



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura-2022**

Tesis para optar el Título de  
Licenciado en Educación. Nivel Primaria

**Almendra Milagros Frías Miranda**

Asesor(es):  
Dra. Claudia Hermelinda Mezones Rueda

Piura, noviembre de 2023

### Declaración Jurada de Originalidad del Trabajo Final

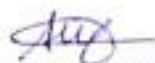
Yo, Almendra Milagros Frías Miranda , egresada del Programa Académico Nivel Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura, identificado(a) con DNI 71203874

Declaro bajo juramento que:

1. Soy autor del trabajo final titulado:  
"Actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande- Piura-2022 "  
El mismo que presento bajo la modalidad de Tesis <sup>1</sup> para optar el Título Profesional<sup>2</sup>.
2. La asesoría del trabajo estuvo a cargo de:
  - Dra. Claudia Hermelinda Mezones Rueda , identificada con DNI N° 40453290
3. El texto de mi trabajo final respeta y no vulnera los derechos de terceros o de ser el caso derechos de los coautores, incluidos los derechos de propiedad intelectual, datos personales, entre otros. En tal sentido, el texto de mi trabajo final no ha sido plagiado total ni parcialmente, para la cual he respetado las normas internacionales de citas y referencias de las fuentes consultadas.
4. El texto del trabajo final que presento no ha sido publicado ni presentado antes en cualquier medio electrónico o físico.
5. La investigación, los resultados, datos, conclusiones y demás información presentada que atribuyo a mi autoría son veraces.
6. Declaro que mi trabajo final cumple con todas las normas de la Universidad de Piura.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad de Piura y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Fecha: 23/11/2023



Firma del autor optante<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Indicar si es tesis, trabajo de investigación, trabajo académico o trabajo de suficiencia profesional.  
<sup>2</sup>Grado de Bachiller, Título de profesional, Grado de Maestro o Grado de Doctor  
<sup>3</sup>Idéntica a DNI, no se admite digital salvo certificado

### **Dedicatoria**

A mis padres, hermano y tía, quienes fueron mi sustento para poder lograr mis metas; sus afectos y cariño son los detonantes de mi felicidad y esfuerzo de buscar lo mejor de mí. Me han enseñado muchas cosas en esta vida.

Les agradezco por siempre ayudarme a encontrar lo bonito que puede ser esta vida a pesar de las dificultades que se presentan. Fueron mi motivación más grande para concluir esta tesis. Y a ti tía Jenny, sé que desde el cielo también me ayudas y me proteges, nunca me desampares y guíame en mi caminar.



### **Agradecimientos**

A Dios, que me acompaña y me guía en mi caminar.

Al Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, que me dio la oportunidad de estudiar una carrera universitaria.

A la profesora Claudia Mezones, que estuvo dispuesta a apoyarme.

A la profesora Milagros Ramos, que siempre me apoyó, me guio y me aconsejó durante mi carrera universitaria.



## Resumen

Las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen el potencial de enriquecer la formación de los estudiantes, al crear un entorno atractivo que fomente el aprendizaje a través de la práctica, permitiéndoles perfeccionar habilidades de alto nivel, especialmente la capacidad de lectura, una habilidad fundamental. Sin embargo, la carencia de estímulos se reconoce como un factor que desalienta el hábito de la lectura. Por lo tanto, es esencial identificar el nivel de motivación lectora en los estudiantes para aprovechar las actividades de enseñanza-aprendizaje como estrategias que promuevan las primeras experiencias de lectura. En este contexto, surge la presente investigación con el propósito de evaluar el impacto de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, ubicada en Tambogrande, Piura - 2022.

Esta investigación se adhiere al paradigma positivista y se caracteriza por ser de naturaleza aplicada, con un alcance explicativo, y se desarrolla bajo un diseño preexperimental que incluye una configuración de preprueba/posprueba con grupo control. La población objeto de estudio comprende un total de 90 estudiantes de tercer grado de educación primaria, con edades que oscilan entre 8 y 9 años, de ambos géneros, matriculados en la institución educativa Nuestra Señora de Fátima en Tambogrande, Piura, durante el año escolar. 2022. En tanto, la muestra se encuentra compuesta por un grupo de 60 estudiantes, divididos en dos secciones: la sección A (grupo experimental) y la sección B (grupo control), los cuales se han seleccionado mediante un proceso de asignación de grupos intactos, previamente definidos antes de aplicar las pruebas. En la recopilación de datos, se han empleado dos técnicas distintas: la observación y la encuesta. Los instrumentos utilizados para estas técnicas incluyen una ficha de observación y un cuestionario con escala Likert, respectivamente. Como resultado, se destaca que, el pretest arrojó un nivel de motivación lectora regular para el grupo control (40%) y experimental presenta un nivel bajo (60%), posterior a la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, el postest indicó un nivel alto de motivación lectora para el grupo experimental (66. %) y el grupo control, se mantuvo en regular (40%). Se concluye que las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen incidencia significativa en el desarrollo de la motivación lectora en estos estudiantes ( $F = 32.968$ ,  $p < 0.05$ ).

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	11
<b>Capítulo 1. Planteamiento de la investigación</b> .....	13
1.1. Caracterización de la problemática o descripción del problema.....	13
1.2. Objetivos.....	15
1.2.1. <i>Objetivo general</i> .....	15
1.2.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	15
1.3. Antecedentes de la investigación .....	15
1.4. Justificación de la investigación .....	20
<b>Capítulo 2. Marco teórico</b> .....	22
2.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje.....	22
2.1.1 <i>Teorías educativas</i> .....	22
2.1.2 <i>Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo</i> .....	24
2.1.3. <i>Definición de actividades de enseñanza-aprendizaje</i> .....	25
2.1.4. <i>Tipos de criterios de selección de actividades de enseñanza-aprendizaje</i> .....	25
2.1.5. <i>Dimensiones de las actividades de enseñanza-aprendizaje</i> .....	27
2.2. Motivación lectora.....	28
2.2.1. <i>Definición de motivación lectora</i> .....	29
2.2.2. <i>La motivación en el contexto educativo</i> .....	30
2.2.3. <i>Componentes básicos de la motivación</i> .....	31
2.2.4. <i>Dimensiones de la motivación lectora</i> .....	31
2.2.5. <i>Teorías de la motivación</i> .....	32
2.2.6. <i>Perfil lector</i> .....	33
2.2.7. <i>Importancia de las rimas, los trabalenguas y las canciones para estimular el desarrollo de la lectura</i> .....	34
<b>Capítulo 3. Marco metodológico</b> .....	36
3.1. Paradigma de la investigación .....	36
3.2. Tipo de investigación .....	36
3.3. Diseño de investigación .....	36
3.4. Población y muestra .....	37
3.5. Variables de la investigación .....	37
3.6. Hipótesis de la investigación.....	40
3.6.1. <i>Hipótesis general</i> .....	40
3.6.2. <i>Hipótesis específicas</i> .....	40
3.7. Técnicas e instrumento de recolección de datos.....	40

3.7.1. <i>Técnicas</i> .....	40
3.8. Procedimiento de análisis de datos .....	45
<b>Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados</b> .....	46
4.1. Variable actividades de enseñanza-aprendizaje .....	46
4.1.1. <i>Dimensión cognitiva</i> .....	46
4.1.2. <i>Dimensión social</i> .....	48
4.1.3. <i>Dimensión emocional</i> .....	50
4.1.4. <i>Dimensión comunicativa</i> .....	52
4.2. Aplicación de la intervención.....	54
4.3. Resultados de la variable de motivación lectora .....	54
4.3.1. <i>Pretest de la variable motivación lectora</i> .....	54
4.3.2. <i>Post test de la variable motivación lectora</i> .....	57
4.4. Resultados del nivel de la variable motivación lectora.....	60
4.4.1. <i>Resultados del pretest del nivel de la variable motivación lectora</i> .....	60
4.4.2. <i>Resultados del Postest del nivel de la variable motivación lectora</i> .....	61
4.5. Comprobación de hipótesis .....	62
4.5.1. <i>Comprobación de hipótesis general</i> .....	62
4.5.2. <i>Comprobación de hipótesis específicas</i> .....	63
4.6. Discusión de resultados .....	70
<b>Conclusiones</b> .....	72
<b>Recomendaciones</b> .....	73
<b>Referencias</b> .....	74
<b>Apéndices</b> .....	80
Apéndice A: Matriz de consistencia .....	81
Apéndice B: Programa del taller de literatura infantil basado en lectura-actividad de enseñanza-aprendizaje .....	84
Apéndice C: Hoja de registro .....	94
<b>Anexos</b> .....	95
Anexo A: Validación del primer experto .....	96
Anexo B: Validación del segundo experto .....	97
Anexo C: Validación del tercer experto .....	98

## Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de las variables .....	38
Tabla 2. Ficha de aplicación del cuestionario de la variable motivación lectora.....	41
Tabla 3. Ficha de aplicación para la observación para las actividades enseñanza-aprendizaje .....	42
Tabla 4. Ficha técnica del cuestionario de motivación hacia la lectura.....	43
Tabla 5. Ficha de aplicación del cuestionario de la variable motivación lectora.....	44
Tabla 6. Nivel de la dimensión cognitiva de la variable actividades de enseñanza aprendizaje .....	47
Tabla 7. Nivel de la dimensión social de la variable actividades de enseñanza-aprendizaje .....	49
Tabla 8. Nivel de la dimensión emocional de la variable actividades de enseñanza-aprendizaje.....	51
Tabla 9. Nivel de la dimensión comunicativa de la variable actividades de enseñanza-aprendizaje....	53
Tabla 10. Nivel de la dimensión eficacia lectora de la variable motivación lectora (Pretest del grupo control y grupo experimental de la dimensión eficacia lectora) .....	54
Tabla 11. Nivel de la dimensión valoración de la lectura de la variable motivación lectora (Pretest– grupo de control y grupo experimental de la dimensión valoración a la lectura) .....	55
Tabla 12. Nivel de la dimensión competencia lectora de la variable motivación lectora (Pretest– grupo de control y grupo experimental de la dimensión competencia lectora).....	56
Tabla 13. Nivel de la dimensión curiosidad lectora de la variable motivación lectora (Pretest test– grupo de control y grupo experimental de la dimensión curiosidad lectora).....	57
Tabla 14. Nivel de la dimensión eficacia lectora de la variable motivación lectora (Post tes del grupo control y grupo experimental de la dimensión eficacia lectora) .....	58
Tabla 15. Nivel de la dimensión valoración de la lectura de la variable motivación lectora (Post test del grupo de control y grupo experimental de la dimensión valoración de la lectura).....	58
Tabla 16. Nivel de la dimensión competencia lectora de la variable motivación lectora (Pos test grupo de control y grupo experimental de la dimensión competencia lectora).....	59
Tabla 17. Nivel de la dimensión curiosidad lectora de la variable motivación lectora (Postest- grupo de control y grupo experimental de la dimensión curiosidad lectora).....	60
Tabla 18. Nivel de la variable motivación lectora (Pretest- grupo de control y grupo experimental del nivel de la variable motivación lectora).....	61
Tabla 19. Nivel de la variable motivación lectora (Postest – grupo de control y grupo experimental del nivel de la variable motivación lectora).....	61
Tabla 20. Prueba de ANOVA para comparación de cambios en grupos control y experimental.....	62
Tabla 21. Prueba de Wilcoxon para la dimensión eficacia lectora .....	63
Tabla 22. Prueba de Wilcoxon para la dimensión valoración de la lectura .....	65
Tabla 23. Prueba de Wilcoxon para la dimensión competencia lectora.....	66
Tabla 24. Prueba de Wilcoxon para la dimensión curiosidad lectora.....	68

Tabla 25. Prueba de Wilcoxon para la variable dimensión lectora..... 69



## Lista de figuras

Figura 1. Dimensión cognitiva del grupo experimental.....	47
Figura 2. Dimensión social del grupo experimental .....	49
Figura 3. Dimensión emocional del grupo experimental .....	51
Figura 4. Dimensión comunicativa del grupo experimental.....	53
Figura 5. Comparación de cambios en grupos control y experimental .....	63
Figura 6. Comparación resultados de pretest y postest para la dimensión eficacia lectora .....	64
Figura 7. Comparación resultados de pretest y postest para la dimensión valoración de la lectura ..	66
Figura 8. Comparación resultados de pretest y postest para la dimensión competencia lectora.....	67
Figura 9. Comparación resultados de pretest y postest para la dimensión curiosidad lectora.....	68
Figura 10. Comparación resultados de pretest y postest para la variable motivación lectora .....	70



## Introducción

Los cambios vertiginosos en la sociedad imponen la necesidad de reformular el ámbito educativo y de fomentar una nueva tendencia pedagógica, con un enfoque particular en la didáctica educativa. En este contexto, la elección apropiada de estrategias y recursos académicos por parte de los educadores se erige como un componente esencial en la construcción del sistema educativo. Por tanto, se vuelve imperativo que en el ejercicio docente se priorice la inclusión de estrategias dinámicas, flexibles, creativas y motivadoras que tengan un impacto positivo en la formación académica de los niños.

Entre otras actividades dignas de mención se encuentran aquellas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, que emplean estrategias interactivas para proporcionar educación y conocimientos. Estas estrategias fomentan la exploración activa, tanto social como intelectual, de habilidades y destrezas, desempeñando un papel fundamental como mediadores para el aprendizaje y la socialización a lo largo de toda la vida (Baloco, 2017). Aunado a ello, se ha de priorizar en la programación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo de la motivación en el estudiantado, como un determinante para obtener el éxito en las actividades académicas (Beluce y Oliveira, 2015). Más aún para el aprendizaje de la lectura, que ha de constituirse como un proceso en donde los niños hagan frente con eficacia a los diversos estilos de textos, con la ayuda de metodologías que confieren su integración en las actividades diarias en el salón de clases y despierten la motivación lectora.

Sin embargo, aprender a leer puede ser una experiencia desalentadora para los niños, a menos que se introduzca algún elemento de diversión, que evite que estos puedan aburrirse y desanimarse, aprovechando los beneficios de un mayor tiempo académico, una enseñanza cuidadosa y un programa bien diseñado para la mejora y motivación de experiencias de lectura (Fuad, 2021). Sobre la base de estas consideraciones, surge el actual estudio que se dirige a examinar la relación de las actividades de enseñanza-aprendizaje con respecto a la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria, perteneciente a la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura para el año escolar 2022.

En atención a esto, en el documento se desarrollan los siguientes capítulos:

En el capítulo 1, planteamiento del problema de investigación, se puntualiza la situación a resolver de la realidad abordada, apoyada en evidencias estadísticas que conducen la necesidad de llevar a cabo el estudio en el contexto seleccionado; adicionalmente se despliegan los problemas, objetivos, antecedentes relacionados con las variables y los argumentos que respaldan la investigación.

El capítulo 2, marco teórico, corresponde a la descripción de las teorías que sustentan las variables y dimensiones, en atención a los diferentes autores que suministran una visión de carácter

académico e importante para la investigadora, los cuales son considerados en el desarrollo de la indagación.

En el capítulo 3, marco metodológico, se exponen los procedimientos que ciñen el desarrollo de la investigación, delimitando el paradigma, tipo y diseño planteado, orientada a una población y muestra, para quienes se ha diseñado una técnica e instrumento de obtener los datos y su respectiva revisión.

En el capítulo 4, se presentan los resultados de la investigación, detallando los datos descriptivos e inferenciales que caracterizaron a las variables estudiadas.

Posteriormente, en las sucesivas secciones se enuncian las conclusiones y recomendaciones de la investigadora, dirigidas a brindar los puntos de relevancia que favorecieron dar respuesta a la problemática y objetivos previstos, en términos del contraste de hipótesis.

Finalmente, se especifican las referencias, como parte de aspecto ético que refiere el respeto de la autoría de todos aquellos teóricos consultados, además se presentan los apéndices derivados de la investigación.



## Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

### 1.1. Caracterización de la problemática o descripción del problema

En la actualidad, el Perú presenta un bajo interés por la lectura. Es uno de los países que menos libros lee, según un estudio realizado en 2017 por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC, 2017, citado por Panamericana, 2018), aproximadamente, el 65% de personas no leen libros. De hecho, un estudio realizado por el Ministerio de Cultura describe que los peruanos leen menos de un libro al año. Por lo tanto, al comparar datos de lectoría con países como Argentina, Chile, Brasil, Colombia, se revela un panorama desfavorable para nuestro país, ubicándose en el penúltimo lugar de la región que menos libros lee.

Según el estudio que realiza el Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IOP-PUCP), las razones por las cuales el peruano no lee se deben a la falta de tiempo (70,2 %), no le gusta leer (29, 5%), tiene mala visión (16,9 %), falta de acceso a libros debido a su precio (5,4%), analfabetismo (7,5 %) y otros motivos (13,2 %).

Es evidente la falta de acercamiento a la lectura que presentan las personas, por ende, es primordial reconocer la importancia que tiene el desarrollo de la motivación lectora en educación primaria para fomentar un interés por leer y, de esa manera, los niños adquieran nuevos aprendizajes con la finalidad de enriquecer su acervo bibliográfico, haciéndolo variado y novedoso, en tanto, la lectura es fuente de información y entrenamiento personal, que promueve un análisis crítico y reflexivo, dotándolo de significatividad y conocimiento

Las cifras mencionadas sugieren poner un mayor interés en promover la motivación lectora en las escuelas, por medio de actividades de enseñanza-aprendizaje, para una mayor probabilidad de éxito académico. El empleo de actividades de enseñanza-aprendizaje como un recurso potenciador en la educación ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años. Numerosos estudios respaldan la eficacia de estas prácticas para impulsar las capacidades, habilidades y la motivación de los estudiantes en la educación primaria. Sin embargo, es fundamental que su implementación sea didáctica, creativa y promueva la colaboración y la reflexión, ya que se ha demostrado que los niños mejoran su proceso de aprendizaje cuando tienen la oportunidad de jugar e interactuar con sus compañeros (Sáez et al., 2019).

En consecuencia, las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen un objetivo educativo que incorpora jornadas de razonamiento y acción, de simbolismo, apropiación abstracta-lógica que persigue varios fines, dirigidos a la ejercitación de habilidades en un área determinada dentro de la experiencia curricular, como una estrategia didáctica; estas pueden desarrollar las áreas física, biológica, socioemocional, cognitivo-verbal y académica en los estudiantes (Higueras y Molina, 2020).

Desde esta perspectiva, las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen el potencial para aportar en el avance de los aprendices, al crear un clima de aula propicio que mejora los elementos

vinculados a la disposición de los educandos por aprender, por ser una estrategia estimulante (Prieto, et al., 2021). En este sentido, propician un ambiente de pedagogía atractivo para los estudiantes, en el cual aprenden haciendo y mejoran así, las habilidades de alto nivel como leer, escribir, hablar, escuchar y razonamiento lógico-matemático; motivado a que el aprendizaje es académico, divertido y efectivo (Zeng et al., 2020).

Se ha observado que, durante el tercer grado de la educación primaria, la destreza lectora de los alumnos resulta un reto para los docentes, quienes buscan ayudar a desarrollar la lectura. Según el pretest que se aplicó en esta investigación, menciona que: el 86,7% de los estudiantes, no se identifica mucho con ser el mejor estudiante en lectura, el 50,0% de los estudiantes, siente poco agrado por preguntas desafiantes en los libros, porque lo pone a pensar, el 90,0% de los estudiantes menciona que lee algunas veces para mejorar sus calificaciones, el 63,4% de los estudiantes, indica que no tiene temas o cursos favoritos que les gusta leer, el 93,4% de los estudiantes, no visita la biblioteca con su familia, por otro lado, la maestra cuenta con un plan lector, pero no lo utiliza por falta de tiempo.

