significativa.

Registrar fragmentos voluntarios en la bitácora comunitaria como memoria del proceso

lector.

Estas bitácoras pueden ser parte del cierre simbólico del proceso.

Nota final: así se escriba poco o mucho, cada palabra en la bitácora tiene peso afectivo, por lo que **escribir sobre lo leído es una forma de cuidar, compartir y transformar**. Esta guía le da fuerza a la lectura como experiencia que se extiende más allá del papel.

Anexo G6. Guía 6. Lectura en voz alta y comentarios afectivos

Eje pedagógico: lectura como experiencia emocional y compartida

Propósito: invitar a los participantes a leer en voz alta los textos seleccionados para crear espacios de escucha sensible y expresión afectiva. Este encuentro busca valorar la oralidad como forma de conexión humana, reconocer emociones lectoras y fortalecer el sentido comunitario de la lectura.

Textos sugeridos

Poemas breves con carga emocional.

Fragmentos de relatos que evoquen infancia, comunidad, memoria o ternura.

Cartas o escritos personales (con previa autorización de los autores).

Textos elaborados por los propios participantes en guías anteriores vinculadas a la estrategia pedagógica.

Dinámica de lectura

Disposición semicircular que favorezca la cercanía entre los estudiantes.

Lectura voluntaria, sin presiones ni correcciones.

Tiempo para escuchar en silencio y comentar libremente.

Se puede acompañar con música suave para crear una atmósfera más afectiva.

Comentarios afectivos

¿Cómo te hizo sentir lo que escuchaste?

¿Qué imagen te quedó resonando?

¿Qué parte te gustaría releer en otro momento?

¿Qué palabra llevarías contigo hoy?

Estas preguntas no son para responder académicamente, sino para que se fortalezca un ambiente cálido en términos afectivos.

Formas de expresión emocional

Dibujo espontáneo posterior a la lectura.

Escritura libre: una palabra, frase o recuerdo que surgió.

Carta al texto: breve mensaje al texto escuchado, como si tuviera vida.

Recursos sugeridos

Copias accesibles del texto elegido.

Hojas, lápices, colores, etc.

Caja simbólica para guardar los comentarios afectivos.

Ambientación cálida con elementos significativos del grupo.

Evaluación situada

Se valora la autenticidad, la escucha respetuosa y la expresión libre.

Documentar frases, gestos o trazos que emergen como parte del proceso lector.

No se califican las intervenciones. Toda participación es válida si nace del vínculo con el texto.

Nota final

Leer en voz alta es un gesto íntimo y colectivo, por lo que se sugiere enfatizar en que no importa la cantidad de participaciones, lo que importa es que haya apertura emocional a través de la lectura.

Anexo G7. Guía 7. Relatos personales y familiares

Eje pedagógico: Lectura como evocación de memoria y afectos

Propósito: Promover la escritura y la narración de experiencias personales y familiares vinculadas a la lectura, reconociendo el valor afectivo, simbólico y pedagógico de lo vivido. Esta guía busca que cada voz se exprese desde su historia, sin presiones técnicas o academicistas, como acto de memoria, dignidad y transformación.

Formatos posibles

Relato escrito individual o colectivo.

Narraciones orales grabadas en audio o video.

Relatos ilustrados con dibujos o fotografías.

Collage narrativo con imágenes, frases y recuerdos familiares.

Preguntas generadoras

- ¿Qué historia familiar te gustaría que otros conocieran a través de la lectura?
- ¿Qué texto te recordó algo que viviste o escuchaste?
- ¿Quién te enseñó el valor de la lectura en tu vida?
- ¿Qué palabra, recuerdo o momento quisieras dejar escrito?
- ¿Qué emoción aparece cuando recuerdas cómo leían en casa?

Las preguntas pueden presentarse como disparadores opcionales, respetando el ritmo y voluntad de cada participante.

Sugerencias metodológicas

Crear un ambiente íntimo y de confianza antes de iniciar el relato.

Evitar juicios o correcciones. Es fundamental valorar la autenticidad, no la forma.

Ofrecer tiempo suficiente para pensar, escribir o compartir oralmente.

Posibilitar apoyo afectivo en caso de que emergan emociones profundas.

Usar esta guía como puente entre la lectura y la identidad.

Recursos sugeridos

Cuadernos personales u hojas decoradas para escritura libre.

Grabadoras o celulares para registrar relatos orales.

Material artístico para ilustrar los relatos.

Carteles con frases motivadoras sobre memoria, familia y lectura.

Evaluación situada

No se califican los relatos. Se valoran por su autenticidad, profundidad y capacidad de conectar la lectura con la historia personal.

Algunos fragmentos pueden ser compartidos voluntariamente en encuentros posteriores. La diversidad de formatos será reconocida como expresión legítima y pedagógica.