No obstante, para leer con fluidez, los niños deben participar en actividades motivadoras, generadoras de curiosidad lectora tanto dentro como fuera de la escuela. Se considera, por lo tanto, que la capacidad de lectura es una habilidad importante que permite a los estudiantes adquirir conocimientos que son fundamentales para su educación.

Sin embargo, la ausencia de motivación lectora es considerada causal para evitar el compromiso con la lectura, lo que evidencia su bajo aprovechamiento desde las primeras etapas escolares. La lectura, inclusive, debe ser cultivada en los alumnos desde el principio, desde la escuela primaria, debido que los estudiantes con menor dominio tendrán dificultades para comprender los contenidos, lo que afectará en los resultados del aprendizaje. En consecuencia, la motivación lectora ha de impulsar la acción y mantener como fin, acrecentar el énfasis por la lectura, esto puede sentar las bases para que los docentes realicen estrategias didácticas, dado que la actividad lectora demanda importantes esfuerzos estratégicos y de motivación en el aula.

De hecho, es indispensable identificar el grado de motivación lectora en los estudiantes y aprovechar las estrategias lúdicas para las primeras lecturas, así obtener lectores competentes para los subsiguientes niveles académicos (Bos et al., 2019). Dada la importancia de la competencia lectora, esta es evaluada a nivel mundial en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment [PISA]*) realizado cada tres años.

Ante esta situación, son evidentes las brechas en el desarrollo de la motivación lectora en el país, que dejan en evidencia las falencias en los hábitos relacionados con la práctica de lectura desde edad temprana. De esta realidad no está exenta la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, en Tambogrande-Piura; en donde se ha evidenciado poco interés por la lectura y los estudiantes no demuestran iniciativa por leer, situación que requiere ser atendida.

Hechas las consideraciones que preceden, se plantea esta investigación, la cual pretende dar respuesta a la siguiente problemática general: ¿De qué manera las actividades de enseñanza-aprendizaje mejoran la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022? En atención a esto, se plantean las siguientes problemáticas específicas:

(a) ¿Cuál es el nivel de motivación lectora y de sus dimensiones antes de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022?

(b) ¿Cuál es el nivel de nivel de motivación lectora y de sus dimensiones después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022?

(c) ¿Qué diferencias existen en las puntuaciones del nivel de motivación lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

- Explicar la manera en que las actividades de enseñanza-aprendizaje mejoran la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de motivación lectora y de sus dimensiones antes de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.
- Identificar el nivel de motivación lectora y de sus dimensiones después de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.
- Explicar las diferencias entre el nivel de motivación lectora antes y después de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022

## **1.3. Antecedentes de la investigación**

A continuación, se destaca el panorama previo de indagaciones que son asumidas como análisis previos para la actual investigación, por guardar correspondencia con las variables abordadas. Estas se detallan en el panorama internacional y posteriormente en el escenario nacional.

De acuerdo con, Escobar (2021), en su tesis de pregrado realizada en Bolivia, titulada *El juego interactivo El árbol ABC como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje de la lectura en estudiantes de primer grado de primaria en la ciudad de El Alto, La Paz, Bolivia*, tiene como objetivo determinar el grado de incidencia de la actividad de enseñanza aprendizaje. Utilizó un estudio, cuantitativo, explicativo y cuasi experimental; constituyó su muestra con 24 estudiantes de primer grado, con edades entre 6 a 7 años y les administró un cuestionario dicotómico para recabar información. Los resultados señalan una diferencia significativa en las habilidades para: identificar las vocales (pretest= 6,33; postest= 9,08 puntos), las letras del abecedario (pretest= 4,9; postest= 7,9 puntos) categoría palabras (pretest= 6,1; postest= 9,0 puntos) y la categoría sílaba (pretest= 6,1; postest= 8,6 puntos) con respecto al actividad de enseñanza-aprendizaje El árbol ABC, con un valor d t Student de 2,06 ( $p < 0,05$ ). En consecuencia, concluyó que la actividad de enseñanza-aprendizaje demostró una alta incidencia en la mejoría del aprendizaje lector, a causa de la existencia de diferencias estadísticas significativas en la dimensión, social, comunicativa, lúdica, psicológica, creativa, humana de los estudiantes y la mejora del aprendizaje de la lectura.

Considerando lo anterior, este antecedente se relaciona con la presente investigación, porque aporta la incidencia de un tipo de actividad de enseñanza-aprendizaje en este caso el árbol ABC específicamente en la mejoría del aprendizaje lector. Este aporte se puede tomar en cuenta para estimular la identificación del abecedario en niños escolares y se puede contrastar con los resultados que se obtuvieron en este estudio en la dimensión cognitiva.

Por su parte, Puiggali y Tesouro (2021), en su tesis de maestría titulada *Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje*, tiene como objetivo evaluar los efectos cognitivos y no cognitivos de dos actividades de enseñanza aprendizaje. Utilizó un estudio cuantitativo, descriptivo e inferencial; donde se aplicaron dos instrumentos, uno para cada variable, constituyo su muestra de 1 252 estudiantes. Los resultados indican que el estilo tipo de enseñanza y aprendizaje afecta en el E.E y el E.A de lectura de palabras simples después de las dos actividades de enseñanza-aprendizaje ( $F=9,20$ ;  $p \leq 0,01$ ). Se concluyó que el docente debe reestructurar su estilo de enseñar puesto que está relacionado con el estilo de aprendizaje, conocimiento de las letras y comparación de dígitos debido a que mejoraron la competencia lectora y matemática en los estudiantes de primaria y precisa que los docentes son una pieza clave en la formación de los educandos. Si los docentes tienen una formación holística, mayores serán las probabilidades de influenciar positivamente en los alumnos para asimilar los contenidos.

Este antecedente se asocia con la presente investigación, porque aporta un camino metodológico similar al considerado, desde un diseño de investigación cuasi experimental, con pre y postest, y demostrando que actividades de enseñanza-aprendizaje, como el Juego del Sentido Numérico y el Juego de la Lectura, aportan a la motivación lectora.

Ángel y Barrera (2020), en su tesis de maestría expuesta en la Universidad de Santander *El juego como estrategia didáctica en el fortalecimiento para la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado*, tienen como objetivo determinar la incidencia de la actividad de enseñanza-aprendizaje de cuentos infantiles como herramienta didáctica en el fortalecimiento del nivel de comprensión lectora literal e inferencial, en estudiantes del grado segundo de educación básica primaria, de la institución Educativa Gimnasio Gran Colombiano de Tunja. Utilizó un estudio de tipo cuantitativa, aplicada y explicativa; constituyó su muestra con 76 estudiantes, a quienes les suministraron un test estructurado antes y después de la implementación de la propuesta pedagógica de enseñanza aprendizaje, para recabar la evidencia. Los resultados evidencian que el nivel de lectura literal en la prueba inicial fue insuficiente (30,0 %) y mínimo (30,0 %), mientras que, en la prueba final, posterior al uso de actividad de enseñanza-aprendizaje, se ubicaron en nivel avanzado (77,0 %). Con respecto a la lectura inferencial, en la prueba inicial el nivel fue insuficiente (50,0 %) y en la prueba final avanzado (77,0 %). Además, reportaron interés (95%) y motivación (85%) sobre esta didáctica. De modo que concluyeron, que los cuentos infantiles son una estrategia positiva, que incide en el interés y motivación hacía la lectura en los educandos; así como también en la mejora de la comprensión literal e inferencial.

Este antecedente se relaciona con la presente investigación, porque muestra la incidencia de actividades de enseñanza-aprendizaje, en este caso los cuentos infantiles, en el fortalecimiento de la dimensión competencia lectora y entre sus hallazgos resalta que la motivación se incrementó notablemente, lo que puede confirmar la hipótesis planteada de que las actividades de enseñanza-aprendizaje pueden elevar la motivación lectora.

Leiva et al. (2018) en su tesis de licenciatura presentada en Managua, Nicaragua, titulada: "Estrategias lúdicas para estimular la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en los estudiantes de tercer grado en la disciplina de lenguaje y Literatura en el Colegio Marvin Francisco Martínez Solís en el municipio de Ciudad Sandino departamento de Managua del primer semestre del año 2018", tienen como objetivo analizar las estrategias lúdicas que estimulan la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura de niños de tercer grado en Managua, Nicaragua, utilizó un estudio cuantitativa, básica, analítica y transeccional, para la muestra acudieron a 26 estudiantes, para encuestarlos a través de cuestionario. Los resultados evidenciaron que los estudiantes aprenden por medio de estrategias lúdicas (92%), las actividad de enseñanza-aprendizaje tradicionales son las estrategias más empleadas en las lecciones de lengua y literatura (50,0 %), seguido de los cuentos (25,0 %) adivinanzas (15,0 %) y actividad de enseñanza-aprendizaje de fichas (10,0 %); además las estrategias lúdicas que motivaron la lectura fueron: uso de materiales concretos (48,0 %), dinámica de dram de títeres (15,0 %), lápiz hablante (15,0 %) y cantos (12,0 %). De esta manera, concluyeron que la lúdica como estrategia estimula el proceso de lectura al favorecer la motivación, en

las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales; al provocar interés por aprender, favorecer la creatividad y optimizar la convivencia de los estudiantes.

Así, este antecedente se relaciona de forma directa con la investigación desarrollada, porque consideró y aspectos considerados con la lectura, destacando la importancia de estrategias lúdicas como actividad de enseñanza-aprendizaje.

Desde el contexto nacional, Padilla (2021) en sus tesis de licenciatura presentada en Chiclayo, titulada: "Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria de José Leonardo Ortiz", tiene como objetivo determinar la influencia de las estrategias lúdicas tras aplicar un grupo de actividades de enseñanza basadas en la ruleta, dominó y bingo, para la mejora de la motivación a la lectura en estudiantado de tercer grado, de una institución educativa pública de José Leonardo Ortiz, en Chiclayo. Utilizó un estudio cuantitativo, explicativo, cuasi experimental con grupo experimental, control y aplicación de pretest y un postest. Constituyó su muestra con 46 estudiantes GE (21 estudiantes) GC (25 estudiantes) a quienes les destinó un test estructurado. Los resultados indican que la comprensión lectora en el pretest para el grupo experimental fue ( $\bar{x}=09$  puntos) nivel inicio y el grupo control ( $\bar{x}=11$  puntos) nivel proceso; para el postest el GE obtuvo ( $\bar{x}=15$  puntos) nivel logro previsto, mientras que el GC ( $\bar{x}=12$  puntos) nivel proceso. De acuerdo con esto concluyó que la puesta en práctica de las estrategias lúdicas mediante el programa mejoró la comprensión de lectura en los estudiantes de 3º grado.

El estudio de Padilla se relaciona con esta investigación porque demuestra que un plan de intervención que esté fundamentado en actividades de enseñanza-aprendizaje, como la ruleta, dominó y bingo, puede mejorar aspectos relacionados con la lectura en los niños escolares, siendo la comprensión uno de los indicadores considerados para su desarrollo en el estudio.

Siguiendo a Ruiz (2020), el estudio de pregrado, titulado "Juegos didácticos en el desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N°304 "Gotitas de Amor", Pucallpa 2018", abordó la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje como dramatización y juego de roles para desarrollar la expresión oral en alumnos de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.º 304 "Gotitas de Amor" Pucallpa-2018; empleó una investigación cuantitativa, explicativa, cuasi experimental, con participación de 58 estudiantes GC (32 niños) y GE (28 niños), de los cuales obtuvo la información mediante un cuestionario estructurado, como pretest y postest. Los resultados indicaron un desarrollo de la expresión oral, nivel alto en el postest para el GE (96,4%) y para el GC nivel promedio (86,67%); mediante la actividad de enseñanza-aprendizaje de dramatización  $t$  student=24,59 ( $p=0.00$ ,  $p<0,05$ ) y actividad de enseñanza-aprendizaje de juego de roles  $t$  student=24,60 ( $p=0.00$ ,  $p<0,05$ ). Dado esto, concluyó que la dramatización y juego de roles tienen una influencia directa, positiva y significativa para desarrollar la expresión oral en niños.

Considerando lo anterior, el antecedente aporta a esta investigación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, mencionan que la dramatización y juego de roles, estas actividades pueden motivar a la socialización, expresión oral en niños y en esta investigación, en la dimensión social se observa y se analiza lo mencionado anteriormente.

Por otro lado, Corrales y Humbo (2019), en sus tesis de licenciatura presentada en Trujillo, titulada: "El Juego didáctico para mejorar los hábitos de lectura de los estudiantes de 2.º de la institución Educativa N0 81015", tiene como objetivo general determinar las mejoras que ocasiona la actividad de enseñanza-aprendizaje "Nos divertimos y aprendemos con los hábitos de lectura" en los hábitos de lectura en alumnos de 2º grado en Trujillo, utilizó un estudio cuantitativa, explicativa, pre experimental; cuya muestra fueron 22 estudiantes, a los cuales consignaron un cuestionario como preprueba y posprueba. Los resultados señalan que después de las actividades: aumentó los niveles de hábitos de lectura (preprueba: nivel malo=55,0 %; posprueba: nivel bueno=100%) recursos (preprueba: nivel malo=73,0 %; posprueba: nivel bueno=91,0 %) tiempo (preprueba: nivel malo=64%; posprueba: nivel bueno =77,0 %). También, reportaron un valor de t student=3,424 ( $p=0.00$ ,  $p<0,05$ ) para ambas variables. Con base en esto, concluyen que la actividad "Nos divertimos y aprendemos con los hábitos de lectura" mejoró los hábitos de lectura de manera positiva y significativamente en los educandos de 2º grado.

En consideración con lo anterior, este estudio se vincula con los resultados de la presente investigación, contribuyendo a que efectivamente las actividades de enseñanza-aprendizaje, contribuyen a que los niños tengan buenos hábitos de lectura.

Córdova (2019), en su tesis de licenciatura, presentada en Chiclayo, titulada: "Estrategias de motivación para desarrollar hábitos lectores en estudiantes de la institución Educativa 1642, Namballe, San Ignacio", tiene como objetivo determinar que la asociación de las estrategias de motivación con referencia al desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes de 6º grado del distrito de Namballe, Cajamarca, utilizó un estudio cuantitativo, descriptiva-correlacional, no experimental y transversal; constituyó su muestra con 32 estudiantes, a los cuales implementó un cuestionario para encuestarlos. Los resultados señalaron que el coeficiente de correlación de Pearson obtuvo  $r= 0,750$  ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ) entre ambas variables; adicional entre la motivación intrínseca ( $r=0,182$ ;  $p<0,05$ ) el conocimiento lector ( $r= 0,1007$ ;  $p<0,05$ ) y capacidad lectora ( $r= 0,305$   $p<0,05$ ). Por consiguiente, se concluyó que existe entre las estrategias de motivación una relación moderada, positiva, significativa con el desarrollo de los hábitos lectores, es decir, cuando incrementa la motivación se incrementará en los alumnos de primaria, el hábito por la lectura.

Tomando en cuenta lo anterior este antecedente se atañe con la presente investigación, porque aporta desde la variable de motivación, el hallazgo de que cuando los estudiantes están motivados pueden mejorar sus hábitos lectores.

Pinedo y Sandoval (2018), en su tesis de licenciatura hecha en Trujillo, titulada: "El juego de reglas mejora los hábitos de Lectura de los estudiantes de 2do de la Institución Educativa N° 81015-2018", tiene como objetivo determinar si los "juegos de reglas" mejora los hábitos de lectura de los estudiantes del 2.º grado de la I.E "Carlos Emilio Uceda Meza" por lo tanto, utilizó un estudio cuantitativo, explicativo, pre experimental; constituyó una muestra de 22 estudiantes, quienes a través de un cuestionaron aportaron la información al administrarlo como pretest y postest. Los resultados indicaron que aumentaron los hábitos de lectura (pretest: nivel malo=64%; postest: nivel bueno=100 %), mejoraron los recursos (pretest: nivel malo=59%; postest: nivel bueno=77%), tiempo (pretest: nivel malo=77 %; postest: nivel bueno=68%), motivación (pretest: nivel malo=41%; postest: nivel regular=59 %) y metodología (pretest: nivel malo=77 %; postest: nivel bueno=73%) debido a la puesta en práctica del juego de reglas; con un valor de t student=5,617 ( $p=0.00$ ,  $p<0,05$ ). En consecuencia, concluyeron que existe mejora de forma significativa y positiva en los hábitos de lectura ocasionada por la actividad del juego de reglas, destinado a los estudiantes de segundo grado.

Este antecedente se relaciona con la investigación desarrollada, porque consideró y desplegó una intervención basada en la actividad de enseñanza-aprendizaje juego de reglas, obteniendo que efectivamente aumentaron la motivación por la lectura en los niños escolares, lo que fundamenta el objetivo que se persiguió en este estudio.

#### **1.4. Justificación de la investigación**

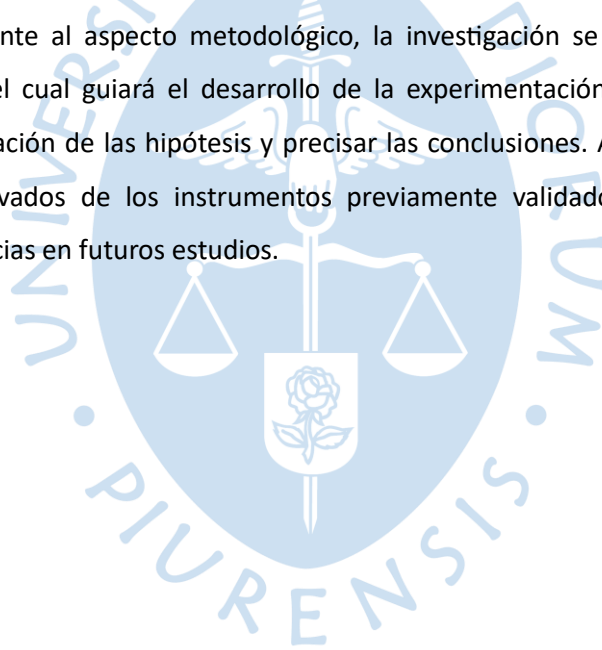
Se justifica desde el sentido teórico, por estar arraigada la investigación a través de aplicaciones conceptuales que responderán a la necesidad de sustentar el efecto de las actividades de enseñanza-aprendizaje sobre la motivación lectora en estudiantes de 3.º grado de primaria. Este proyecto basa su fundamento en la teoría sociocultural de Vygotsky, quien manifiesta que el ser humano debe tener diversas formas de comunicación, una de ellas se da a través de la lectura partiendo desde textos propios de su entorno, fomentando el desarrollo del comprensión y producción de textos. Las bases teóricas que se fundamenten en esta investigación contribuirán al aprendizaje activo y participativo del estudiante referente a la motivación lectora (Vygotsky, 1985). También, con el fin de sumar habilidades, destrezas, conocimientos, requieren ser reevaluadas, pues su utilización frecuentemente se realiza hacia las competencias matemáticas, restando un poco de relevancia hacia las estrategias asociadas con la lectura en educación primaria. De modo que, en el marco de las condiciones significarán grandes cambios en la dinámica educativa, lo cual ya empieza a cobrar importancia en la literatura especializada.

En términos prácticos, la investigación facilitará a los docentes identificar los puntos claves de fortalezas y amenazas que existen sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje presentadas como estrategias para la motivación lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria; igualmente,

proporcionará información actualizada de la incidencia una variable sobre otra, lo que generaría insumos de gran utilidad para la educación primaria. También, servirá de guía a docentes para diseñar estrategias que guarden relación sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje y la motivación lectora que puedan adaptarse a los cambios y contribuir en la formación académica de los estudiantes. Análogamente, brindará al personal especializado en el campo educativo, información en lo tocante a eventuales rasgos que pudiesen repercutir en el imperativo de equiparar metodologías de enseñanzas y planes académicos dirigidos a estudiantes de primaria en pro de la competencia lectora y su desarrollo.

En cuanto al aspecto social, se justifica al ayudar a una problemática educativa que integra a los estudiantes, lo que posibilita tener una línea base sobre la relación entre actividades de enseñanza-aprendizaje y motivación lectora, tanto dentro del contexto de la educación primaria y en futuro grados académicos, que beneficien principalmente a los educandos de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambo grande-Piura - 2022 y de manera extensiva a otras poblaciones.

En lo concerniente al aspecto metodológico, la investigación se centrará en términos del paradigma positivista, el cual guiará el desarrollo de la experimentación, para la resolución de la problemática, comprobación de las hipótesis y precisar las conclusiones. Asimismo, se dispondrá de resultados fiables, derivados de los instrumentos previamente validados, los cuales podrán ser utilizados como referencias en futuros estudios.



## Capítulo 2. Marco teórico

### 2.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje

#### 2.1.1 Teorías educativas

Siguiendo a Demirbaga (2018), la teoría sociocultural de Vygotsky considera el desarrollo humano como un proceso socialmente mediado en el que los niños adquieren sus valores culturales, sus creencias y sus estrategias de resolución de problemas a través de diálogos de colaboración con miembros de la sociedad con más conocimientos. La teoría de Vygotsky (1985) destaca el papel fundamental de la interacción social en el desarrollo de la cognición, ya que creía firmemente que la comunidad desempeña un papel central en el proceso de creación de significado. Sostenía que el aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de la función psicológica culturalmente organizada, específicamente humana. En otras palabras, Vygotsky creía que la interiorización de la cultura se producía con los sistemas de signos, que provocaban transformaciones del comportamiento y constituía el puente entre las formas tempranas y posteriores del desarrollo individual. Sostiene que aprender, orienta el desarrollo en torno al nexo social e, igualmente, a la atención facultativa, memorización lógica, generación de conceptos y expansión de la voluntad.

Dentro de esta teoría, Vygotsky sostiene que la actividad de enseñanza-aprendizaje es un proceso de naturaleza imaginaria e ilusoria que forma parte de la percepción del niño durante la primera infancia. Se trata de una serie de comportamientos que reflejan diferentes etapas de su desarrollo evolutivo, y en consecuencia, desempeña un papel fundamental en la formación futura del niño al permitirle experimentar emociones y satisfacción que influyen en su comportamiento en la realidad (Gallardo y Gallardo, 2018). En virtud de ello, a través de la imaginación y las actividades de enseñanza-aprendizaje como el juego, los niños le otorgan significados a los objetos en atención al rol o la historia que recreen, es así como una escoba, por ejemplo, puede simbólicamente representar un caballo; de modo que, se favorece la interacción social, creatividad y cooperación. Vygotsky denominó como las funciones mentales superiores: memoria, atención, emociones, razonamiento analítico, imaginación creativa y voluntad (Ruiz, 2020).

Por su parte, de acuerdo con Ahmad et al (2016), las investigaciones y pensamientos de Jean Piaget sobre los niños, condujeron a su teoría basada en cuatro fases de avance subjetivo: (a) sensorio motor 0-2 años, (b) pre operacional 2-7 años, (c) operativo concreto 7-11 años y (d) formal operacional 11-15 años. Para Piaget, el juego es el mejor contexto para el aprendizaje y el desarrollo de los infantes, ya que es abierto y libre, los niños tienen el control sobre él, puede realizarse solos o con otros compañeros, incluso puede ocurrir sin ningún material o equipo, y puede tener lugar en muchos entornos. Significa entonces, que la actividad de enseñanza-aprendizaje es una estrategia de aprendizaje natural para los niños, por lo que tiene sentido que aprendan a través de ellos.

Adicional a ello, las actividades de enseñanza-aprendizaje, desde los postulados de Piaget (1961), son un componente fundamental del crecimiento y desarrollo normal de los niños, es así como aprenden y crecen; pues les permite utilizar su creatividad mientras desarrollan sus habilidades físicas, cognitivas y socioemocionales; por lo cual, estas actividades son consideradas como una técnica de apoyo que puede adoptar muchas formas y se adapta a cualquier situación, en cualquier cultura (Jones, 2018). De esto se desprende que Piaget sostenía que el desarrollo cognitivo se producía por acumulación de experiencias desde el nacimiento y a través de la maduración; pues el niño construye sus competencias mentales manipulando objetos concretos y resolviendo los problemas que encuentra a través de experiencias directas, interacción social como, por ejemplo, por medio de la actividad de enseñanza-aprendizaje, que le proporciona nuevas perspectivas de aprendizaje.

Por otro lado, el constructivismo, según Aseeri (2020), es una de las tendencias educativas modernas, sus raíces se remontan a los años 80, cuando Piaget introdujo sus principios fundamentales basados en sus componentes principales:

- (a) activación de conocimientos previos
- (b) adquisición y comprensión de nuevos conocimientos
- (c) utilización y empleo de los conocimientos recién adquiridos
- (d) reflexión

Desde esta perspectiva, aprender es un procedimiento dinámico de interacción donde los estudiantes utilizan sus ideas previas para comprender los significados de las experiencias posteriores, para formar nuevos conceptos o modificar los antiguos y distinguir nuevas relaciones; debido que el conocimiento existe dentro de los individuos. Significa, entonces, que el constructivismo es una teoría educativa a través de la cual se pueden desarrollarse experiencias preliminares de los alumnos construyendo otros nuevos aprendizajes, de forma que el rol del educando debe ser siempre activo mientras cimienta sus propios patrones de pensamiento para comprender los hallazgos de la articulación entre sus potencialidades intrínsecas y la experiencia (Aseeri, 2020).

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta a un preexistente en la estructura cognitiva, implicando que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones deben ser aprendidas en la medida que estén disponibles y funcionen como un punto de anclaje. Por lo mismo en aprendizaje se basa en los saberes o conocimientos previos que presenta el estudiante, las mismos que puede hacer un enganche con los nuevos conocimientos que los va adquiriendo mediante las experiencias lectoras, sus juegos, vivencias, entre otros. Por lo tanto, el docente debe desarrollar actividades de manera planificada, antes de la lectura, durante el desarrollo de la lectura y después de la lectura (Olivera, 2016).

Por otro lado, Lestari et al (2021) indican que la teoría del aprendizaje social, propuesta por Albert Bandura, destaca la importancia de observar, modelar e imitar los comportamientos, actitudes

y reacciones emocionales de los demás. La teoría del aprendizaje social considera cómo los factores ambientales y cognitivos interactúan para influir en el aprendizaje y el comportamiento humano. En la teoría del aprendizaje social, Albert Bandura coincide con las teorías conductistas del aprendizaje del condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Sin embargo, añade dos ideas importantes: los procesos mediadores se producen entre los estímulos y las respuestas; el comportamiento se aprende del entorno a través del proceso de aprendizaje observacional (Lestari et al., 2021). Esencialmente, constituye una teoría de aprendizaje sobre el comportamiento, que hace hincapié en los efectos del comportamiento, así como los procesos mentales en profundidad. Utiliza la explicación del refuerzo externo y cognitivo a través del aprendizaje del comportamiento de los demás, con base en la perspectiva de que una persona se enfatiza en la capacidad propia y en los estímulos ambientales que conducen a la realización de un comportamiento positivo. Por ende, esta teoría explica que un individuo puede aprender en torno a la observación de la conducta de otros sujetos, mediante sus experiencias al ver las mismas condiciones o situaciones. Lo que conlleva que el mecanismo de aprendizaje social se implementa a través de cinco elementos diferentes, incluyendo la experiencia, la autoeficacia, el logro del rendimiento, la persuasión emocional y verbal.

Solé (2015), por su parte, considera que las anteriores teorías mencionadas, son de vital importancia al momento de hablar de estrategias de aprendizaje y enseñanza de motivación lectora, ya que se pueden enseñar y aprender, puesto que promueven actividades mentales orientadas a la consecución de comprender bien lo que se lee; pero dichas estrategias no constituyen rutas didácticas centradas en los conocimientos previos del lector ya que tal activación y desarrollo son parte de dichos conocimientos, porque son factibles de re conceptualización ya sea antes de la lectura, en el proceso de la lectura o al culminar la lectura, pues hay que tener en cuenta que cada lector construye sus estrategias y lo consolida así como el educador construye estrategias para la enseñanza de la lectura, reformula las existentes o las aplica en base a la confiabilidad de estas. La teoría del aprendizaje es una agrupación de actividades unidas entre sí que permite describir y explicar el proceso de aprendizaje de los educandos, relacionándolo con lo que se siente y piensa en dicho proceso (Heredia y Sánchez, 2013).

### **2.1.2 Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo**

Las actividades de enseñanza-aprendizaje se consideran una vivencia compartida por niños, adolescentes y adultos. Estas experiencias de aprendizaje involucran una inversión voluntaria de tiempo, energía y compromiso por parte de los participantes, a la vez que brindan un sentido general de disfrute. En este sentido, las actividades de enseñanza-aprendizaje se emergen como un mediador fundamental del proceso de aprendizaje y socialización a lo largo de la vida de las personas. Son una vía efectiva, notable y respetable para mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades (Anastasiadis et al., 2018).

La introducción de actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula tiene como objetivo principal estimular la motivación de los estudiantes. Estas actividades se consideran estrategias innovadoras que pueden ser incorporadas y combinadas con otras prácticas académicas. Están diseñados de manera que se integran de manera efectiva con el contenido del programa educativo y se ajustan a la dinámica de la enseñanza, lo que resulta en un enfoque más centrado en los aspectos fundamentales del aprendizaje, otorgándoles una relevancia curricular significativa para los niños (Zeng et al., 2020).

Significa, entonces, que las actividades de enseñanza-aprendizaje pueden promover un aprendizaje eficaz y motivar a los estudiantes, ofreciéndoles oportunidades para experimentar, practicar y expresar sus ideas de forma activa y crítica de un contenido, pues los beneficios de motivación y atracción que proporcionan sientan las bases para la interacción educativa y social (Anastasiadis et al., 2018). De modo que, para que las actividades de enseñanza-aprendizaje alcancen todo su potencial como estrategia en el aula, es necesario comprender el aspecto pedagógico de su aplicación en la enseñanza y el proceso de integración en el aprendizaje (Baloco, 2017).

### **2.1.3. Definición de actividades de enseñanza-aprendizaje**

Las actividades de enseñanza-aprendizaje representan las estrategias metodológicas activas, que despiertan el interés en los estudiantes, desarrollando su aprendizaje integral desde el aspecto cognitivo, emocional y conductual, que se puede implementar en las diversas áreas y etapas académicas, por su incidencia en la motivación, adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas (Higuera y Molina, 2020).

Al proceso de enseñanza-aprendizaje se le considera una función, una tarea importante y una competencia muy valorada. Cacheiro y López (2021) mencionan que también se le conoce como el conjunto de actividades dispuestas a reforzar y motivar los conocimientos, actitudes y el desarrollo de habilidades (Ospina et al., 2008). Este proceso de enseñanza aprendizaje es reconocido como la acción en la que el estudiante de educación básica es el participante fundamental de su desarrollo, y el docente pasa a ser en un agente facilitador y guía de los conocimientos, indicando que la enseñanza y el aprendizaje vienen a ser una acción planificada del conocimiento (Rochina et al., 2020).

### **2.1.4. Tipos de criterios de selección de actividades de enseñanza-aprendizaje**

De acuerdo con Piaget (1961) el desarrollo cognitivo ocurre en cuatro estadios, que consisten en cuatro etapas: (a) sensoriomotor 0-2 años, (b) preoperacional 2-7 años, (c) operativo concreto 7-11 años y (d) formal operacional 11-15 años (Ahmad et al., 2016). Según Campusano (2017) existen cuatro tipos de criterios de actividades de enseñanza-aprendizaje:

**A) Criterio de coherencia:** se refiere a la congruencia que debe existir entre las actividades seleccionadas y los aprendizajes esperados en un curso dado. La actividad será coherente si favorece la movilización e integración de contenidos, procedimientos y actitudes necesarias para lograr que los

aprendizajes sean significativos y profundos. Para cautelar la coherencia, los aprendizajes esperados deben ser la brújula que guía la selección y diseño de las actividades que se presentan. Por ejemplo, si se desea que el estudiante planifique acciones, sería incoherente que el docente proponga una actividad donde prime la memorización, por esto es necesario tener claridad sobre el nivel de procesamiento cognitivo que se desea promover.

Como guía para seleccionar las actividades, se considera lo planteado por Marzano y Kendall (2007), sobre el sistema cognitivo:

- **Nivel 1. Recuperación:** se relaciona con reconocer información, determinando su exactitud. Asimismo, se relaciona con recordar, lo que implica transferir la información de la memoria permanente a la memoria de trabajo para ser procesada de manera consciente (Marzano y Kendall, 2007).
- **Nivel 2. Comprensión:** se relaciona con conocer la estructura general del conocimiento, siendo capaz de diferenciar aquellos puntos críticos como aquellos que no lo son. También implica traducir la información en las formas adecuadas, para que se almacene en la memoria y así poder ser utilizada cuando se requiera (Marzano y Kendall, 2007).
- **Nivel 3. Análisis:** se relaciona con que los estudiantes sean capaces de realizar inferencias, es decir, vayan más allá de lo que el docente enseñó. En este nivel los estudiantes elaboran conocimiento, a través de asociar, clasificar, detectar errores y generalizar (Marzano y Kendall, 2007).
- **Nivel 4. Utilización del conocimiento:** se relaciona con la posibilidad de los estudiantes de aplicar/utilizar el conocimiento en situaciones específicas, por ejemplo: necesidad de cumplir con determinadas tareas y decisiones, resolver problemas, experimentar, investigar. Estar en este nivel implica haber pasado previamente por los tres anteriores (Marzano y Kendall, 2007).

**B) Criterio de secuenciación didáctica:** la selección debe considerar el momento de la clase en la que se implementará la actividad. Si bien la mayoría de las actividades son flexibles en su implementación, se debe analizar en qué momento de la clase producen mayor impacto en el aprendizaje, sin perder de vista el aprendizaje esperado (Campusano, 2017).

- **Inicio:** favorece la disposición al aprendizaje del estudiante (ambiente propicio para aprender, clima de aula positivo, proceso diagnóstico, activación de conocimientos previos). En el aula o en cualquier espacio destinado a la enseñanza y aprendizaje, es necesario un estímulo inicial que facilite la motivación de los estudiantes a involucrarse en las actividades con el fin de lograr el aprendizaje esperado, generando expectativas reales respecto a lo que se realizará (Campusano, 2017).
- **Desarrollo:** su propósito es el desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos a través de la interacción entre pares, con el docente y los recursos de aprendizaje y/o equipamiento. Es en

este momento en que se espera que el estudiante aplique y sea capaz de fundamentar su actuar. Dependiendo del nivel de madurez de los estudiantes y su pericia en la actividad de aprendizaje, esta puede ser guiada, semi-guiada o autónoma. Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, individuales y/o grupales, es esencial proveer de retroalimentación al estudiante respecto de su desempeño, de manera tal que pueda monitorear su progreso y orientarlo para seguir avanzando (Campusano, 2017).

- **Cierre:** en este momento se promueve la integración de lo aprendido y se generan las bases para la transferencia de aprendizaje de manera autónoma. Asimismo, es relevante mantener la retroalimentación a los estudiantes. Es de suma importancia aportar a que los estudiantes desarrollen procesos metacognitivos, es decir, que reflexionen sobre sus propios saberes y habilidades y la forma en que los adquirió, para así mejorar sus desempeños futuros (Campusano, 2017).

**C) Criterio de factibilidad:** se debe analizar si se poseen los recursos de apoyo al aprendizaje y a la docencia necesarios para la actividad, o son factibles de conseguir en los tiempos adecuados para su implementación. Además, se deben considerar los tiempos y la cantidad de estudiantes (Campusano, 2017).

**D) Criterio de adecuación:** se debe considerar que la actividad debe ser adecuada considerando el nivel de autonomía y de apropiación de los estudiantes (si han trabajado previamente en experiencias parecidas a la actividad seleccionada y si tiene pericia en su manejo). El desarrollo progresivo de los aprendizajes implica considerar actividades que permitan ir brindando al estudiante oportunidades de participación y autonomía creciente. Recordemos que la selección también depende de la apropiación que tenga el docente de la actividad. Si es la primera vez que la utiliza puede ser que se sienta inseguro, o que no obtenga los resultados esperados, pero mientras más la utilice con diferentes grupos de estudiantes ganará experiencia que luego le permitirán flexibilizar y modificar con creatividad una actividad (Campusano, 2017).

### **2.1.5. Dimensiones de las actividades de enseñanza-aprendizaje**

A efecto de la investigación, se abordan las siguientes dimensiones de actividades de enseñanza-aprendizaje:

- 1) **Cognitiva:** se trata de utilizar la inteligencia del niño en la participación de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Corrales y Humbo, 2019). En definitiva, se busca comprender los procesos en donde los jugadores conectan las situaciones de aprendizaje con nuevos estados de exploración, mediante la abstracción, en otras palabras, representaciones mentales que desencadena procesos de asimilación, acomodación, adaptación a la estructura interna y del entorno; que conlleva al conocimiento pragmático (Santamaría, 2016).

- 2) Social: las actividades de enseñanza-aprendizaje permiten a los niños participar en interrelaciones sociales, a través del involucramiento e integración con sus otros compañeros, adaptándose a las reglas, el respeto e igualdad por la rotación en la participación y convivencia (Corrales y Humbo, 2019). Además, favorece el reconocimiento de fortalezas, debilidades, motivación, necesidades en otros niños, normas compartidas y consecuencia de sus acciones, que exhibe estudiantes participativos, cordiales, amistosos, solidarios, que valoran los acontecimientos de sus interrelaciones y pueden expresar opiniones; todo esto con el fin de adquirir aprendizajes concretos. De este modo, la dimensión social mide si los estudiantes socializan con otros compañeros en el mundo físico, por medio de varias formas de interactuar presentes dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje, dichas interacciones facilitan la colaboración en las tareas de búsqueda, los jugadores se sienten parte de una comunidad y encuentren apoyo para la resolución de problemas (Santamaría, 2016).
- 3) Emocional: es un componente que se vincula con la presencia de emociones positivas, negativas, bienestar, motivación intrínseca, experiencia lúdica y capacidad del logro, las cuales son expresadas durante las actividades de enseñanza-aprendizaje; en tanto, se comportan como indicadores de lo bien o mal que se está llevando a cabo la participación del actividad de enseñanza-aprendizaje, pues es una actividad que estimula la satisfacción, autocontrol, motivación y autoconfianza (Santamaría, 2016).
- 4) Comunicativa: mientras se desarrolla la actividad de enseñanza-aprendizaje, se incentiva el lenguaje verbal, corporal, gestual, se practica la concentración y memoria (Rodríguez, 2018). Esta dimensión hace posible el intercambio, la interacción y construcción de significados, a los cuales se les atribuye múltiples posibilidades de conocimiento y experiencias, al propiciar lograr la comunicación verbal y no verbal, procesos que posibilitan la convivencia y confianza de participar con sus compañeros (Santamaría, 2016).