Nota final

Cada relato escrito o narrado desde la lectura es una forma de cuidar la memoria familiar.

Leer para transformar también implica recordar, compartir y sanar.

Anexo G8. Guía 8. mural colectivo de palabras que transforman

Eje pedagógico: narrativa pedagógica y construcción simbólica

Propósito: construir un mural colectivo con palabras, frases, dibujos o expresiones que hayan emergido durante el proceso lector, reconociendo que la lectura no solo informa, sino que también transforma. Esta guía busca visibilizar lo sentido, lo aprendido y lo compartido como memoria emocional y comunitaria del recorrido lector.

Preguntas generadoras

- ¿Qué palabra te acompañó durante este proceso lector?
- ¿Qué frase o idea representa lo que viviste?
- ¿Qué te gustaría que otros leyeran en este mural?
- ¿Qué imagen expresa tu experiencia como lector/a?
- ¿Qué palabra te transformó?

Sugerencias metodológicas

Disponer cartulinas, papelógrafos o telas amplias donde el grupo pueda escribir o dibujar libremente.

Ubicar el mural en un lugar visible y significativo para la comunidad educativa.

Incorporar las voces de estudiantes, familias y docentes que hayan participado.

Permitir múltiples formatos: palabras escritas, frases ilustradas, collage, trazos simbólicos.

Acompañar la construcción con música suave, lecturas breves o testimonios voluntarios.

Formas de expresión

Palabra protagonista: cada participante elige una palabra y la decora como símbolo.

Frase con eco: cada frase que se desea que quede resonando en la comunidad.

Imagen que me representa: dibujo, símbolo o color vinculado a la experiencia lectora.

Huella lectora: trazo personal que queda como registro emocional en el mural.

Recursos sugeridos

Cartulinas grandes, pinceles, plumones, papeles de colores.

Cinta, cuerdas, tela para montar el mural (en caso de que se requiera).

Mensajes impresos con frases sobre lectura, transformación y comunidad.

Fotos del proceso que puedan acompañar el mural como testimonio visual.

Evaluación situada

No se valora técnicamente el mural. Su riqueza está en la diversidad de voces, trazos y sentidos.

Documentar las expresiones emergentes en la bitácora comunitaria.

El mural puede convertirse en insumo para la **Guía 15 (sistematización del proceso lector)** o para ser compartido en el encuentro comunitario (Guía 13).

Nota final: Cada palabra escrita en el mural es un testimonio afectivo que configuran **una memoria lectora que transforma**. Esta guía celebra lo vivido, lo compartido y lo que seguirá resonando mucho después de haber leído.

Anexo G9. Guía 9. cartografía lectora de sentidos

Eje pedagógico: lectura como desplazamiento simbólico y afectivo

Propósito: diseñar una cartografía individual o grupal que represente los lugares simbólicos que cada participante ha transitado durante el proceso lector, por ejemplo, palabras que marcaron, textos que movilizaron, emociones que surgieron, vínculos que se fortalecieron, entre otros.

Preguntas generadoras

¿Dónde empezó tu recorrido lector? ¿Qué palabra lo inició?

¿Hubo textos que te hicieron detenerte o cambiar de rumbo?

¿Con qué imágenes asocias tu trayecto lector?

¿Cómo fue tu clima lector: soleado, nublado, tormentoso?

¿Qué ruta trazaste entre lo leído y lo sentido?

Sugerencias metodológicas

Invitar a crear mapas creativos usando símbolos, colores, estaciones imaginarias, caminos y puentes.

Puede trabajarse en formato individual, dúo o en grupos pequeños.

Compartir las cartografías en un espacio de diálogo libre, sin juicios ni valoraciones.

Promover que incluyan no solo textos, sino también personas, momentos o emociones que hayan sido parte del trayecto lector.

Incorporar preguntas que acompañen la elaboración, como si fueran guías de viaje.

Formas de expresión

Ruta de palabras: secuencia de términos que marcaron el proceso.

Estaciones de sentido: momentos clave con textos, frases o emociones.

Puentes afectivos: vínculos que se reforzaron gracias a la lectura.

Territorio lector: dibujo libre del mapa interior que surgió al leer.

Recursos sugeridos

Hojas tamaño oficio o cartulina, lápices de colores, stickers, revistas para collage.

Plantillas de mapas que puedan intervenir libremente.

Ejemplos simbólicos de mapas para inspirarse: rutas migratorias, mapas afectivos,

itinerarios imaginarios.
Música tranquila para acompañar la creación.

Evaluación situada

No se califican las cartografías. Se valoran como representaciones vivas y afectivas del proceso lector.

Puede usarse como insumo para la reflexión grupal y futura sistematización (Guía 15).
Registrar frases, descubrimientos o trazos emergentes en la bitácora del proceso.