## **2.2. Motivación lectora**

La lectura en el nivel primario desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños. El dominio y el hábito de la lectura no solo brinda a los estudiantes acceso a una educación de calidad, sino que también enriquecen su bagaje cultural y estimulan su inteligencia. Por otro lado, aquellos que enfrentan dificultades en el proceso de lectura experimentan obstáculos significativos en otros aspectos del aprendizaje. Por lo tanto, es esencial fomentar y promover el correcto aprendizaje de las habilidades de lectura desde una edad temprana en los niños. Esto les permitirá fortalecer su capacidad de atención y concentración, dos elementos esenciales para la comprensión y el aprendizaje (Mirás, 2016).

No se puede negar la importancia de la lectura en la escuela, incluso se le ha llegado a considerar, con justa razón, como una herramienta indispensable dentro del proceso de aprendizaje, puesto que ayuda a estructurar y orientar el pensamiento. Leer es interpretar, comprender y relacionar un texto, siendo más enriquecedora la experiencia de leer, si esta se ve relacionada con los conocimientos previos y experiencias cercanas del niño (Mirás, 2016).

En la escuela primaria, la lectura generalmente comienza como una aventura, ya sea en la realidad o en la fantasía. A medida que el niño adquiere nuevas experiencias, la lectura se vuelve más significativa. A través de la lectura, los niños no solo aprenden nuevas palabras y enriquecen su vocabulario, sino que también desarrollan la capacidad de hacer predicciones, sacar conclusiones, expresar opiniones y realizar comparaciones. Este proceso, que se lleva a cabo en el aula, debe ser respaldado por los padres en el hogar, motivando al niño a incluir la lectura como parte de su rutina diaria. De esta manera, contribuirán a formar niños entusiastas por la lectura y el aprendizaje continuo (Mirás, 2016).

### **2.2.1. Definición de motivación lectora**

Para Wigfield y Guthrie (1997, como se citó en Pulido, 2020 ) la motivación hacia la lectura es definida como las razones para leer que activan las operaciones cognitivas que permiten al individuo realizar la adquisición de conocimiento, disfrutar de la lectura, realizar tareas relacionadas con lo leído y participar en contextos sociales relacionados con la lectura. La motivación lectora es multifacética y multidimensional, y por lo mismo, diferente para cada lector. Sin embargo, para Irwin (2020) la motivación a la lectura es uno de los factores afectivos relacionados con la lectura, pero no es un factor aislado, sino que se relaciona con todos los otros factores de la lectura para promoverlos o estancarlos porque es ella quien está detrás de la decisión de leer o no leer.

Por lo mencionado, se acepta la idea de Condemarín (2021) cuando afirma que la actividad lectora debe ser totalmente gratuita para que sea placentera para los niños y jóvenes, ya que, si se convierte en otro elemento de control y evaluación Por el contrario, la autora afirma que la lectura, pierde sentido para los estudiantes. Se debe leer por leer, leer porque sí, leer porque me gusta. No obstante, la inserción a la actividad lectora y su permanente promoción en los estudiantes no se puede hacer improvisando, sino que el desarrollo de la motivación hacia la lectura requiere acudir a una serie de estrategias, métodos y procedimientos que guíen el acto de leer. En ese marco, el papel de los docentes es crucial ya que son ellos quienes conocen las características del alumnado, por ejemplo, si leen o no, si leen por obligación o por iniciativa propia, etc. Por lo mismo, los docentes, además de identificar las necesidades reales y particulares de sus estudiantes y de manejar las estrategias adecuadas para la lectura, deben determinar la bibliografía exacta con la finalidad de garantizar el acceso efectivo de los estudiantes a los textos.

En cuanto a los estudiantes, Pulido (2020), siguiendo la postura de Condemarín, piensa que deben leer confiados en sus propias habilidades lectoras y que estén dispuestos a comprender y compartir sus experiencias con otros lectores. Del mismo modo, se espera que procuren disfrutar plenamente la lectura, siguiendo sus propias estrategias, métodos, procedimientos y objetivos, concibiendo la lectura como una actividad libre y voluntaria.

El hábito de lectura es una conducta adquirida, el concepto se asocia a repetición mecánica, autómatas e inconsciente de una conducta. Sin embargo, Salazar (2006) también refiere que la formación del hábito requiere, en muchos casos, de elevada dosis de conciencia, voluntad y afectividad. Covey (1989) define el "hábito como una intersección de conocimiento, capacidad y deseo. El conocimiento es el paradigma teórico, el qué hacer y el porqué, la capacidad es el cómo hacer. Y el deseo es la motivación, es el querer hacer". Es preciso subrayar que el referido autor incorpora, de cierto modo, la variable motivación en su definición de hábito de lectura. Inclusive, señala Salazar, (2006) "tanto el conocimiento que implica un saber leer, como la capacidad que supone saber movilizarse con soltura en el mundo de la lectura, pueden existir sin generar el hábito de lectura, es el tercer elemento, el deseo, el querer leer, el que marca la diferencia entre los lectores habituados y los no lectores. El deseo de leer es el factor más poderoso para generar hábitos de lectura y nace de asociar esta actividad al placer, a la satisfacción, a la sensación de logro y entretenimiento. Muchas personas saben leer y tienen libros a disposición, pero no desean leer, entonces no se produce la lectura (Salazar, 2006).

### **2.2.2. La motivación en el contexto educativo**

La palabra motivación etimológicamente significa mover, empujar, dirigir; Gamez (2020) afirma que la motivación es el "conjunto concatenado de procesos psíquicos que, conteniendo el papel activo y relativamente autónomo de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíprocas con la actividad externa, sus objetos y estímulos, van dirigidos a satisfacer las necesidades del hombre" (p. 156).

La motivación es un proceso en el cual se tiene que ver, los procesos afectivos emociones y sentimientos en el trabajo de la motivación a la lectura de los niños y los adolescentes ya que va a depender para una comprensión adecuada de la lectura. Según Gamez (2020), la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrán consecuencia diferente para el aprendizaje, estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y el desafío.

Pintrich y Schunk (2016) afirman que, en el sentido común, las ideas sobre la motivación están siempre relacionadas con algo que mantiene a la persona dirigida hacia algo, en movimiento, y como

una fuerza que ayuda a realizar la conducta. Por ello, Hidi y Ainley (2016, citados en Pulido, 2020) “definen la motivación como el mecanismo psicológico que determina la dirección, intensidad y persistencia de la actividad individual de los sujetos” (p. 27). Sugiere también que la motivación explica los procesos previos a la toma de decisiones, la persistencia y la intensidad de la orientación hacia metas.

Se ha escrito abundante literatura sobre qué es la motivación, qué la afecta, cómo operan los procesos motivacionales, qué efectos tiene sobre el aprendizaje y el rendimiento y cómo puede ser potenciada. El concepto de motivación se define de manera muy similar entre investigadores. Sin embargo, debe hacerse con conceptos diferentes. Se podrían enumerar algunas ideas comunes que es importante rescatar al tratar de definir este concepto. Por ejemplo, Pintrich y Schunk, (2016) son de la idea que “la motivación es un proceso que tiene que ver con la acción de incentivar o provocar a una persona para que haga algo y el mantenimiento de conductas físicas (esfuerzo, persistencia y otras acciones) y/o mentales (planeamiento, práctica, organización, monitoreo, toma de decisiones, solución de problemas y evaluación del progreso).

### **2.2.3. Componentes básicos de la motivación**

Ausubel (2002) plantea que la motivación es necesaria en el aprendizaje significativo. En los ámbitos educativos se habla de “motivación de logro”, es decir, que trata de obtener logros de carácter autónomo: alcanzar metas, conquistar objetos, avanzar en el conocimiento y mejorar como persona. Según este autor, podemos distinguir tres componentes básicos en el estudio de la motivación.

- a) **Motivación basada en el mejoramiento del yo.** El alumno reconoce que de alguna manera está logrando un éxito y esto lo alienta. Este tipo de motivación apunta a la construcción de la propia identidad del sujeto. Es una fuerza orientada hacia la obtención de prestigio, metas académicas, personales y futuras (Ausubel, 2002).
- b) **Motivación basada en el impulso afiliativo.** Se sustenta en el deseo de tener un buen rendimiento para que su mérito sea reconocido por su familia, maestro o grupo de pares (Ausubel, 2002).
- c) **Motivación basada en el impulso cognitivo.** Representa la necesidad de adquirir conocimientos. El estudiante muestra su afán y su curiosidad por aprender. Es una fuerza orientada a la tarea, la recompensa estriba en la resolución exitosa del problema. Es intrínseco al proceso de aprendizaje (Ausubel, 2002).

### **2.2.4. Dimensiones de la motivación lectora**

- 1) Eficacia lectora: representa la apreciación o valoración personal de las habilidades para efectuar apropiadamente la lectura, que repercute directamente en el control y apropiación de esta en tres grados de determinación: cognitiva, conductual y motivacional; motivos que orientan la lectura hacia las metas de aprendizaje; es así que, cuando un educando con eficacia positiva ajusta a un fin y asume un máximo compromiso alrededor de la actividad, persistiendo en esta e incrementado

su esfuerzo para resolverla con éxito. Todo esto deriva en el aumento de su compromiso, motivación y creencia de realizar adecuadamente la lectura (Wigfield y Guthrie, 1997).

Aunado a ello, la identificación de la eficacia lectora influye en la participación con mayor entusiasmo en actividades que guarden relación con esta, al demostrar esfuerzo y perseverancia por el logro del aprendizaje; en tanto, los estudiantes perciben confianzas en sus capacidades sobre todo cuando se enfrentan a dificultades; en otras palabras, a la eficacia lectora se le atribuye el éxitos o fracasos en la competencia como lector (Abrahan, 2020).

- 2) Valoración de la lectura: consiste en la trascendencia otorgada a leer, es decir, la apreciación subjetiva de los sujetos que le confieren medir la aproximación a las actividades relacionado con esta. Esta estimación hace referencia a relevancia que otorgan los lectores para aprender, adquirir vocabulario, comprender la realidad y ocuparse en esparcimiento, que implique la adquisición del ávido lector con base a su propia valoración (Álvarez y Mantecón, 2019).
- 3) Competencia lectora: concede al estudiante fortalecer su potencial y destrezas lectoras, con la intención de ser el mejor, como garante para tener acceso a las competencias básicas y al conocimiento; en donde la lectura es empleada en la competitividad con otros compañeros, orientado hacia el rendimiento (Pulido, 2020). Adicional, se asume como una capacidad en permanente avance, que el sujeto desarrolla a partir de la interacción y experiencia, que conlleve al conocimiento y desarrollo de habilidades (Morales y Barrios, 2017).
- 4) Curiosidad lectora: se trata del interés o disposición por el aprendizaje de una temática específica del lector, quien despierta su curiosidad natural por la exploración y el aprendizaje de la literatura, en función de medir el reto lector y entorno social. En virtud de esto, la curiosidad puede ser un contribuyente importante, para el logro académico en la lectura. Fomentar la curiosidad lectora puede optimizar el rendimiento académico, pues se caracteriza en la alegría del descubrimiento, describe un estado motivacional orientado al enfoque asociado con la exploración, que los estudiantes en sus primeros años académicos pueden experimentar, particularmente en la lectura (Wigfield y Guthrie, 1997).

#### **2.2.5. Teorías de la motivación**

##### **a) Teoría de la jerarquía de necesidades de Abraham Maslow**

Según su autor, describe que la necesidad de cada persona está basada en la jerarquía de las necesidades, que tiene el orden ascendente que posibilita la motivación del individuo, teniendo en cuenta esta secuencia cada necesidad debe ser satisfecha y se genera otra necesidad que se requiere nuevamente la motivación necesaria para lograrlo (Robbins y Judge, 2019).

##### **b) Teoría de la evaluación cognitiva**

La teoría de la evaluación cognitiva hace referencia a los premios externos como incentivos económicos, recompensas por alcanzar un objetivo o una tarea y también mediante la motivación

intrínseca de acuerdo a sus intereses y emociones del individuo. Esta teoría, está relacionada con la motivación extrínseca busca modificar el estado de la persona para alcanzar las tareas que se le asignaron (Robbins y Judge, 2019). Además, los cognoscitivistas manifiestan que los procesos de pensamiento son los que tienen el control de conducta motivacional de acuerdo al procesamiento de la información según el significado personal y según la situación que se presenta en una determinada situación.

### **c) Teoría de motivación al logro**

Respecto a esta teoría de la motivación al logro, manifiestan que la conducta motivacional para la lectura se evidencia a través del proceso cognitivo y mediante el metacognitivo, que se forma conscientemente en el educando cuando interactúa con libros expositivos, desarrollando la práctica perceptiva hacia la lectura y los objetivos que busca alcanzar (Atkinson, 1998). De otro lado, describe que las personas que desarrollan motivación al logro, tienden a examinar alternativas de solución a los desafíos y problemas que se presentan, buscando el control de sus actos y realizan sus actividades de la mejor manera posible. Esta teoría, relacionada para un mejor logro de la lectura está determinada, por el grado de interés que tenga la persona por la lectura, donde se evidencia que esta es capaz de alcanzar importantes resultados con la lectura. Asimismo, (Wigfield y Guthrie, 1997) afirma que la motivación cumple un rol muy importante en la conducta para la lectura y la construcción del significado en la realización de la lectura es una acción motivada. Se aprecia que la conducta del individuo se da por medio de un comportamiento para un propósito.

#### **2.2.6. Perfil lector**

La lectura es una interacción de actividades físicas y mentales que implica mucho más que analizar el código de la lengua o el proceso de descifrar un texto, es una capacidad inicial, lo que ha ocasionado que existan diferentes perfiles de lector. Esto nos da pie a construir, al menos tentativamente, una tipología de lectores. Pese a que no era objetivo de esta memoria levantar dicha tipología no es inevitable asumirla por darse en las discusiones mismas de los grupos focales estos tres perfiles:

- El primer tipo de lector que podemos perfilar es aquel que significa sus prácticas lectoras a través de la lectura de libros de ficción. Este es el sujeto que tiene legitimadas sus lecturas tanto en el contexto institucional como socioculturalmente. Lo llamaremos lector de ficción. Este tipo de lector, cuando manifiesta sus prácticas lectoras dice explícitamente que es un lector de libros de ficción o, al menos, se puede inferir por la descripción de sus prácticas lectoras (Muñoz, 2018).
- El segundo tipo de lector que podemos presentar es aquel que se representa mediante prácticas lectoras que hacen referencia a la información. Llamamos a este tipo de lector: lector de información. Estos estudiantes afirman no sentir interés o no gastar su tiempo en la lectura de

novelas o literatura en general, pero se identifican como lectores de noticias, historia, geografía o temas técnicos de su interés (Muñoz, 2018).

- Un tercer y último tipo de lector es el que rechaza leer. Llamamos a este tipo de lector: anti-lector. Aunque parezca un contrasentido afirmar que una persona que no lee es un tipo de lector, afirmamos dicha cuestión en la idea de que las prácticas lectoras no hacen referencia necesariamente a las acciones aisladas que registramos, sino que presuponen cierta relación con lo escrito, de cómo se les otorga sentido a los textos (Rockwell, 2021).

La formación de un buen lector se obtiene a través de hábitos, la buena práctica que se realiza para la lectura, por lo tanto, para formar el hábito se necesita que se fomente en casa, en la escuela, incentivando a partir de textos, ya que estos ayudan en la memoria, imaginación. Además, los buenos lectores utilizan sus experiencias previas a la información para poder plantear predicciones, especulaciones acerca del texto.

### **2.2.7. *Importancia de las rimas, los trabalenguas y las canciones para estimular el desarrollo de la lectura***

Para Bécquer (1983), estas estrategias de lectura son fenómenos rítmicos, quizá el más perceptible de todos, puesto que se fundamenta en una frecuencia ordenada y periódica, seguidamente de la repetición total o parcial de los fonemas que se encuentran al final del verso, a partir de la última vocal acentuada. Es, por tanto, un fenómeno de identidad acústica, de homofonía, ya sea prosódica u ortográfica, se produce en la última sílaba tónica del verso y en la o las siguientes, que se denominan postónicas, y siempre en relación con otro u otros versos, formando una unidad acústica, una igualdad de timbre.

#### **A. La importancia de las rimas**

El interés que surge por estos temas es la necesidad de utilizar técnicas adecuadas para el buen aprendizaje de los niños, ya que en esta etapa de la vida es una de las más significativas para el mejoramiento de sus habilidades, al aprender rimas infantiles es de vital valor porque mejoran el proceso del lenguaje, el desarrollo cognitivo, físico y social del ser humano. Hay que tener en cuenta que las rimas infantiles son un juego de palabras, convirtiéndose en estrategia para estimular los sonidos y el habla a los pequeños, de ahí su importancia y promoción desde muy temprana edad (Bojeroquez, 2021).

#### **B. Objetivo de los trabalenguas**

Los trabalenguas son frases, juegos de palabras difíciles de pronunciar, por su parecido fonético, largos y confusos, el error en la repetición de pares de frases, es la mezcla de dos palabras: traba y lengua, debido a su complejidad. El objetivo de los trabalenguas es el de confundir a quien debe

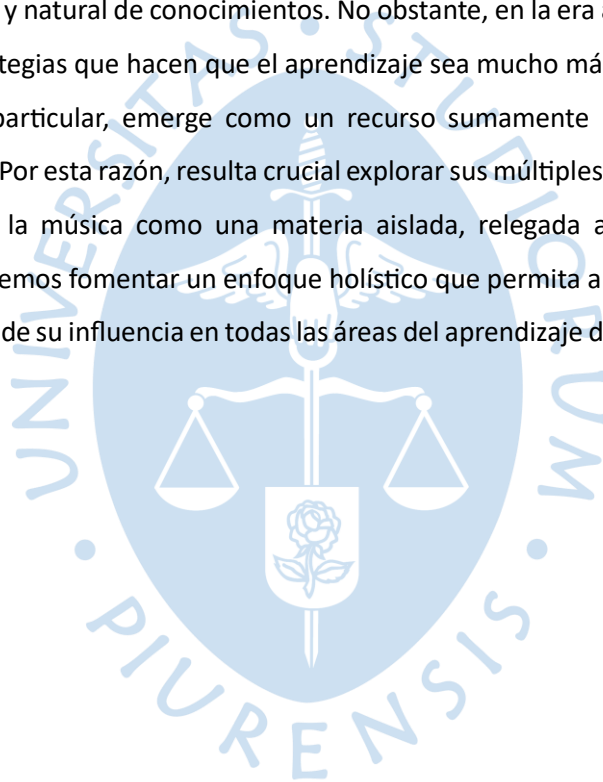
decirlos y hacer que la persona se equivoque, decir un trabalenguas de manera correcta, clara y sin equivocarse, es un reto (Bojeroquez, 2021).

- **Trabalenguas fáciles y difíciles** Una de las mejores maneras para conseguir que los niños mejoren su dicción es recurriendo a la ayuda de los trabalenguas. A través de ellos los pequeños aprenden a vocalizar mejor los fonemas concretos como la S, la R, la M, la P o cualquier tipo de fonema que suelen tener dificultad (Bojeroquez, 2021).

### **C. Fundamentación pedagógica de las canciones**

El proceso de aprendizaje siempre ha sido un desafío, tanto para los educadores como para los estudiantes. Sin embargo, en el pasado, no contábamos con la abundancia de recursos estimulantes y enriquecedores que tenemos a nuestra disposición en la actualidad. La educación utilizada se centró en la transmisión simple y natural de conocimientos. No obstante, en la era actual, hemos desarrollado diversas técnicas y estrategias que hacen que el aprendizaje sea mucho más efectivo y atractivo.

La música, en particular, emerge como un recurso sumamente poderoso que potencia el proceso de aprendizaje. Por esta razón, resulta crucial explorar sus múltiples dimensiones. No debemos limitarnos a considerar la música como una materia aislada, relegada a un horario específico de estudio. En cambio, debemos fomentar un enfoque holístico que permita a los estudiantes conectarse con la música y disfrutar de su influencia en todas las áreas del aprendizaje dentro del aula (Bojeroquez, 2021).



### Capítulo 3. Marco metodológico

#### 3.1. Paradigma de la investigación

Los paradigmas guían los avances científicos a través de sus suposiciones y principios. En este contexto, el presente estudio se enmarca en el paradigma de investigación positivista. Este paradigma se adhiere a las normas científicas basadas en la formulación de hipótesis deductivas, que deben ser verificables antes de su puesta a prueba, y en la aplicación de variables operacionalizadas con sus dimensiones específicas. Los resultados derivados de estas pruebas se utilizan para presentar y desarrollar inferencias que puedan aplicarse de manera general. (Hernández et al., 2018).

#### 3.2. Tipo de investigación

El presente estudio se clasifica como una investigación aplicada que se basa en la utilización de instrumentos y datos cuantitativos. Esto se debe a que a través de herramientas como la ficha de observación y el cuestionario, se busca influir en la realidad y resolver las problemáticas identificadas. Las soluciones resultantes tienen un impacto directo en los ámbitos educativo, social, familiar y personal tanto de los niños como de los docentes.

Este estudio tiene un enfoque explicativo, ya que su propósito es analizar un fenómeno, identificar sus causas y determinar los fundamentos de su ocurrencia. Se centra en dos variables principales: las actividades de enseñanza-aprendizaje y la motivación lectora. (Hernández et al., 2018).

#### 3.3. Diseño de investigación

El diseño es pre y post test con grupo de control de tipo cuasi experimental, este involucra que los elementos no serán asignados al azar, por tratarse de grupos intactos (Hernández et al., 2018) y se ceñirá al siguiente esquema:

G1 01 X 02

G2 03 — 04

Donde:

G1: Grupo experimental

01: Medición inicial (preprueba o pretest) de la variable dependiente (motivación lectora)

X: Tratamiento (actividades de enseñanza-aprendizaje)

02: Medición posterior (posprueba o postest) de la variable dependiente (motivación lectora)

G2: Grupo control

03: Medición inicial (preprueba o pretest) de la variable dependiente (motivación lectora).

—: ausencia de tratamiento (actividades de enseñanza-aprendizaje)

04: Medición posterior (posprueba o postest) de la variable dependiente (motivación lectora).

De acuerdo con este diseño, los pasos que se realizaron para desarrollar la investigación fueron los siguientes:

- Se dividió a los participantes de dos aulas de clases en grupos: grupo experimental y grupo control.
- Se aplicó la preprueba a ambos grupos.
- Se aplicó a los dos grupos la ficha de observación de actividades de enseñanza-aprendizaje
- Se realizó una intervención con actividades de enseñanza-aprendizaje al grupo experimental.
- Se aplicó la posprueba a ambos grupos.
- Se compararon los resultados de ambos grupos.

### **3.4. Población y muestra**

La población estuvo integrada por 90 estudiantes de tercer grado de educación primaria, distribuidos en tres secciones (A, B, C); con edades tipificadas entre 8 y 9 años, de ambos sexos, pertenecientes a la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura para el año escolar 2022.

Para su delimitación, se hizo uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia, este difiere de fórmulas probabilísticas, permite el uso de los elementos que se encuentren disponibles y accesibles (Hernández et al., 2018). Por consiguiente, la designación de los elementos muestrales no se llevó a cabo al azar, tan solo con grupos intactos, es decir, representado por una grado y sección escolar preexistente a las pruebas (Baena, 2018). En definitiva, la muestra estuvo representada por 60 estudiantes de tercer grado de educación primaria, la sección A (grupo experimental) y sección B (grupo control) de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura para el año escolar 2022.

### **3.5. Variables de la investigación**

Por el tipo de investigación, se consideran estas variables, las cuales se operacionalizan según la tabla 1:

**Variable independiente:** actividades de enseñanza-aprendizaje

**Variable dependiente:** motivación lectora

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel de desempeño
<b>Actividades de enseñanza-aprendizaje</b>	Son estrategias metodológicas activas, que despiertan el interés de los estudiantes y desarrollan su aprendizaje integral, desde el aspecto cognitivo, emocional conductual, se pueden implementar en las diversas áreas y etapas académicas por su incidencia en la motivación, adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas (Higuera y Molina, 2020).	Representa la valoración obtenida en el cuestionario sobre actividades de enseñanza-aprendizaje, el cual consta de 16 ítems agrupados en cuatro dimensiones.	Cognitiva	Conocimiento. Análisis. Comprensión. Aplicación	1-4	Sí	Bajo: 0-2
			Social	Integración. Igualdad. Convivencia. Socialización	5-8	No	Regular: 3
			Emocional	Emociones positivas y negativas. Satisfacción.	9-12		Alto: 4
			Comunicativa	Motivación intrínseca Comunicación verbal. Interacción. Experiencia de conocimiento. Construcción de significados	13-16		
<b>Motivación lectora</b>	Actuación de índole cognitivo, que lleva a cabo el individuo de forma consciente e intencionada consciente e intencionada, que lo impulsa a decidir leer, dirigido por un propósito, como el disfrute que la actividad le ocasiona,	Corresponde al puntaje total obtenido del cuestionario motivación lectora, contenido de 53 ítems distribuidos	Eficacia lectora	Motivos que orientan la lectura hacia las metas de aprendizaje.	1, 2, 3, 7, 10, 11, 17, 18, 19, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 38,	No me identifico con el enunciado (1)	Baja (0-26)
			Valoración de la lectura	Aproximación a las actividades relacionado con la lectura.	48, 50, 53.	Difiere un poco a mí (2)	Regular (27-32)
			Competencia lectora		4, 15, 16, 21, 22, 23, 35, 37, 43, 47.	Me identifico un poco con el enunciado (3)	Alta (33-46)
							Excelente (47-53)

requisito académico, búsqueda de status, aceptación social o evitar una sanción (San Martín, 2017)	en cuatro dimensiones.	Curiosidad lectora	Lectura como medio de competencia entre pares con orientación hacia el rendimiento.	5, 8, 9, 20, 24, 32, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 51, 52.	Me identifico plenamente identificado con el enunciado (4)
			Mide el reto lector y entorno social	6, 12, 13, 14, 26, 31, 34, 40, 49	

*Nota.* Elaboración propia



### **3.6. Hipótesis de la investigación**

#### **3.6.1. Hipótesis general**

- Las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen una incidencia significativa en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.

#### **3.6.2. Hipótesis específicas**

- El nivel de motivación lectora y de sus dimensiones antes de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje es bajo en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura-2022.
- El nivel de motivación lectora y de sus dimensiones después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje es alto en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura-2022.
- Existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de motivación lectora antes y después de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura-2022.

### **3.7. Técnicas e instrumento de recolección de datos**

#### **3.7.1. Técnicas**

Las técnicas utilizadas son la observación y la encuesta. Para Quezada y Salcedo (2019), la técnica de la observación implica la observación cuidadosa de fenómenos, eventos o casos, obteniendo información y registrándola para su posterior análisis, la misma que se aplicó al grupo de control antes de la aplicación de las actividades de enseñanza- aprendizaje.

La encuesta, por su parte, consiste en recopilar información de la variable motivación lectora, pretende explorar, describir y predecir una serie de características. El instrumento se aplicó al grupo control y al grupo experimental, antes y después de las sesiones de aprendizajes (Quezada y Salcedo, 2019).

#### **3.7.2. Instrumentos de recogida de datos**

En cuanto a los instrumentos, se utilizaron dos:

- a. Ficha de observación, constituye un formulario para compilar y asentar datos de forma metódica, precisa y objetiva de la realidad observada (Hernández et al., 2018).
- b. Cuestionario, corresponde a un conjunto de situaciones descritas de forma interrogativa con respecto a las categorías de análisis (Quezada y Salcedo, 2019). Este cuestionario se aplicó al grupo experimental.

**a. Ficha de observación**

**Tabla 2**

*Ficha técnica de la aplicación para la observación para las actividades enseñanza -aprendizaje*

Nombre del instrumento:	Ficha de observación
Autor:	Almendra Frias Miranda
Año:	2023
Objetivo:	Evaluar las actividades de enseñanza-aprendizaje
Población aplicada:	Estudiante primaria
Tiempo de aplicación:	15-20 minutos
Tipo de aplicación.	Individual
Dimensiones.	Cognitiva Social Emocional Comunicativa
Número de ítems:	16
Escala:	Cuatro puntuaciones
Niveles y rangos	Baja: 0-2 Regular: 3 Alta: 4

*Nota.* Elaboración propia

**Tabla 3***Ficha de aplicación para la observación para las actividades enseñanza-aprendizaje*

N°	Indicadores	Valor de desempeño	
		Sí	No
<b>Dimensión cognitiva</b>			
1	Realiza las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases como aporte al desarrollo de su conocimiento.		
2	Mientras realiza una actividad de enseñanza-aprendizaje en clases, puede recordar los conocimientos previos.		
3	Puede construir el significado de un contenido cuando realiza actividades de enseñanza-aprendizaje en clases.		
4	Utiliza en clases las actividades de enseñanza-aprendizaje para aprender un nuevo tema.		
<b>Dimensión social</b>			
5	Se integra con sus compañeros para realizar actividades de enseñanza-aprendizaje.		
6	Cuando se está realizando una actividad de enseñanza-aprendizaje hay igualdad en la participación.		
7	Mantiene una buena relación con todos sus compañeros mientras participan en una actividad de enseñanza-aprendizaje.		
8	Realiza actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases que le permiten hacer nuevos amigos.		
<b>Dimensión emocional</b>			
9	Se expresa con alegría al completar una actividad de enseñanza-aprendizaje satisfactoriamente.		
10	Se expresa con molestia al no completar satisfactoriamente una actividad de enseñanza-aprendizaje		
11	Cuando lograr culminar una actividad de enseñanza-aprendizaje expresa satisfacción, por lo bien que lo hizo.		
12	Tiene iniciativa para propiciar actividades de enseñanza-aprendizaje durante la clase.		
<b>Dimensión comunicativa</b>			
13	Aporta ideas y opiniones cuando realiza actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases.		
14	Inicia conversaciones mientras realiza actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases.		
15	Comparte conocimientos con sus compañeros cuando lleva a cabo actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases.		
16	Hace preguntas sobre un tema nuevo cuando es desarrollado por medio de actividades de enseñanza-aprendizaje.		

*Nota.* Elaboración propia

Para el diagnóstico de las actividades de enseñanza-aprendizaje, se diseñó una ficha de observación para los estudiantes con 16 ítems, en donde se registra los indicadores por cada participante de la muestra en cada caso.

La primera validación la realizó la magíster Nancy Tarcila Panta, la cual indica que el coeficiente de la validez fue de 0,90, indicando una validez muy buena (anexo A)

La segunda validación pertenece a la magister Ynes vega García, el resultado del coeficiente de la validez fue 0,93, indicando una validez muy buena (anexo B)

La última validación pertenece a la magister Arminda Albán, el resultado del coeficiente de la validez fue de 0,96, indicando una validez muy buena (anexo C).

#### **b. Cuestionario para la motivación de la lectura**

**Tabla 4**

*Ficha técnica del cuestionario de motivación hacia la lectura*

Nombre del instrumento:	Motivations for Reading Questionnaire (MRQ) Cuestionario de Motivaciones para la Lectura
Autores:	Wigfield, A. y Guthrie, J.
Año:	1997
Objetivo:	Evaluar la motivación de los estudiantes para leer.
Población aplicada:	Estudiante primaria y secundaria
Adaptación peruana	Pulido, O. (2020).
Tiempo de aplicación:	15-20 minutos
Tipo de aplicación.	Individual
Dimensiones.	Eficacia lectora Valoración de la lectura Competencia lectora Curiosidad lectora
Numero de ítems:	53
Escala:	Likert. Cuatro puntuaciones
Niveles y rangos	Baja: 0-26 Regular: 27-32 Alta: 33-46 Excelente:47-53

*Nota.* Tomado de [https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v27n1/0718-2228-psykhe-27-01-psykhe\\_27\\_1\\_1078.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v27n1/0718-2228-psykhe-27-01-psykhe_27_1_1078.pdf)

Para legitimar el cuestionario, Wigfield y Guthrie (1997) realizaron una prueba piloto con estudiantes de 3º, 4º y 5º grado (N=403) de escuelas primarias de los Estados Unidos, en la región del Atlántico medio, la confiabilidad la determinaron examinando la congruencia interna para cada dimensión, obtuvieron estimaciones (alfa) de las puntuaciones que oscilaron entre 0,43 y 0,81; para la validez del contenido, los ítems fueron desarrollados por expertos en motivación, confirmando la relación de cada reglón con la escala a la que pertenecía.

Por su parte, Baena (2018) reportó que, para la validez de contenido, acudió a cinco expertos (docentes universitarios) la información resultante estuvo supeditada a la prueba V de Aiken, cuyos resultados arrojaron que el análisis para cada ítem era válido (0,97); asimismo, para la confiabilidad señaló que el test es considerablemente confiable (coeficiente alfa de Cronbach de 0,938).

**Tabla 5**

*Ficha de aplicación del cuestionario de la variable motivación lectora*

N.º	Ítems	No Id (1)	Dif poc (2)	Id poc (3)	Id plen (2)
1	Me gusta ser el mejor estudiante en lectura.				
2	Me agradan las preguntas desafiantes del libro porque me hacen pensar.				
3	Leo para mejorar mis calificaciones.				
4	Si el profesor comenta algo importante, podría interesarme en leer al respecto.				
5	Me gustan los retos de comprensión de libros o textos difíciles.				
6	Disfruto historias de ficción.				
7	Confío en que el próximo año me irá bien en lectura.				
8	Si un libro es interesante no me interesa el grado de dificultad de los textos.				
9	Trato de obtener más respuestas correctas que mis compañeros.				
10	Tengo temas o cursos favoritos que prefiero leer.				
11	A menudo visito la biblioteca con mi familia.				
12	Cuando leo visualizo los textos.				
13	No me gusta leer cuando encuentro los textos muy difíciles.				
14	Me agrada leer sobre la gente de otros países.				
15	Soy un buen lector.				
16	Aprendo con regularidad cosas difíciles a través de la lectura.				
17	Es muy importante para mí ser un buen lector.				
18	Mis padres frecuentemente me dicen que estoy haciendo una buena labor en lectura.				
19	Me gusta leer información sobre temas que me interesan				
20	Si el libro es interesante, puedo leerlo aun cuando tenga textos difíciles.				
21	Aprendo más de la lectura que otros alumnos en mi clase.				
22	Leo temas de fantasía y creo en ellos.				
23	Leo porque debo hacerlo.				
24	No me agradan las preguntas sobre vocabulario.				
25	Me gusta leer sobre temas nuevos.				
26	A menudo les leo a mis hermanos.				
27	Comparado con mis otras actividades, es importante para mí ser un buen lector.				
28	Me encanta que el profesor me diga que leo bien.				
29	Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.				
30	Me gustan los misterios.				
31	A mis amigos y a mí nos gusta intercambiar cosas para leer.				
32	No es divertido leer historias complicadas				
33	Leo muchas historias de aventuras.				

34	Hago poca tarea de lectura en la escuela.				
35	Siento que establezco amistad con los buenos libros.				
36	Terminar una tarea de lectura es importante para mí.				
37	Mis amigos a veces me dicen que soy un buen lector.				
38	Las evaluaciones son una forma de apreciar cómo me va en la lectura.				
39	Me gusta ayudar a mis compañeros con sus tareas de lectura.				
40	No me gusta leer cuando hay muchos personajes en la lectura.				
41	Estoy dispuesto a trabajar más para leer mejor que mis amigos.				
42	A veces les leo a mis padres.				
43	Me gusta que halaguen mi lectura.				
44	Me importa ver mi nombre en la lista de los buenos lectores.				
45	Comento con mis amigos lo que leo.				
46	Trato de terminar mi lectura a tiempo.				
47	Me da satisfacción que alguien reconozca mi lectura.				
48	Me gusta comentar con mi familia lo que leo.				
49	Me gusta ser el único que conoce la respuesta cuando leemos.				
50	Espero averiguar mi calificación en lectura.				
51	Siempre realizo mi tarea de lectura tal como la profesora me lo solicitó.				
52	Me agrada culminar mi lectura antes que mis compañeros.				
53	Mis padres me preguntan sobre mis evaluaciones en lectura.				

Nota. Tomado de [https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v27n1/0718-2228-psykhe-27-01-psykhe\\_27\\_1\\_1078.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v27n1/0718-2228-psykhe-27-01-psykhe_27_1_1078.pdf)

### 3.8. Procedimiento de análisis de datos

De conformidad con el procesamiento de los cálculos descriptivos e inferenciales, se tuvo acceso al Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) como programa informático en su versión 25, para procesar los datos registrados tras la aplicación del instrumento. Para tal fin, se precisó la prueba de distribución de los datos (normalidad); por consiguiente, se concretó la prueba específica para el cotejo de las situaciones hipotéticas (Baena, 2018). Al respecto, se aplicaron las pruebas de ANOVA y Wilcoxon, con las que se obtuvieron un nivel de significancia del 5%.

## Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos (ficha de observación y cuestionario), utilizando tablas ilustrativas. La información se organiza de acuerdo con las variables de la investigación: estrategias de enseñanza-aprendizaje y motivación a la lectura. Por cada una de estas se presentan los resultados por día con sus dimensiones de análisis.

### 4.1. Variable actividades de enseñanza-aprendizaje

Los resultados se presentan en cada dimensión de análisis: cognitiva, social, emocional y comunicativa con los datos recogidos mediante la ficha de observación aplicada en los seis días de desarrollo de actividades enseñanza-aprendizaje.

#### 4.1.1. Dimensión cognitiva

En los resultados de la dimensión cognitiva del grupo experimental, como se muestra en la tabla 6 y en la figura 1., el día 1 obtuvo un 80 % (f=24) de estudiantes se ubica en nivel bajo, en el nivel regular no hubo estudiantes, mientras que en el nivel alto el 20 % (f= 6) de estudiantes sí realiza actividades de enseñanza-aprendizaje.

En el día 2 (tabla 6, figura 1), existe el 33.3% (f=10) de estudiantes se encuentra en nivel bajo; 26.7 % (f=8) de estudiantes están en el nivel regular y en el nivel alto el 40% (f=12) de estudiantes, se encuentran en nivel alto, donde realizan actividades de enseñanza-aprendizaje sin tener dificultades. Asimismo, en el día 3, en el nivel bajo existe 16.7 %, (f=5) de estudiantes, el 10% (f=3) de estudiantes se ubica en nivel regular y 73.3 %, (f=22) de estudiantes se encuentra en nivel alto.