Nota final: cartografiar lo leído le permite a cada participante reconocer que la lectura lo ha movilitado, transformado y vinculado de maneras únicas. **No hay rutas correctas, hay caminos que se vivieron.**

Anexo G10. Guía 10. Diario lector con autoevaluación reflexiva

Eje pedagógico: escritura personal, pensamiento crítico y afectividad situada

Propósito: brindar a cada participante un espacio íntimo de escritura donde pueda autoevaluar su recorrido lector, reconociendo los momentos que lo marcaron, las emociones vividas, los vínculos creados y los aprendizajes obtenidos. Esta guía permite integrar lo leído con lo sentido, fortaleciendo el diálogo interno y la mirada ética sobre el propio proceso.

Preguntas generadoras

- ¿Cómo llegaste al final de este proceso lector?
- ¿Qué momentos te transformaron o te hicieron pensar distinto?
- ¿Qué palabra te representa como lector/a hoy?
- ¿Qué errores, hallazgos o descubrimientos quieres guardar?
- ¿Qué tipo de lector/a te gustaría seguir siendo?

Sugerencias metodológicas

Ofrecer un formato de diario que invite a la escritura libre, afectiva y reflexiva.
Proponer secciones como: lo que descubrí, lo que me costó”, lo que me emocionó y Mi promesa como lector/a.
Respetar el ritmo y el estilo personal de cada participante.
Puede trabajarse en silencio, con música suave o en momentos de recogimiento grupal.
Invitar a quienes deseen compartir apartados voluntariamente, fomentando la escucha empática.

Formas de expresión

Entrada libre de diario: sin consignas rígidas, solo impulso de escritura.
Carta a mí lector/a futuro: mensaje desde el presente hacia el porvenir.
Radiografía lectora: descripción de emociones, pensamientos y cambios vividos.
Manifiesto lector: breve declaración con compromisos personales

Recursos sugeridos

Cuadernos, hojas decorativas o formatos personalizados para el diario.
Frases inspiradoras sobre lectura, transformación y memoria.

Espacios tranquilos para el acto de escritura.

Estaciones de retroalimentación voluntaria donde se puedan leer fragmentos.

Evaluación situada

La escritura del diario no se califica. Se reconoce como expresión íntima y valiosa del recorrido lector.

Puede incluirse en la bitácora personal o comunitaria como testimonio.

Puede articularse con la Guía 15 (sistematización del proceso lector) si se desea recuperar voces individuales.

Nota final: El diario lector es el lugar donde cada lector/a se encuentra consigo mismo. Lo escrito puede ser breve o extenso, silencioso o compartido, pero siempre es verdadero, es decir, **no se trata solo de una autoevaluación, también se trata de un ejercicio de reconocimiento, afecto y memoria.**

Anexo G11. Guía 11. Coevaluación lectora entre pares

Eje pedagógico: Reconocimiento mutuo, escucha activa y construcción ética de saberes

Propósito: Facilitar un espacio de diálogo entre pares para valorar mutuamente las trayectorias lectoras, desde la empatía, la afectividad y el pensamiento crítico. Esta guía fomenta la retroalimentación horizontal como herramienta pedagógica que habilita el reconocimiento y la mejora compartida.

Preguntas generadoras

- ¿Qué descubriste en el otro/a que te inspira como lector/a?
- ¿Qué gesto, palabra o reflexión te conmovió?
- ¿Qué aportes de tu compañero/a enriquecieron el proceso grupal?
- ¿Qué te gustaría agradecerle por este recorrido lector?
- ¿Qué consejo afectuoso le darías para que siga creciendo como lector/a?

Sugerencias metodológicas

Formar parejas o pequeños grupos que ya hayan compartido momentos significativos durante el proceso lector.

Proveer fichas o formatos para registrar la coevaluación desde lo afectivo y lo argumentado.

Acompañar el intercambio con dinámicas de escucha empática (como “yo recibo tu palabra sin interrumpir”).

Enfatizar que no se trata de juzgar, sino de valorar y crecer juntos.

Cuidar el lenguaje: sugerir frases afirmativas, respetuosas y con tono esperanzador.

Formas de expresión

“Carta a mi compañero lector”: escrita desde el reconocimiento y la gratitud.

“Entrevista afectiva”: donde uno pregunta y el otro responde, con registro escrito o ilustrado.

“Diálogo silencioso”: escritura simultánea donde cada uno responde lo que el otro ha escrito.

“Huella compartida”: dibujo o símbolo que represente el vínculo lector entre ambos.

Recursos sugeridos

Fichas de coevaluación con frases guía e ilustraciones.

Hojas decoradas o formatos tipo postal para las cartas lectoras.

Espacios tranquilos donde se priorice la intimidad del diálogo.

Fragmentos de textos que inspiren la retroalimentación afectiva.

Evaluación situada

La coevaluación no busca calificar, sino reconocer trayectos y generar vínculo.

Puede documentarse como testimonio en las bitácoras personales o colectivas.

Si se desea, pueden recuperarse extractos para la Guía 15 (sistematización).

Nota final: Esta guía nos recuerda que **leer también es mirar al otro con atención y afecto**. Que reconocer a alguien por su forma de leer, pensar y sentir, es un acto profundo de pedagogía y humanidad. Cada palabra que se entrega en esta coevaluación, deja una huella que impulsa a seguir leyendo.

Anexo G12. Guía 12: Narrativa entre pares y cierre con familias

Eje pedagógico: Narración dialógica, vinculación intergeneracional y cierre afectivo

Propósito: Propiciar un espacio colectivo donde los estudiantes compartan narrativas breves sobre su experiencia lectora entre pares y, posteriormente, en un encuentro con familias. Esta guía fortalece la construcción comunitaria del proceso, validando cada voz como parte del tejido lector.

Preguntas generadoras

¿Qué historia o imagen resume tu recorrido lector?

¿Qué te gustaría contarle a tu familia sobre lo que viviste al leer?

¿Qué momento compartido te hizo sentir acompañado/a como lector/a?

¿Qué aprendiste de ti mismo/a y de los demás en este proceso?

¿Qué pasaje o fragmento llevarías contigo como símbolo?

Sugerencias metodológicas

Invitar a escribir o preparar una breve narración libre sobre la experiencia lector(a).

Realizar una ronda de lectura entre pares, cuidando el ambiente respetuoso y cálido.

Diseñar un momento de apertura con las familias, donde se comparta lo vivido y se escuchen sus voces.

Promover que las familias también puedan narrar cómo vivieron el proceso desde su lugar.

Cuidar los tiempos, la emocionalidad y los formatos de participación: lectura en voz alta, cartelera, dramatización, etc.

Formas de expresión

“Relato compartido”: narraciones en parejas que se complementan.

“Voces cruzadas”: lectura simultánea entre estudiante y familiar.

“Ronda de recuerdos”: frases breves leídas en círculo.

“Escena significativa”: dramatización de un fragmento leído con participación familiar.

Recursos sugeridos

Hojas, cartulinas o formatos tipo postal para las narraciones.

Sillas o espacio circular para favorecer la cercanía.

Carteles con frases que inspiren el diálogo intergeneracional.

Registro audiovisual del encuentro (con consentimiento) como memoria colectiva.

Evaluación situada

La narrativa no se califica. Se reconoce como gesto de cierre y validación afectiva.

Puede incluirse como parte del portafolio o bitácora comunitaria.

El encuentro con familias es también una oportunidad para recoger retroalimentación abierta.

Nota final: Esta guía es una celebración. Es el momento en que la lectura se convierte en relato, en voz compartida, en memoria viva. Leer para transformar no termina aquí: se transforma en un vínculo que continúa resonando.

Anexo G13. Guía 13: Encuentro lector comunitario

Eje pedagógico: Participación comunitaria, reconocimiento colectivo y memoria afectiva

Propósito: Generar un espacio colectivo de encuentro donde se presenten los hallazgos, creaciones y reflexiones que surgieron durante el proceso lector. Esta guía busca visibilizar el papel transformador de la lectura como experiencia compartida que fortalece vínculos entre escuela, familia y comunidad.

Preguntas generadoras

- ¿Qué huellas nos dejó este proceso lector como comunidad?
- ¿Qué queremos que la comunidad recuerde de lo leído y vivido?
- ¿Qué símbolos representan el recorrido que hicimos juntos?
- ¿Qué palabra colectiva resume esta experiencia transformadora?

Sugerencias metodológicas

Organizar el encuentro con tiempo, convocando a todas las personas que participaron en el proceso.

Presentar de forma creativa los productos elaborados: murales, cartografías, diarios, fotografías, relatos.

Diseñar estaciones o rincones temáticos para que cada grupo exponga su experiencia.

Incluir momentos de participación espontánea: micrófono abierto, testimonios libres, canciones o lecturas compartidas.

Asegurar que cada voz tenga lugar, especialmente la de los estudiantes y sus familias.

Formas de expresión

“Galería de lectura”: montaje con carteles, imágenes, frases y textos creados.

“Ronda simbólica”: cada participante deja una palabra o gesto como ofrenda final.

“Lectura en voz alta comunitaria”: fragmentos escogidos por los propios estudiantes.

“Entrelazados”: mural colectivo que se construye en vivo durante el encuentro.

Recursos sugeridos

Espacio amplio y acogedor (auditorio, patio, aula abierta, etc).

Materiales elaborados en las guías anteriores para ser expuestos.

Carteles con frases inspiradoras y decoración afectiva.

Registro audiovisual con autorización para sistematización y memoria.

Evaluación situada

No hay calificación ni jerarquías. Todo lo compartido es expresión legítima del recorrido lector.