Luego, en el día 4, el 13.3 % (f=4) de estudiantes alcanzó el nivel bajo, en nivel regular hubo 10 % y en el nivel alto hay 76.6 % (f=23) de estudiantes que sí realizan actividades de enseñanza-aprendizaje.

En el día 5, se puede observar que el nivel bajo es 6.7 % (f=2), donde los estudiantes no realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, también 6.7 % (f=2) de estudiantes están en un nivel regular y 86.6 %, (f=26) de estudiantes en un nivel alto.

En el día 6, se puede observar que no hay estudiantes en nivel bajo, el 10% (f=3) de estudiantes se encuentra en nivel regular y el 90% (f=27) de estudiantes se ubican en un nivel alto.

En el grupo control (tabla 6), no hubo variantes relevantes en la observación de esta variable. Así, en el día 1, el 46.7 % (f=14) de estudiantes están en nivel bajo, en nivel regular (f=0) de estudiantes y en el nivel alto existe el 53.3 % (f=16) de estudiantes sí realizan actividades de enseñanza-aprendizaje; mientras que en el día 6, 33.3 %, (f=10) de estudiantes no realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, el 16.7 % (f=5) de estudiantes se encuentran en el nivel regular y en nivel alto el 50 %, (f=15) de estudiantes realizan actividades de enseñanza-aprendizaje sin tener dificultades.

Se puede concluir que las actividades de enseñanza-aprendizaje aplicadas al grupo experimental en esta dimensión promueven mejores representaciones mentales que desencadenan

procesos de asimilación, acomodación, adaptación a la estructura interna y del entorno, lo que conlleva al grupo experimental a tener un mayor conocimiento pragmático.

**Tabla 6**

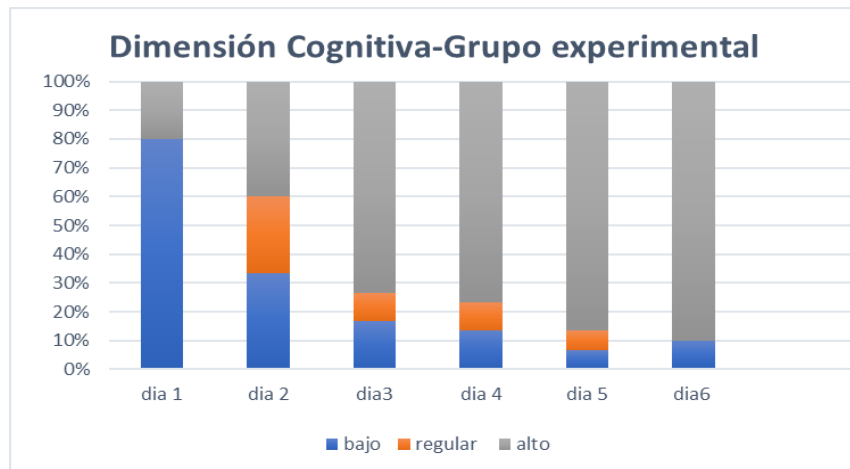
*Nivel de la dimensión cognitiva de la variable actividades de enseñanza aprendizaje*

Día	Grupo control			Grupo experimental								
	Baja (0-2)	%	Regular (3)	%	Alta (4)	%	Baja (0-2)	%	Regular (3)	%	Alta (4)	%
1	14	46.7	0	0	16	53.3	24	80	0	0	6	20
2	13	43.3	2	6.7	15	50	10	33.3	8	26.7	12	40
3	12	40	2	6.7	16	53.3	5	16.7	3	10	22	73.3
4	11	36.7	3	10	16	53.3	4	13.3	3	10	23	76.7
5	11	36.7	4	13.3	15	50	2	6.7	2	6.7	26	86.6
6	10	33.3	5	16.7	15	50	0	0	3	10	27	90

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 1**

*Dimensión cognitiva del grupo experimental*



*Nota.* Elaboración propia

#### 4.1.2. Dimensión social

En los resultados de la dimensión social del grupo experimental, como se muestra en la tabla 7 y en la figura 2, el día 1 se observa que el 76.7%, (f=23) de estudiantes están en el nivel bajo; el 16.7% (f=5) de estudiantes están en el nivel regular, mientras que en el nivel alto el 6.7%, (f=2) de estudiantes sí realiza actividades de enseñanza-aprendizaje sin tener dificultades.

En el día 2, el 33.3 % (f=10) de estudiantes no realiza actividades de enseñanza-aprendizaje, el 10 % (f=7) de estudiantes están en el nivel regular y el 43.4% (f=13) de estudiantes en el nivel alto.

En el día 3 se aprecia que 26.7 % (f=8) estudiantes están en un nivel bajo, el 10% (f=3) de estudiantes se encuentran en un nivel regular y el 63.3 % (f=19) de estudiantes están en un nivel alto donde sí realizan actividades de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el día 4, el 10% (f= 3) de estudiantes no realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, el 6.7 %, (f=2) de estudiantes están en el nivel regular y el 83.3%, (f=25) de estudiantes se encuentran en nivel alto.

En el día 5, el 6.7% (f=2) de estudiantes no realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, el 10% (f=3) de estudiantes están en un nivel regular y el 83.3 % (f=25) de estudiantes sí realizan actividades de enseñanza-aprendizaje.

En el día 6. Se pudo observar 0% en el nivel bajo, el 10 %, (f=3) de estudiantes están en el nivel regular y el 90 % (f=27) de estudiantes están en el nivel alto.

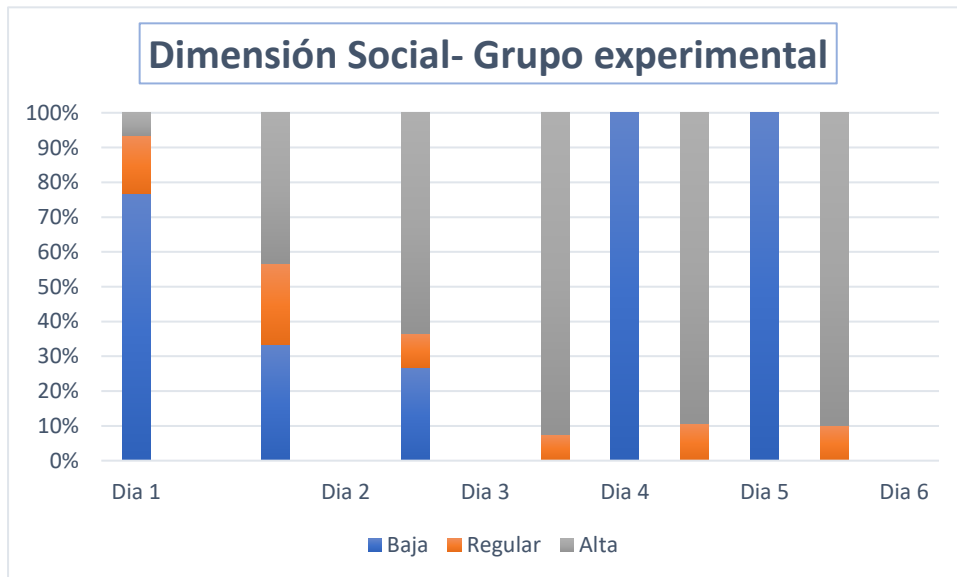
En el grupo control (tabla 7), no hubo variantes relevantes en la observación de esta variable.

Así tenemos que en el día 1 que en el 16.7 %, (f= 5) de estudiantes están en el nivel bajo, en el nivel regular existe 26.7 % (f=8) de estudiantes y en el nivel alto el 56.7 % (f=17) de estudiantes están en el nivel alto si realizan actividades de enseñanza-actividades, mientras que en el día 6, el 26.7 %, (f=8) de estudiantes están en el nivel, el 33.3%, (f=10) de estudiantes están en regular y el 40 %, (f=12) de estudiantes en alto.

Por lo tanto, se puede concluir que con la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje, en esta dimensión, el grupo experimental alcanza a desarrollar una mejor interrelación social, ya que son más participativos, cordiales, amistosos, solidarios, etc. Llegando adquirir aprendizajes concretos.

**Tabla 7***Nivel de la dimensión social de la variable actividades de enseñanza-aprendizaje*

Día	Grupo control						Grupo experimental					
	Baja (0-2)	%	Regular (3)	%	Alta (4)	%	Baja (0-2)	%	Regular (3)	%	Alta (4)	%
Día 1	5	16.7	8	26.7	17	56.7	23	76.7	5	16.7	2	6.7
Día 2	8	26.7	6	20	16	53.3	10	33.3	7	23.3	13	43.4
Día 3	6	20	8	26.7	16	53.3	8	26.7	3	10	19	63.3
Día 4	8	26.7	12	40	10	33.3	3	10	2	6.7	25	83.3
Día 5	11	36.7	8	26.7	11	36.7	2	6.7	3	10	25	83.3
Día 6	8	26.7	10	33.3	12	40	0	0	3	10	27	90

*Nota: Elaboración propia***Figura 2***Dimensión social del grupo experimental**Nota. Elaboración propia*

#### 4.1.3. Dimensión emocional

De acuerdo con lo expuesto en la tabla 8 y en la figura 3 de la dimensión emocional, se obtuvo el siguiente resultado: el grupo experimental, en el día 1 obtuvo un 80 %, (f=24) de estudiantes se ubican en el nivel bajo y no expresan alegría, satisfacción ni iniciativa al completar una actividad de enseñanza-aprendizaje, el 20 %, (f=6) de estudiantes alcanzó el nivel regular y 0 % (f=0) de estudiantes en el nivel alto.

Asimismo, en el día 2, el 33.3 %, (f=10) de estudiantes alcanzó el nivel bajo, el 23.3%, (f=7) de estudiantes están en un nivel regular y el 43.4 %, (f=13) de estudiantes expresan alegría, satisfacción e iniciativa al completar una actividad de enseñanza –aprendizaje.

En el día 3, en el nivel bajo existe el 20 %, (f= 6) de estudiantes no realiza actividades de enseñanza-aprendizaje, el 16.7 %, (f=5) de estudiantes se ubica en nivel regular y el 63.3 %, (f=19) de estudiantes se encuentran en el nivel alto.

Luego, en el día 4, en el nivel bajo hay 13.3 %, (f=4) de estudiantes no realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, el 10 %, (f=3) de estudiantes se encuentran en nivel regular y el 76.7 % (f=23) de estudiantes en el nivel alto.

En el día 5, se puede observar que el 6.7 %, (f=2) estudiantes no realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, se encuentran en nivel bajo, el 6.7 %, (f=2) de estudiantes están en el nivel regular y el 86.6 %, (f=26) de estudiantes están en el nivel alto.

En el día 6, se puede observar, que en el nivel bajo 0% (f=0) de estudiantes, el 6.7 % (f=2) de estudiantes se encuentran en nivel regular y el 93.3 %, (f=28) de estudiantes están en el nivel alto.

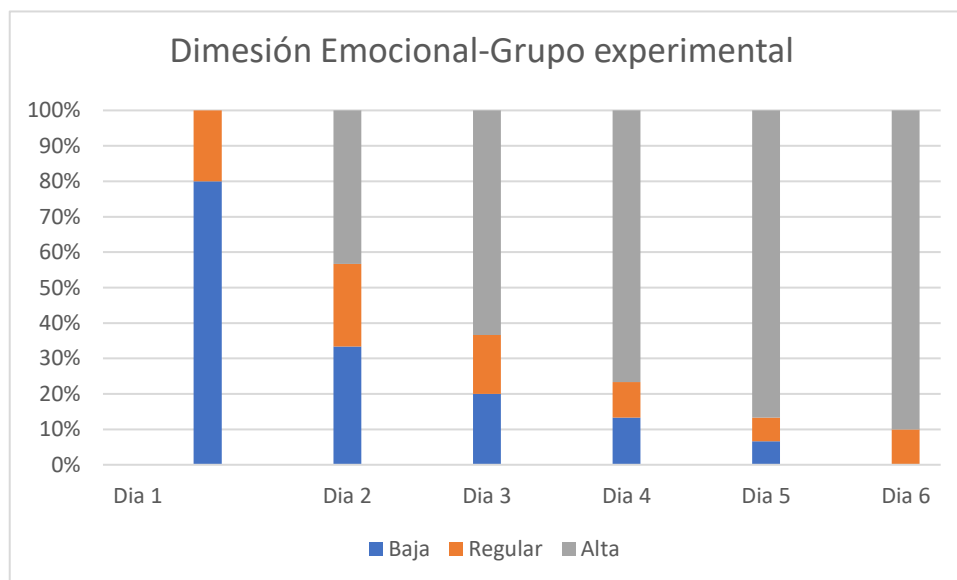
El grupo control, no hubo variantes relevantes en la observación de esta variable.

Así tenemos en el día 1, en el nivel bajo (f=0) de estudiantes, el 43.3 %, (f=13) de estudiantes están en el nivel regular y en el nivel alto existe el 56.7 %, (f=17) de estudiantes sí realizan actividades de enseñanza-aprendizaje; mientras que en el día 6, en el nivel bajo 0 % (f=0) de estudiantes, el 40 %, (F=12) de estudiantes están en un nivel regular y en el nivel alto el 60 %, (f=18) de estudiantes si realizan actividades de enseñanza aprendizaje.

Se puede concluir que las actividades de enseñanza-aprendizaje revirtieron las emociones de negativas a positivas, por lo que, los estudiantes alcanzaron una motivación intrínseca, mejor autocontrol y autoconfianza.

**Tabla 8***Nivel de la dimensión emocional de la variable actividades de enseñanza-aprendizaje*

Día	Grupo control						Grupo experimental					
	Baja (0-2)	%	Regular (3)	%	Alta (4)	%	Baja (0-2)	%	Regular (3)	%	Alta (4)	%
Día 1	0	0	13	43.3	17	56.7	24	80	6	20	0	0
Día 2	5	16.7	10	33.3	15	50	10	33.3	7	23.3	13	43.3
Día 3	4	13.4	10	33.3	16	53.3	6	20	5	16.7	19	63.3
Día 4	5	16.7	12	40	13	43.3	4	13.3	3	10	23	76.7
Día 5	5	16.7	12	40	13	43.3	2	6.7	2	6.7	26	86.6
Día 6	0	0	12	40	18	60	0	0	2	6.7	28	93.3

*Nota.* Elaboración propia**Figura 3***Dimensión emocional del grupo experimental**Nota:* Elaboración propia

#### 4.1.4. Dimensión comunicativa

De acuerdo con lo expuesto en la tabla 9, los indicadores de la dimensión comunicativa tienen el siguiente resultado:

En el grupo experimental, de acuerdo con lo expuesto en la tabla 9 y en la figura 4 del grupo experimental, de la dimensión comunicativa, en el día 1 se obtuvo el 76.7 % (f=23) de estudiantes se encuentran en el nivel bajo, donde no manifiesta alegría, satisfacción e iniciativa al completar una actividad de enseñanza-aprendizaje, en el nivel regular existe el 13.3 % (f=4) de estudiantes sienten alegría, satisfacción e iniciativa al completar una actividad de enseñanza – aprendizaje y en el nivel alto existe el 10 % (f= 3) de estudiantes si realiza actividades de enseñanza-aprendizaje.

En el día 2 se observa que el 36. 7 % (f= 11) de estudiantes se encuentran en el nivel bajo, donde no realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, en el nivel regular se obtuvo el 30 % (f=9) de estudiantes que sienten alegría, satisfacción e iniciativa al completar una actividad de enseñanza-aprendizaje y en el nivel alto existe el 33.3 % (f= 10) de estudiantes que si realizan actividades de enseñanza-aprendizaje por sí mismo.

Asimismo, en el día 3 se obtuvo en el nivel bajo que un 20 % (f= 6) de estudiantes no realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, en el nivel regular existe el 13.3 % (f=4) de estudiantes que sienten alegría, satisfacción e iniciativa al completar una actividad de enseñanza-aprendizaje y en el nivel alto hay el 66.7 % (f=20) de estudiantes si realizan actividades de enseñanza-aprendizaje.

Luego, en el día 4, en el nivel bajo se obtuvo el 10 % (f=3) de estudiantes que no realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, en el nivel regular el 10 % (f= 3) de estudiantes que realizan las actividades de enseñanza-aprendizaje y el 80 % (f=24) de estudiantes están en el nivel alto para realizar actividades de enseñanza-aprendizaje.

En el día 5, se puede observar que, en el nivel bajo, existe 6.7 % (f=2) de estudiantes no realiza actividades de enseñanza-aprendizaje, el 10% (f=3) de estudiantes están en un nivel regular y 83.3 % (f=25) de estudiantes están en un nivel alto.

En el día 6, ninguno se ubica en el nivel bajo, 6.7 % (f=2) de estudiantes se ubican en nivel regular y el 93.3% (f=28) de estudiantes en el nivel alto.

En cuanto al grupo control, no hubo variantes relevantes en la observación de esta variable.

Así, en el día 1, el 16.7 % (f=5) de estudiantes se ubica en el nivel bajo, el 33.3 % (f=10) de estudiantes se encuentra en nivel regular y en el nivel alto el 50 % (f=15) de estudiantes que si realizan actividades de enseñanza aprendizaje.

En el día 6, se observa que el 16.7 % (f=5) de estudiantes se encuentran en el nivel bajo, el 30 % (f= 9) de estudiantes alcanzaron el nivel regular y el 53.3 % (f=16) de estudiantes se encuentran en nivel alto.

Se puede concluir que el grupo experimental tuvo un mejor lenguaje verbal, corporal, gestual y el desarrollo de procesos de convivencia y confianza de participar de sus compañeros.

**Tabla 9**

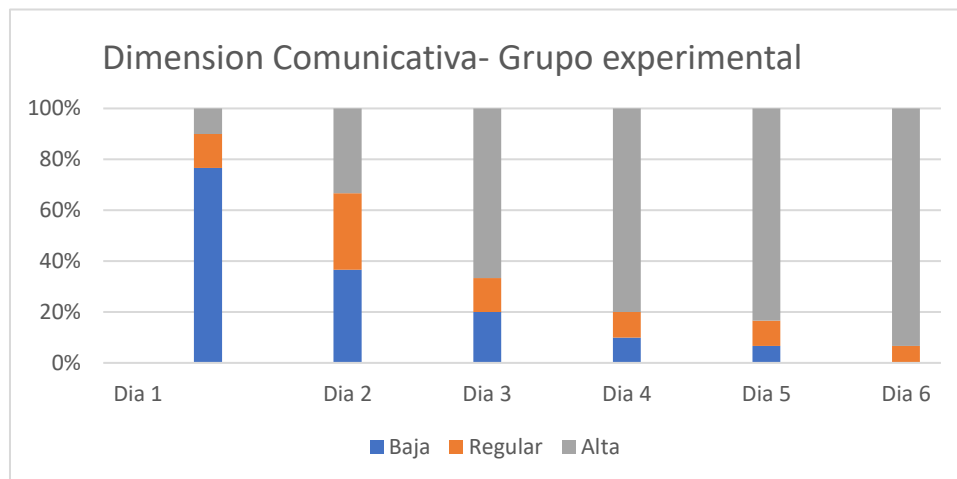
*Nivel de la dimensión comunicativa de la variable actividades de enseñanza-aprendizaje*

Día	Grupo control						Grupo experimental					
	Baja (0-2)	%	Regular (3)	%	Alta (4)	%	Baja (0-2)	%	Regular (3)	%	Alta (4)	%
Día 1	5	16.7	10	33.3	15	50	23	76.7	4	13.3	3	10
Día 2	5	16.7	9	30	16	53.3	11	36.7	9	30	10	33.3
Día 3	4	13.3	9	30	17	56.7	6	20	4	13.3	20	66.7
Día 4	5	16.7	10	33.3	15	50	3	10	3	10	24	80
Día 5	6	20	9	30	15	50	2	6.7	3	10	25	83.3
Día 6	5	16.7	9	30	16	53.3	0	0	2	6.7	28	93.3

*Nota.* Elaboración propia

**Figura 4**

*Dimensión comunicativa del grupo experimental*



*Nota.* Elaboración propia

## 4.2. Aplicación de la intervención

En el presente trabajo de investigación, denominado Incidencia de actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de motivación lectora en estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa “Nuestra Señora de Fátima”. Se llevó a cabo el taller de actividades de enseñanza-aprendizaje en seis días del 24 de mayo al 01 de junio, que posteriormente terminado el taller se aplicó el postest al grupo experimental.