Se valoran los gestos, las voces y los vínculos que emergen durante el encuentro.

Puede registrarse como parte del insumo de la Guía 15 (sistematización).

Nota final: Este encuentro es más que una clausura: **es el inicio de nuevas preguntas, nuevos vínculos y nuevas lecturas.** Celebrar lo leído es reconocer lo vivido, y hacerlo en comunidad es honrar cada paso del camino.

Anexo G14. Guía 14: Entrega simbólica de bitácoras

Estación: Cierre

Eje pedagógico: Reconocimiento del recorrido lector, memoria afectiva y ritual pedagógico
 Propósito: Realizar una entrega simbólica de las bitácoras de lectura a cada estudiante, como forma de reconocer su voz, sus hallazgos y su proceso. Este gesto celebra la escritura como memoria viva y promueve el cuidado del testimonio lector como parte de la identidad pedagógica.

Preguntas generadoras

- ¿Qué significa para ti recibir tu bitácora al cierre del proceso?
- ¿Qué fragmento o palabra te gustaría leer nuevamente dentro de unos años?
- ¿Qué te enseña tu propia bitácora sobre lo que has leído y sentido?
- ¿Qué promesa lectora haces al recibir este testimonio?

Sugerencias metodológicas

Preparar el espacio como ceremonia de entrega, con afectividad y respeto.

Personalizar cada bitácora (nombre, palabra simbólica, cinta, mensaje breve).

Entregarla acompañada de una frase significativa o lectura breve.

Puede hacerse en presencia de familias o compañeros, generando un ambiente de reconocimiento colectivo.

Ofrecer la posibilidad de compartir un extracto leído en voz alta por quien lo desee.

Formas de entrega simbólica

“Entrega en voz baja”: cada docente entrega la bitácora con una palabra al oído.

“Lectura mutua”: estudiante y docente leen un fragmento elegido en pareja.

“Ronda de promesas lectoras”: cada participante formula un compromiso personal al recibir su bitácora.

“Ofrenda de palabras”: quienes lo deseen dejan una frase escrita para alguien más.

Recursos sugeridos

Cintas, sobres o elementos decorativos sencillos para embellecer la entrega.

Mensajes escritos por el equipo docente: breves, afectivos y personalizados.

Música suave de fondo que acompañe el momento.

Espacio para registrar esta ceremonia en la bitácora.

Evaluación situada

El acto de entrega no se valora desde lo técnico. Es una acción simbólica que respeta la singularidad de cada proceso lector.

Las bitácoras no se corrigen ni se califican, sino que se reconocen como memoria legítima y afectiva.

El momento puede formar parte de la sistematización (Guía 15).

Nota final: Esta guía ofrece la posibilidad de hacer un reconocimiento a cada palabra escrita, donde cada lector/a comprenda que merece guardar su memoria. La entrega de la bitácora es la promesa de que lo vivido permanece.

Anexo G15. Guía 15: Sistematización del proceso lector

Eje pedagógico: Pensamiento pedagógico situado, memoria crítica y transformación educativa

Propósito: Promover un ejercicio de sistematización colectiva e interpretativa del proceso lector, recuperando voces, hallazgos, tensiones, afectos y aprendizajes significativos. Esta guía busca resignificar lo vivido como experiencia educativa transformadora, generando insumos para el diseño de futuras estrategias lectoras.

Preguntas generadoras

- ¿Qué momentos marcaron el proceso lector como experiencia educativa?
- ¿Qué aportes emergieron desde los estudiantes, las familias, los docentes y el contexto?
- ¿Qué metodologías funcionaron y cuáles necesitan replantearse?
- ¿Qué emociones, silencios o sorpresas revelaron la lectura en comunidad?
- ¿Qué aprendizajes éticos queremos cuidar y replicar?

Sugerencias metodológicas

Recuperar evidencias del proceso: bitácoras, murales, cartografías, testimonios, fotografías.
 Organizar grupos reflexivos por roles: estudiantes, familias, docentes.
 Diseñar una matriz interpretativa que relacione acciones, efectos, sentidos y propuestas de mejora.
 Acompañar el análisis con lecturas breves sobre sistematización pedagógica.
 Generar un documento síntesis con lenguaje claro, situado y sensible, que pueda compartirse y replicarse.

Formas de expresión

“Matriz de sentidos”: tabla con categorías como logros, retos, aprendizajes, vínculos.
 “Línea de tiempo afectiva”: representación visual del proceso lector y sus hitos.
 “Informe narrado”: redacción libre que combina testimonios y análisis pedagógico.
 “Bitácora comunitaria”: documento que recoge voces diversas y propuestas para el futuro.

Recursos sugeridos

Carpetas con registros de cada guía, fotografías y fragmentos de textos creados.
 Formatos de escritura colaborativa para grupos reflexivos.
 Citas inspiradoras sobre lectura, transformación y memoria para incluir en el informe final.
 Espacios tranquilos para el trabajo interpretativo (círculos de diálogo, rincón de sistematización).

Evaluación situada

La sistematización no busca evaluar productos, sino interpretar procesos con sensibilidad crítica.
 Se valora la participación reflexiva, la honestidad metodológica y la posibilidad de mejora

real.

El documento final puede ser compartido como memoria institucional o base para nuevas estrategias.

Nota final: Esta última guía es una invitación a pensar lo vivido, no para cerrar, sino para abrir caminos. **Leer para transformar deja huella, pero sistematizarla permite que otros la encuentren.** Es un acto pedagógico profundo que deja un legado.

Anexo H. Consentimientos informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto: Estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para contribuir a la motivación lectora mediante el desarrollo de acciones orientadas al fortalecimiento del interés y la disposición hacia la lectura en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.

Responsable: Luz Nidia Trujillo Castro

Sede donde se realizará el estudio: Institución Educativa Técnica San Pedro Alejandrino-Ibagué

Nombre del participante: _____

Se está invitando a participar a su hijo (a) en un estudio de investigación científica. Antes de decidir si participará o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto. Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, del cual se le entregará una copia firmada y fechada.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Mucho se habla de la motivación, y uno de los fines de este trabajo doctoral aparte de determinar cuáles son los factores que inciden en la desmotivación hacia la lectura es diseñar estrategias que fomenten y promuevan hábitos lectores, porque nadie más que los mismos estudiantes son conscientes de la necesidad de leer para aprobar las materias, además la lectura es indispensable para todos los ámbitos de la vida.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo:

“Diseñar una estrategia pedagógica basada en el análisis de factores personales y contextuales para la mejora de la motivación lectora mediante la elaboración de un diagnóstico educativo situado, en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Pedro Alejandrino de Ibagué, Colombia, durante el segundo semestre del año lectivo 2024.”

BENEFICIOS DEL ESTUDIO

Máximo 100 palabras. Escribir que beneficios tiene el estudio para la población de manera prospectiva

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

Este estudio incluye encuestas realizadas a padres e hijos acerca de sus hábitos lectores, opiniones de los docentes acerca del mismo tema, por ello se trabajará con una encuesta para los estudiantes que han presentado deficiencias y dificultades en el área de lenguaje y en la lectura, y con sus respectivos padres, para establecer las causas que desmotivan al estudiante a querer leer. La duración del proceso será el tiempo que se tarden en responder el cuestionario, que se espera sea de 40 minutos.

RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO

La realización de este estudio no ofrece ningún riesgo ni complicación para el participante. ¿Qué se siente durante y después del estudio?

El proceso de contestar el cuestionario no causa afectación por cuanto las preguntas no son de tipo íntimo o personal, por lo cual ni afectiva o emocionalmente se va a sentir ningún tipo de emoción.

ACLARACIONES

Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.

No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.

Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aun cuando el investigador responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.

No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.

No recibirá pago por su participación.

En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

La información obtenida en este estudio, para la identificación de cada participante, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de la participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado anexa a este documento.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas serán respondidas de manera satisfactoria. He sido informado (a) y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta firma de consentimiento.

Firma del padre o tutor

Fecha

Testigo

Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al estudiante _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del investigador

Fecha



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SAN PEDRO ALEJANDRINO

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Romielis Carolina Velasquez he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas serán respondidas de manera satisfactoria. He sido informado (a) y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta firma de consentimiento.

Simmari
Firma del padre o tutor

22/03/2024
Fecha

Testigo

Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al estudiante Romielis Velasquez naturaleza y los propósitos de la investigación, le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella. Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Juile
Firma del investigador

22/03/2024
Fecha

Simmari
Firma del padre o tutor

22/03/2024
Fecha

Testigo

22/03/2024
Fecha



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SAN PEDRO ALEJANDRINO

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Johan Samuel Cruz Martinez he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas serán respondidas de manera satisfactoria. He sido informado (a) y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta firma de consentimiento.

Edardo Cruz Rodriguez
Firma del padre o tutor

22-03-2024
Fecha

Testigo _____

Fecha _____

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al estudiante Johan Samuel Cruz Martinez la naturaleza y los propósitos de la investigación, le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella. Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

[Signature]
Firma del investigador

22-03-2024
Fecha

Edardo Cruz Rodriguez
Firma del padre o tutor

22-03-2024
Fecha

Testigo _____

Fecha _____



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SAN PEDRO ALEJANDRINO

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo JAYAN Sofía Padilla Siby he leído y comprendo la información anterior y mis preguntas serán respondidas de manera satisfactoria. He sido informado (a) y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta firma de consentimiento.