## 4.3. Resultados de la variable de motivación lectora

En este apartado se presenta los resultados de la variable motivación lectora. La información se organiza de acuerdo a los resultados del pretest que se relaciona con el primer objetivo y las dimensiones de la variable. Después, se muestran los resultados del pos test relacionado con el segundo objetivo y con las dimensiones de la motivación lectora. Finalmente, se muestran los resultados del nivel de la motivación lectora.

### 4.3.1. Pretest de la variable motivación lectora

Primer objetivo: Identificar el nivel de motivación lectora y de sus dimensiones antes de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura-2022.

**4.3.1.1. Dimensión eficacia lectora.** Con base a lo señalado previamente, es posible indicar en base a la tabla 10 de la dimensión eficacia lectora, en el grupo de control del pretest, el 60.0 % (f=18) de estudiantes presenta un nivel alto. De igual modo, se observa que el 23.3 %, (f=7) de estudiantes se encuentra en nivel excelente y el 16.7 % (f= 5) de estudiantes tiene un nivel regular, no hubo ningún estudiante en el nivel bajo en la dimensión referida.

**Tabla 10**

*Nivel de la dimensión eficacia lectora de la variable motivación lectora (Pretest del grupo control y grupo experimental de la dimensión eficacia lectora)*

Pretest					
Grupo control			Grupo experimental		
Niveles	f	%	Niveles	f	%
Baja (0-26)	0	0	<b>Baja (0-26)</b>	<b>22</b>	<b>73.3</b>
Regular (27-32)	5	16.7	<b>Regular (27-32)</b>	<b>8</b>	<b>26.7</b>
Alta (33-46)	18	60	<b>Alta (33-46)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Excelente (47-53)	7	23.3	<b>Excelente (47-53)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Total	30	100.0	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Elaboración propia

Como se observa en la tabla 10, la dimensión eficacia lectora en el grupo experimental, durante el pretest, el 73.3 % (f = 22) de los estudiantes se encuentran en el nivel bajo. Asimismo, se observa que el 26.7 % (f = 8) de estudiantes se ubica en nivel regular de la dimensión, y en el nivel alto no hubo ningún estudiante. Por lo tanto, se puede concluir que en la dimensión de eficacia lectora el grupo control tiene una mejor una mejor apreciación y valoración personal para la lectura, que el grupo experimental.

**4.3.1.2. Dimensión valoración de la lectura.** Con base en lo señalado, como se aprecia en la tabla 11, de la dimensión valoración lectora del grupo de control. El nivel alto, durante el pretest, obtuvo el 83.3 % (f = 25) de estudiantes que si realiza actividades de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se observa que el 10.0 % (f = 3) de estudiantes se encuentra en nivel excelente, el 6.7 % (f=2) de estudiantes se encuentra en nivel regular, no hubo ningún estudiante en el nivel bajo.

**Tabla 11**

*Nivel de la dimensión valoración de la lectura de la variable motivación lectora (Pretest– grupo de control y grupo experimental de la dimensión valoración a la lectura)*

Pretest					
Grupo control			Grupo experimental		
Niveles	f	%	Niveles	f	%
Baja (0-26)	0	0.0	Baja (0-26)	23	76.7
Regular (27-32)	2	6.7	Regular (27-32)	6	20.0
Alta (33-46)	25	83.3	Alta (33-46)	1	3.3
Excelente (47-53)	3	10.0	Excelente (47-53)	0	0.0
Total	30	100.0	Total	30	100.0

*Nota.* Elaboración propia

La dimensión valoración de la lectura en el grupo experimental durante el pretest, como se aprecia en la tabla 11, el 76.7 % (f = 23) de estudiantes, tiene un nivel bajo. De igual modo, se observa que el 20.0 % (f = 6) de estudiantes tiene un nivel regular de la referida dimensión y el 3.3 % (f = 1) de estudiantes alcanzó un nivel alto. Ningún estudiante se ubica en nivel excelente, por lo tanto, se puede concluir que el grupo control tiene un mejor ávido lector que el grupo experimental.

**4.3.1.3. Dimensión competencia lectora.** Con base en lo señalado, es posible indicar en la tabla 12 de la dimensión competencia lectora, en el grupo de control obtuvo el 80.0 % (f= 24) de estudiantes tiene un nivel alto durante el pretest. Asimismo, se observa que el 20.0 % (f = 6) de estudiantes se

encuentran en nivel excelente de la referida dimensión y el 0.0 % (f= 0) de estudiantes alcanzó un nivel bajo, de igual manera, en el nivel regular tampoco hubo ningún estudiante.

**Tabla 12**

*Nivel de la dimensión competencia lectora de la variable motivación lectora (Pretest– grupo de control y grupo experimental de la dimensión competencia lectora)*

Pretest					
Grupo control			Grupo experimental		
Niveles	f	%	Niveles	f	%
Baja (0-26)	0	0.0	<b>Baja (0-26)</b>	<b>25</b>	<b>83.3</b>
Regular (27-32)	0	0.0	<b>Regular (27-32)</b>	<b>5</b>	<b>16.7</b>
Alta (33-46)	24	80.0	<b>Alta (33- 46)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Excelente (47-53)	6	20.0	<b>Excelente (47-53)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Total	30	100.0	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>

*Nota:* Elaboración propia

La dimensión competencia lectora en el grupo experimental, durante el pretest: el 83.3 % (f = 25) de los estudiantes se encuentra en nivel bajo como se aprecia en la tabla 12. De igual modo, se observa que el 16.7 % (f = 5) tiene un nivel regular en la referida dimensión y el 0.0 % (f= 0) tiene un nivel alto, en nivel excelente, no hubo ningún estudiante. Por lo tanto, de estos datos se puede concluir que el grupo control los estudiantes tiene más fortalecidas su potencial en sus destrezas lectoras y en la lectura son más competitivos, mientras que el grupo experimental no muestra interés por la lectura.

**4.3.1.4. Dimensión curiosidad lectora.** Es posible indicar, según la tabla 13 de la dimensión curiosidad lectora en el grupo de control, durante el pretest, el 66% (f = 20) de estudiantes se encuentran en el nivel alto. Asimismo, se observa que el 13.3 % (f = 4) de estudiantes se encuentra en nivel excelente de la referida dimensión y el 20 % (f=6) de estudiante alcanzó un nivel regular, en el nivel bajo, no hubo ningún estudiante.

**Tabla 13**

*Nivel de la dimensión curiosidad lectora de la variable motivación lectora (Pretest test– grupo de control y grupo experimental de la dimensión curiosidad lectora)*

Pretest					
Grupo control			Grupo experimental		
Niveles	F	%	Niveles	f	%
Baja (0-26)	0	0.0	<b>Baja (0-26)</b>	<b>8</b>	<b>26.7</b>
Regular (27-33)	6	20	<b>Regular (27-33)</b>	<b>20</b>	<b>66.6</b>
Alta (34-46)	20	66.7	<b>Alta (34-46)</b>	<b>2</b>	<b>6.7</b>
Excelente (47-53)	4	13.3	<b>Excelente (47-53)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Total	30	100.0	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>

*Nota:* Elaboración propia

Es posible indicar, según la tabla 13 de la dimensión curiosidad lectora en el grupo experimental durante el pretest: el 66.6% (f = 20) de estudiantes se encuentra en nivel regular. Asimismo, se observa que el 26.7 % (f = 8) de estudiantes se encuentra en nivel bajo y el 6.7 % (f= 2) de estudiantes alcanzó un nivel alto, en el nivel excelente no se ubica ningún estudiante. Por lo tanto, se concluye que el grupo control los estudiantes tienen mejor disposición para el aprendizaje de una temática específica, despertando así su curiosidad como algo contribuyente e importante para el logro académico, mientras que el grupo experimente no le da mucha importancia o no tiene curiosidad por aprender.

#### **4.3.2. Post test de la variable motivación lectora**

Segundo objetivo: Identificar el nivel de motivación lectora y de sus dimensiones después de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura - 2022.

**4.3.2.1. Dimensión eficacia lectora.** Como se aprecia en la tabla 14 de la dimensión eficacia lectora en el grupo de control, el 60.0 % (f = 18) de estudiantes se encuentran en nivel alto durante el post test. De igual modo, se observa que el 16.7 % (f = 5) de estudiantes tiene un nivel regular y el 23.3%(f=7) de estudiantes se encuentra en nivel excelente y en el nivel bajo no existe ningún estudiante.

**Tabla 14**

*Nivel de la dimensión eficacia lectora de la variable motivación lectora (Post tes del grupo control y grupo experimental de la dimensión eficacia lectora)*

Postest					
Grupo control			Grupo experimental		
Niveles	f	%	Niveles	f	%
Baja (0-26)	0	0.0	<b>Baja (0-26)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Regular (27-32)	5	16.7	<b>Regular (27-32)</b>	<b>1</b>	<b>3.3</b>
Alta (33- 46)	18	60.0	<b>Alta (33-46)</b>	<b>24</b>	<b>80.0</b>
Excelente (47-53)	7	23.3	<b>Excelente (47-53)</b>	<b>5</b>	<b>16.7</b>
Total	30	100.0	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>

*Nota:* Elaboración propia

Como se muestra en la tabla 14, la dimensión eficacia lectora en el grupo experimental, durante el postest, el 80.0 % (f=24) de estudiantes alcanzó un nivel alto. Asimismo, se observa que el 16.7 % (f = 5) de estudiantes tiene un nivel excelente de la referida dimensión y el 3.3 % (f = 1) de estudiantes se encuentran en nivel regular, en nivel no hubo ningún estudiante. Por lo tanto, se afirma que la aplicación de actividades de enseñanza – aprendizaje en el grupo experimental la variable motivación lectora tuvo un efecto positivo porque se logró revertir los resultados como se muestra en la tabla N° 14.

**4.3.2.2. Dimensión valoración de la lectura.** Respecto de la dimensión valoración lectora en el grupo de control puede indicarse que durante el postest, como se aprecia en la tabla 15, el 83.3 % (f = 25) de estudiantes se encuentran en nivel alto. Asimismo, se observa que el 10.0 % (f = 3) de estudiantes tiene un nivel excelente y el 6.7 % (f=2) de estudiantes se ubica en nivel regular y en nivel bajo no hubo ningún estudiante.

**Tabla 15**

*Nivel de la dimensión valoración de la lectura de la variable motivación lectora (Post test del grupo de control y grupo experimental de la dimensión valoración de la lectura)*

Postest					
Grupo control			Grupo experimental		
Niveles	f	%	Niveles	f	%
Baja (0-26)	0	0.0	<b>Baja (0-26)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Regular (27-33)	2	6.7	<b>Regular (27-33)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Alta (34-46)	25	83.3	<b>Alta (34-46)</b>	<b>26</b>	<b>86.7</b>
Excelente (47-53)	3	10.0	<b>Excelente (47-53)</b>	<b>4</b>	<b>13.3</b>
Total	30	100.0	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

*Nota:* Elaboración propia

La dimensión valoración de la lectura en el grupo experimental, como se aprecia en la tabla 15, durante el posttest el 86.7 % (f = 26) de estudiantes que se ubica en nivel alto. Asimismo, se observa que el 13.3 % (f = 4) de estudiantes tiene un nivel excelente en la referida dimensión, en el nivel regular y en nivel bajo no se ubica ningún estudiante. De esto se puede concluir que el grupo experimental después de habersele aplicado actividades de enseñanza – aprendizaje los estudiantes tuvieron una mejor adquisición en el ávido lector teniendo relevancia en adquirir vocabulario y mejor comprensión de la realidad. Se logró superar al grupo control.

**4.3.2.3. Dimensión competencia lectora.** Con base a lo señalado, es posible indicar (tabla 16) que la dimensión competencia lectora en el grupo de control, evidencia que el 80.0 % (f=24) de estudiantes se encuentran en nivel alto. De igual modo, se observa que el 20.0 % (f = 6) de estudiantes tiene un nivel excelente.

**Tabla 16**

*Nivel de la dimensión competencia lectora de la variable motivación lectora (Pos test grupo de control y grupo experimental de la dimensión competencia lectora)*

<b>Posttest</b>					
<b>Grupo control</b>			<b>Grupo experimental</b>		
<b>Niveles</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Niveles</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Baja (0-26)	0	0.0	<b>Baja (0-26)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Regular (27-32)	0	0.0	<b>Regular (27-32)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Alta (33-46)	24	80.0	<b>Alta (33-46)</b>	<b>22</b>	<b>73.3</b>
Excelente (47-53)	6	20.0	<b>Excelente (47-53)</b>	<b>8</b>	<b>26.7</b>
Total	30	100.0	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>

*Nota:* Elaboración propia

En la tabla 16, se observan los resultados de la dimensión competencia lectora en el grupo experimental durante el posttest: el 73.3 % (f = 22) de los estudiantes están en nivel alto. Por otro lado, se observa que el 26.7 % (f = 8) de estudiantes se encuentran en nivel excelente. Por lo tanto, se

concluye que en el grupo experimental los estudiantes tuvieron un efecto positivo en sus destrezas lectoras volviéndose más competitivos que el grupo control.

**4.3.2.4. Dimensión curiosidad lectora.** Con base en lo señalado tabla 17, es posible indicar que la dimensión curiosidad lectora, el grupo control durante el posttest se obtuvo el 66.0% (f = 20) de estudiantes alcanzó el nivel alto. De igual modo, se observa que el 13.3 % (f = 4) de estudiantes se encuentra en nivel excelente y el 20 % (f=6) de estudiantes se encuentran en nivel regular.

**Tabla 17**

*Nivel de la dimensión curiosidad lectora de la variable motivación lectora (Posttest- grupo de control y grupo experimental de la dimensión curiosidad lectora)*

Posttest					
Grupo control			Grupo experimental		
Niveles	f	%	Niveles	f	%
Baja (0-26)	0	0.0	<b>Baja (0-26)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Regular (25-36)	6	20.0	<b>Regular (25-36)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Alta (37-46)	20	66.7	<b>Alta (37-46)</b>	<b>25</b>	<b>83.3</b>
Excelente (47-53)	4	13.3	<b>Excelente (47-53)</b>	<b>5</b>	<b>16.7</b>
Total	30	100.0	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>

*Nota:* Elaboración propia

La dimensión curiosidad lectora en el grupo experimental durante el posttest, obtuvo el 83.3 % (f=25) de estudiantes que se encuentra en nivel alto. De igual modo, se observa que el 16.7 % (f = 5) de estudiantes tiene un nivel excelente. Luego de la aplicación del posttest se concluye que, en el grupo experimental, se logró despertar la curiosidad natural para el aprendizaje y la disposición e interés para el aprendizaje de una temática específica, superando al grupo control.

#### **4.4. Resultados del nivel de la variable motivación lectora**

##### **4.4.1. Resultados del pretest del nivel de la variable motivación lectora**

Por lo antes expuesto, como se presenta en la tabla 18, el nivel de la variable motivación lectora en el grupo control durante el pretest, alcanzó el nivel regular con una frecuencia del 40.0% (f =12) de estudiantes; además, que el 36.7% (f= 11) de estudiantes alcanzaron un nivel alto y el 23.3%(f=7) de estudiantes presenta un nivel bajo.

**Tabla 18**

*Nivel de la variable motivación lectora (Pretest- grupo de control y grupo experimental del nivel de la variable motivación lectora)*

<b>Grupo control</b>			<b>Grupo experimental</b>		
<b>Niveles</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Niveles</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Baja (0-26)	7	23.3	<b>Baja (0-26)</b>	<b>18</b>	<b>60.0</b>
Regular (27-33)	12	40.0	<b>Regular (27-33)</b>	<b>12</b>	<b>40.0</b>
Alta (34- 46)	11	36.7	<b>Alta (34-46)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Excelente (47-53)	0	0	<b>Excelente (47-53)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Total	30	100.0	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Elaboración propia

Por lo antes expuesto, el nivel de la variable motivación lectora en el grupo experimental durante el pretest, alcanzó en el nivel bajo 60.0% (f =18) de estudiantes; además, el 40.0% (f = 12) de estudiantes se encuentran en nivel regular. Por lo que se concluye que el grupo control tiene una mejor disposición de motivación lectora que el grupo experimental. Ya que los estudiantes de este grupo en su mayoría el 60% de estudiantes se encuentran en el nivel bajo.

#### **4.4.2. Resultados del Postest del nivel de la variable motivación lectora**

Por lo antes expuesto, como se presenta en la tabla 19, el nivel de la variable motivación lectora en el grupo control en el postest, alcanzó el nivel regular con una frecuencia del 40% (f =12) de estudiantes; además, el 36.7% (f = 11) de estudiantes alcanzaron un nivel alto y el 23.3% (f=7) de estudiantes obtuvieron un nivel bajo.

**Tabla 19**

*Nivel de la variable motivación lectora (Postest – grupo de control y grupo experimental del nivel de la variable motivación lectora)*

<b>Grupo control</b>			<b>Grupo experimental</b>		
<b>Niveles</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Niveles</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Baja (0-26)	7	23.3	<b>Baja (0-26)</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>
Regular (27-33)	12	40.0	<b>Regular 27-33)</b>	<b>3</b>	<b>10.0</b>
Alta (34- 46)	11	36.7	<b>Alta (34-46)</b>	<b>20</b>	<b>66.7</b>
Excelente (47-53)	0	0.0	<b>Excelente (47-53)</b>	<b>7</b>	<b>23.3</b>
Total	30	100.0	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Elaboración propia

Tal como se evidencia, el nivel de la variable motivación lectora del grupo experimental en el posttest, alcanzó el nivel alto con una frecuencia del 66.7% (f =20) de estudiantes; el 23.3% (f= 7) de estudiantes se encuentra en un nivel excelente y el 10% (f=3) de estudiantes presenta un nivel regular. Por lo que se concluye que el grupo experimental luego de que se aplicara las distintas actividades en la variable motivación lectora tuvo un impacto positivo al lograr cambiar el nivel de bajo a alto.

#### 4.5. Comprobación de hipótesis

##### 4.5.1. Comprobación de hipótesis general

Considerando la siguiente hipótesis estadísticas:

H0 = Las actividades de enseñanza aprendizaje no tienen incidencia significativa en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.

H1= Las actividades de enseñanza aprendizaje tienen incidencia significativa en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.