Firma del padre o tutor

22-03-2024
Fecha

Lady Juliana Padilla
Testigo

22-03-2024
Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al estudiante Karen Sofía Padilla la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella. Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

[Signature]
Firma del investigador

22-03-2024
Fecha

Sandra Patricia Scares Mejía
Firma del padre o tutor

22-03-2024
Fecha

Lady Juliana Padilla
Testigo

22-03-2024
Fecha

Anexo I. Validación del instrumento por juicio de expertos para realizar el diagnóstico situado.

Anexo II. Experto 1

Ibagué, 10 de febrero de 2024

Asunto: Evaluación del instrumento de diagnóstico educativo situado sobre motivación lectora

Respetada Luz Nidia,

Me permito informar que he evaluado el instrumento titulado “Diagnóstico educativo situado sobre motivación lectora”, diseñado por usted para ser aplicado con padres de familia, cuidadores, estudiantes y docentes. En esta evaluación revisé aspectos de confiabilidad, pertinencia y adaptación contextual. Específicamente los criterios fueron:

- Claridad semántica
- Relevancia teórica
- Coherencia entre las variables y los subdimensiones
- Sensibilidad ética
- Adecuación al contexto escolar

La escala de calificación que utilicé para esta evaluación es la siguiente:

- No es pertinente
- Medianamente pertinente
- Pertinente
- Muy pertinente

Criterio	Calificación	Observaciones/sugerencias
Claridad semántica	Pertinente	Se sugiere ajustes mínimos en cinco ítems señalados dentro del instrumento: 8, 12, 3, 15,

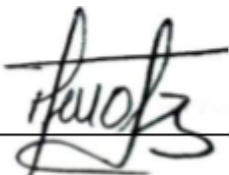
		10
Relevancia teórica	Muy pertinente	Ninguna
Coherencia entre las variables y los subdimensiones	Muy pertinente	Ninguna
Sensibilidad ética	Muy pertinente	Ninguna
Adecuación al contexto escolar	Pertinente	Se sugiere ajustes mínimos en cinco ítems señalados dentro del instrumento: 8, 12, 3, 15, 10

Resultados generales de evaluación

- El porcentaje de coherencia entre las variables y los subdimensiones es del 100%, lo que evidencia la solidez estructural del instrumento.
- Se sugieren ajustes a cinco ítems para mejorar su claridad semántica y adecuación cultural.

Estas sugerencias contribuyen al fortalecimiento metodológico del instrumento y respalda su aplicación en contextos escolares diversos.

Cordialmente,



Norma Constanza Ortiz Quintero
 Doctora en Educación e
 Innovación
 cc. 65698486
 nocorqui@hotmail.com

Anexo I2. Experto 2

Ibagué, 7 de febrero de 2024

Asunto: Evaluación del instrumento de diagnóstico educativo situado sobre motivación lectora

Estimada Nidia,

Me permito informar que he evaluado el instrumento titulado “Diagnóstico educativo situado sobre motivación lectora”, diseñado por usted para ser aplicado con padres de familia, cuidadores, estudiantes y docentes. En esta evaluación revisé aspectos de confiabilidad, pertinencia y adaptación contextual. Específicamente los criterios fueron:

1. Claridad semántica
2. Relevancia teórica
3. Coherencia entre las variables y los subdimensiones
4. Sensibilidad ética
5. Adecuación al contexto escolar

La escala de calificación que utilicé para esta evaluación es la siguiente:

1. No es pertinente
2. Medianamente pertinente
3. Pertinente
4. Muy pertinente


Criterio	Calificación	Observaciones/sugerencias
Claridad semántica	Pertinente	Se sugiere ajustes en los ítems 12 y 3.
Relevancia teórica	Muy pertinente	Ninguna
Coherencia entre las variables y los subdimensiones	Pertinente	Se sugiere la incorporación de tres nuevos ítems para fortalecer la exploración del vínculo afectivo con la lectura desde las interacciones afectivas construidas con otros a través de la lectura (ítems 18, 19 y 20).
Sensibilidad ética	Muy pertinente	Ninguna
Adecuación al contexto escolar	Muy pertinente	Ninguna

Resultados generales de evaluación:

- El porcentaje de coherencia entre las variables y los subdimensiones es del 100%, lo que evidencia la solidez estructural del instrumento.
- Se sugieren ajustes mínimos descritos en la tabla.

Estas sugerencias contribuyen al fortalecimiento metodológico del instrumento y respalda su aplicación en contextos escolares diversos.

Cordialmente,



Dra. Olga Beatriz Arévalo Gaitán

Universidad Cuauhtémoc – Aguascalientes, México

Anexo J Validación por juicio de expertos del modelo: leer para transformar (estrategia pedagógica situada)

Anexo J1 Experto 1

Ibagué 30 de octubre de 2024

Asunto: Evaluación por Juicio de Expertos de la estrategia pedagógica “Leer para transformar”

Propósito: Validar la pertinencia, coherencia y potencial pedagógico de la estrategia “Leer para transformar” desde una perspectiva pedagógica experta y en el marco del propósito de la tesis doctoral.

Información del Evaluador

Lic. lenguas modernas universidad del Tolima

Magister en educación universidad del Tolima

PhD en Educación e Innovación

Docente tiempo completo Secretaría de Educación del Tolima

luzaduartearagon@hotmail.com

2. Criterios de Evaluación

Por favor califique cada criterio en una escala de 1 a 5 (1 = Muy débil, 5 = Excelente) y agregue observaciones cualitativas si lo considera pertinente.

Criterio	Calificación (1-5)	Observaciones
Pertinencia articulada a lo contextual: ¿Responde a necesidades locales y/o contextuales?	5	El carácter situado de la propuesta garantiza que sea contextual
Coherencia interna: ¿Existe articulación entre el objetivo de la tesis doctoral, el objetivo de la estrategia pedagógica situada y las 15 guías didácticas que componente esta estrategia?	5	No tengo observaciones

Criterio	Calificación (1-5)	Observaciones
Enfoque pedagógico: ¿Integra principios pedagógicos coherentes con el sentido teórico de la tesis doctoral?	5	Se trata de un enfoque pedagógico pertinente para el propósito de la estrategia y en el sentido teórico que la autora propone en su tesis. Considero que tiene un carácter dialógico, vivencial y narrativo muy interesante, y el hecho de invitar a valorar no desde la medición sino desde un ejercicio de acompañamiento es un componente innovador.
Innovación metodológica: ¿Propone estrategias novedosas y replicables?	5	Sí, es innovadora para el contexto en el que se propone
Viabilidad operativa: ¿Es factible su implementación en contextos escolares reales?	5	Sí, para esto es importante que cuente con el apoyo de toda la comunidad educativa.
Impacto esperado: ¿Contribuye al desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes?	5	No tengo observaciones
Sostenibilidad: ¿Puede mantenerse en el tiempo con recursos disponibles?	5	Sí, y no tengo observaciones al respecto

3. Valoración Global

- ¿Considera que la estrategia Leer para Transformar es pertinente para su implementación en contextos educativos? Sí No Parcialmente

4. Recomendaciones del Experto

- Sugerencias para fortalecer la estrategia: (Puede incluir ajustes metodológicos, ampliación de enfoques, mejoras en la evaluación, etc.): es una propuesta pertinente, necesaria, innovadora, situada, replicable y viable en su aplicación. Considero que no requiere ajustes.



Firma

Anexo J2 Experto 2

Ibagué 30 de octubre del 2025

Asunto: Evaluación por Juicio de Expertos de la estrategia pedagógica “Leer para transformar”

Propósito: Validar la pertinencia, coherencia y potencial pedagógico de la estrategia “Leer para transformar” desde una perspectiva pedagógica experta y en el marco del propósito de la tesis doctoral.

1. Información del Evaluador

Claudia Patricia Duque Aristizabal
 Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia
 Magister en Psicología de la Universidad del Valle
 Candidata al Doctorado Sobre Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales
 Docente de tiempo completo de la Universidad del Tolima
cpduque@ut.edu.co

2. Criterios de Evaluación

Por favor califique cada criterio en una escala de 1 a 5 (1 = Muy débil, 5 = Excelente) y agregue observaciones cualitativas si lo considera pertinente.

Criterio	Calificación (1-5)	Observaciones
Pertinencia articulada a lo contextual: ¿Responde a necesidades locales y/o contextuales?	5	Sin sugerencias
Coherencia interna: ¿Existe articulación entre el objetivo de la tesis doctoral, el objetivo de la estrategia pedagógica situada y las 15 guías didácticas que componen esta estrategia?	5	Sin sugerencias
Enfoque pedagógico: ¿Integra principios pedagógicos coherentes con el sentido teórico de la tesis doctoral?	5	Es lo más potente en esta propuesta. Muy bien
Innovación metodológica: ¿Propone estrategias novedosas y replicables?	5	Es innovadora en la institución por las prácticas tradicionales predominantes
Viabilidad operativa: ¿Es factible su implementación en contextos escolares reales?	4	Sí es viable
Impacto esperado: ¿Contribuye al desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes?	5	Sí
Sostenibilidad: ¿Puede mantenerse en el tiempo con recursos disponibles?	5	Sí

3. Valoración Global

- ¿Considera que la estrategia Leer para Transformar es pertinente para su implementación en contextos educativos? Sí No Parcialmente

4. Recomendaciones del Experto

- Sugerencias para fortalecer la estrategia: (Puede incluir ajustes metodológicos, ampliación de enfoques, mejoras en la evaluación, etc.): este tipo de estrategias deben aumentar y ser aplicadas en las instituciones educativas, lo cual implica formar previamente a los diferentes actores de la comunidad para lograr el impacto esperado.



Firma