*Regla de decisión:*

Índice de significancia bilateral: p-valor=0.05

Sig. < 0.05 = no aprobar la H0

Sig. > 0.05 = aprobar la H0

**Tabla 20**

*Prueba de ANOVA para comparación de cambios en grupos control y experimental*

Sexo	f	Variación promedio	F	Prob.
Control	30	30.4	32.968	0.000
Experimental	30	61.3		
Total	60			

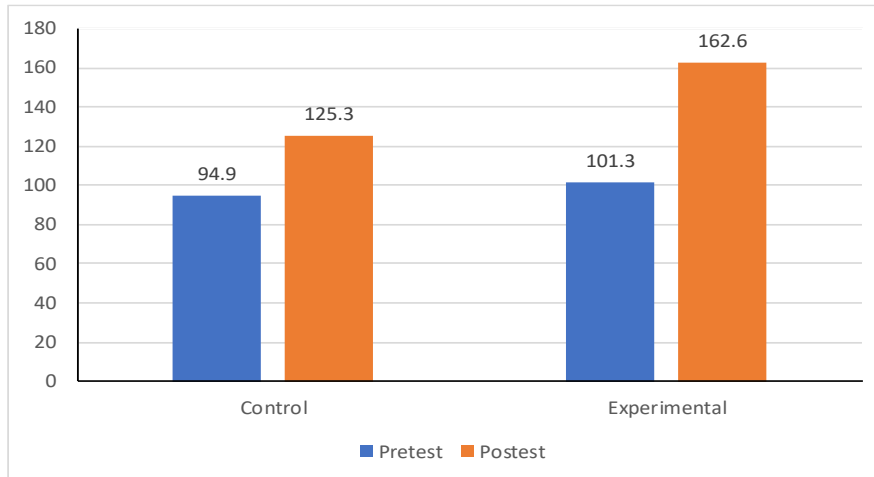
*Nota.* Elaboración propia

A partir de los resultados, se obtuvo un  $F = 32.968$ , prob. = 0.000 ( $p < 0.05$ ), entonces considerando la regla de decisión, no se puede aprobar H0, por lo que se comprueba que las actividades de enseñanza aprendizaje tienen incidencia significativa en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura-2022. De hecho, como se observa en esa tabla, la motivación lectora en el grupo control aumentó en 30.4 puntos en promedio mientras que, en el grupo experimental creció en 61.3%. Asimismo, de la figura 5, se aprecia que previo a la implementación de las actividades de

enseñanza aprendizaje, la motivación lectora en el grupo experimental se ubicó en 101.3 y luego, de ella aumentó hasta 162.6, superando a la del grupo de control, que su ubicó en 125.3.

**Figura 5**

*Comparación de cambios en grupos control y experimental*



*Nota.* Elaboración propia

#### 4.5.2. **Comprobación de hipótesis específicas**

Considerando las siguientes hipótesis estadísticas:

H0 = No existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de eficacia lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura-2022.

H1= Existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de eficacia lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura -2022.

*Regla de decisión:*

Índice de significancia bilateral:  $p$ -valor=0.05

Sig. < 0.05 = no aprobar la H0

Sig. > 0.05 = aprobar la H0

**Tabla 21**

*Prueba de Wilcoxon para la dimensión eficacia lectora*

Descripción	f	Rango medio	Suma de rangos	Z	Prob.
Rangos negativos	0	0.00	0.00	-4.784	0.000
Rangos positivos	30	15.50	465.00		

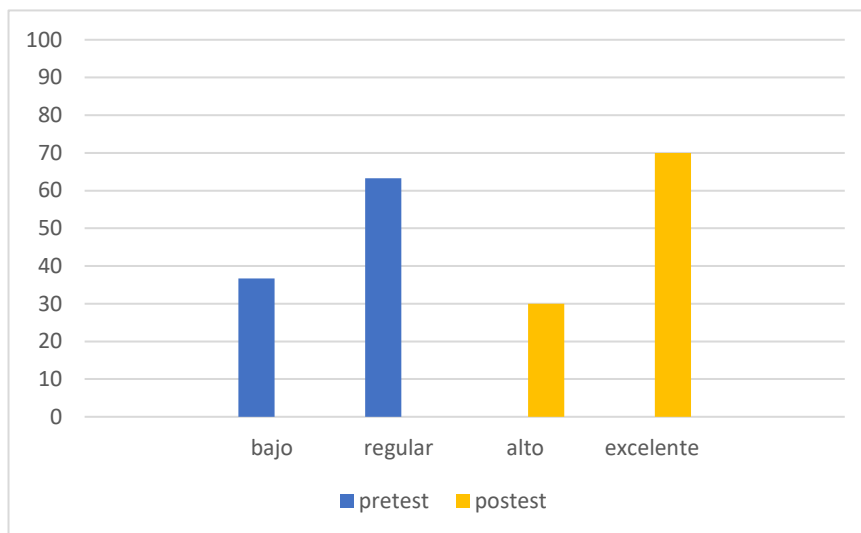
Empates	0
Total	30

*Nota.* Elaboración propia

Según los resultados, se obtuvo un  $Z = -4.784$ ; prob. = 0.000 ( $p < 0.05$ ), entonces, considerando la regla de decisión se rechaza, por lo que se comprueba que existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de eficacia lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura-2022. Además, este efecto es positivo, visto que como se observa en dicha tabla, los 30 estudiantes incrementaron el valor asignado en un promedio de 15.50 puntos. De hecho, como se observa en la figura 6, en pretest, la mayoría se ubicaba en el nivel regular (63.3%), mientras que en el postest se ubicó en el nivel alto (30.0%) y el 70% en el nivel excelente.

**Figura 6**

*Comparación resultados de pretest y postest para la dimensión eficacia lectora*



*Nota.* Elaboración propia

Considerando las siguientes hipótesis estadísticas:

$H_0$  = No existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de valoración de la lectura antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura - 2022.

$H_1$  = Existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de valoración de la lectura lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura - 2022.

*Regla de decisión:*

Índice de significancia bilateral: p-valor=0.05

Sig. < 0.05 = no aprobar la H0

Sig. > 0.05 = aprobar la H0

**Tabla 22**

*Prueba de Wilcoxon para la dimensión valoración de la lectura*

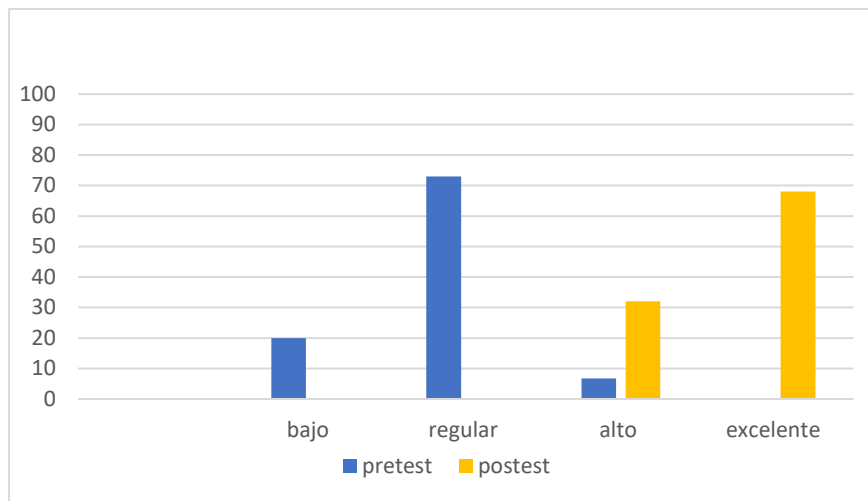
Descripción	f	Rango medio	Suma de rangos	Z	Prob.
Rangos negativos	2	1.50	3.00	-4.725	0.000
Rangos positivos	28	16.50	462.00		
Empates	0				
Total	30				

*Nota.* Elaboración propia

Según los resultados de la tabla 22, se obtuvo un  $Z = -4.725$ ; prob. = 0.000 ( $p < 0.05$ ), entonces considerando la regla de decisión, no se puede aprobar H0, por lo que se comprueba que existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de valoración de la lectura lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura - 2022. Además, este efecto es positivo, visto que, como se observa en dicha tabla 22, 28 estudiantes incrementaron el valor asignado y solo 2 disminuyeron su valor. De hecho, como se observa en la figura 8, en pretest, la mayoría se ubicaba en el nivel regular (73.3 %), mientras que en el posttest el 32% se ubicó en el nivel alto y el 68% en el nivel excelente.

**Figura 7**

*Comparación resultados de pretest y postest para la dimensión valoración de la lectura*



*Nota.* Elaboración propia

H0 = No existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de competencia lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.

H1= Existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de competencia lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.

*Regla de decisión:*

Índice de significancia bilateral: p-valor=0.05

Sig. < 0.05 = no aprobar la H0

Sig. > 0.05 = aprobar la H

**Tabla 23**

*Prueba de Wilcoxon para la dimensión competencia lectora*

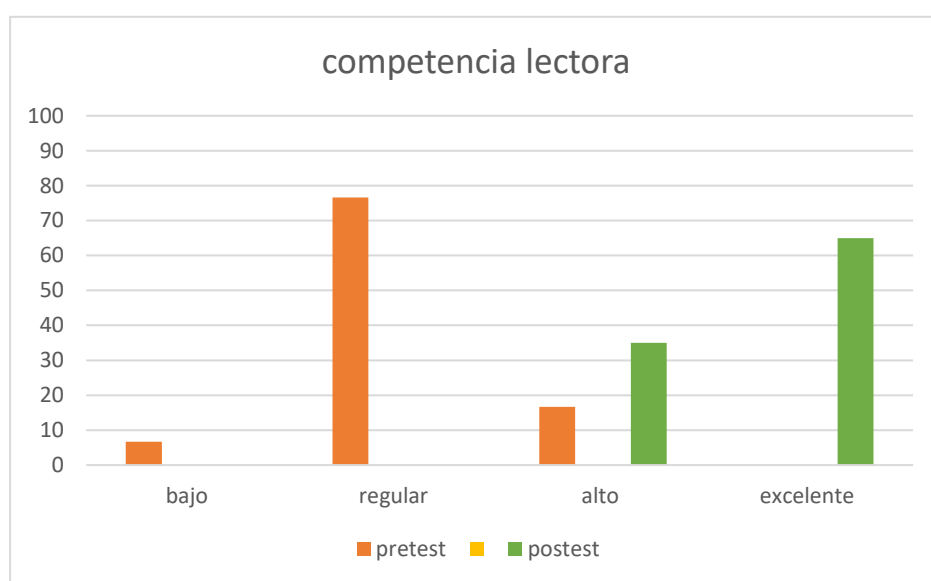
Descripción	f	Rango medio	Suma de rangos	Z	Prob.
Rangos negativos	1	1.00	1.00		
Rangos positivos	29	16.00	464.00	-4.764	0.000
Empates	0				
Total	30				

*Nota.* Elaboración propia

Según los resultados de la tabla 23, se obtuvo un  $Z = -4.764$ ; prob. = 0.000 ( $p < 0.05$ ), entonces considerando la regla de decisión, no se puede aprobar  $H_0$ , por lo que se comprueba que existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de competencia lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura-2022. Además, este efecto es positivo, visto que como se observa en dicha tabla, 29 estudiantes incrementaron el valor asignado. De hecho, como se observa en la figura 8, en pretest, la mayoría se ubicaba en el nivel regular (76.6%), mientras que en el postest el 65% se ubicó en el nivel excelente (65%) y alto (35%).

**Figura 8**

*Comparación resultados de pretest y postest para la dimensión competencia lectora*



*Nota.* Elaboración propia

$H_0$  = No existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de curiosidad lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura - 2022.

$H_1$  = Existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de curiosidad lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.

*Regla de decisión:*

Índice de significancia bilateral:  $p$ -valor=0.05

Sig.  $< 0.05$  = no aprobar la  $H_0$

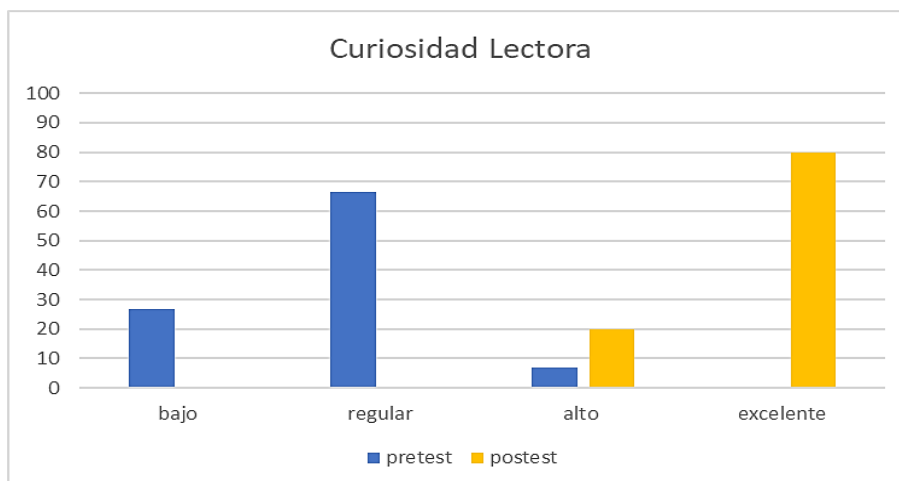
Sig.  $> 0.05$  = aprobar la  $H_0$

**Tabla 24***Prueba de Wilcoxon para la dimensión curiosidad lectora*

Descripción	f	Rango medio	Suma de rangos	Z	Prob.
Rangos negativos	1	2.00	2.00		
Rangos positivos	28	15.46	433.00	-4.663	0.000
Empates	1				
Total	30				

*Nota.* Elaboración propia

Según los resultados de la tabla 24, se obtuvo un  $Z = -4.663$ , prob. = 0.000 ( $p < 0.05$ ), entonces considerando la regla de decisión, no se puede aprobar  $H_0$ , por lo que se comprueba que existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de curiosidad lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura - 2022. Además, este efecto es positivo, visto que como se observa en dicha tabla, 24 estudiantes incrementaron el valor asignado. De hecho, como se observa en la figura 9, en pretest, la mayoría se ubicaba en el nivel regular (66.6%), mientras que en el posttest se ubicó en el nivel alto (20.0%) y excelente (80%).

**Figura 9***Comparación resultados de pretest y posttest para la dimensión curiosidad lectora**Nota.* Elaboración propia

$H_0$  = No existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de motivación lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de

tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.

H1= Existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de motivación lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.

*Regla de decisión:*

Índice de significancia bilateral: p-valor=0.05

Sig. < 0.05 = no aprobar la H0

Sig. > 0.05 = aprobar la H0

**Tabla 25**

*Prueba de Wilcoxon para la variable dimensión lectora*

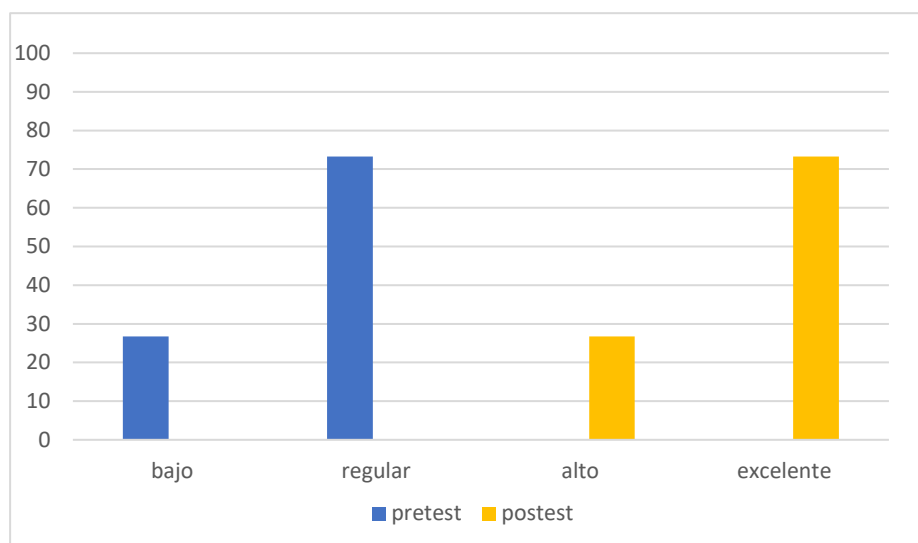
Descripción	f	Rango medio	Suma de rangos	Z	Prob.
Rangos negativos	0	0.00	0.00		
Rangos positivos	30	15.50	465.00	-4.793	0.000
Empates	0				
Total	30				

*Nota.* Elaboración propia

Según los resultados, se obtuvo un  $Z = -4.793$ ; prob. = 0.000 ( $p < 0.05$ ), entonces considerando la regla de decisión, no se puede aprobar H0, por lo que se comprueba que existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de motivación lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022. Además, este efecto es positivo, visto que como se observa en dicha tabla, los 30 estudiantes incrementaron el valor asignado en un promedio de 15.50 puntos. De hecho, como se observa en la figura 11, en pretest, la mayoría se ubicaba en el nivel regular (73.3%), mientras que en el posttest se ubicó en el nivel alto (26.7%) y excelente 73.3%.

**Figura 10**

*Comparación resultados de pretest y postest para la variable motivación lectora*



*Nota.* Elaboración propia

#### 4.6. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos permitieron demostrar que, con las actividades de enseñanza-aprendizaje de textos literarios, hay incidencia significativa en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura - 2022 ( $F = 32.968$ ,  $p < 0.05$ ), elevando la puntuación de cada uno de los estudiantes en la variable motivación lectora ( $Z = -4.793$ ,  $p < 0.05$ ) y llevando el nivel de regular a alto. Los resultados de este estudio coinciden con lo demostrado con Escobar (2021), quien explicó que la actividad de enseñanza-aprendizaje, mediante el árbol ABC, mejora el aprendizaje de la lectura en estudiantes de primer grado de primaria en Bolivia ( $t\text{-Student} = 2.06$ ,  $p < 0.05$ ).

De igual modo, Vanbecelaere et al. (2020) encontraron efectos cognitivos y no cognitivos de dos actividades de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la competencia lectora en estudiantes de primaria de Flandes, Bélgica ( $F = 919.07$ ;  $p < 0.01$ ), resultados que coinciden con los obtenidos en el presente estudio. Inclusive, Ángel y Barrera (2020) determinaron que la actividad de enseñanza-aprendizaje fortalece el nivel de comprensión lectora literal e inferencial en estudiantes del grado segundo de educación básica primaria de Colombia, obteniendo mejoras en la motivación de 85%. En la presente investigación Incidencias de las actividades enseñanza – aprendizaje para la motivación lectora hubo una mejora significativa de un 15% a 61.3%.

Otro estudio con resultado similar fue el de Ronimus et al. (2019), quienes, en Finlandia, encontraron la eficacia de la actividad de enseñanza-aprendizaje para adquirir habilidades de lectura precisa y fluida en estudiantes de segundo grado [ $t(35) = 2.37$ ,  $p < 0.05$ ]; así como, Leiva et al. (2018),

en cuyo estudio también se comprueba cómo las estrategias lúdicas estimulan la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura de niños de tercer grado en Nicaragua.

En el contexto nacional, también se dispone de estudios que comprueban cómo la actividad de enseñanza-aprendizaje incide sobre la motivación lectora en estudiantes de primaria, entre ellos, destaca el de Padilla (2021), donde se aprecian mejoras en los valores de la motivación lectora de tres puntos, llevándola del nivel en proceso hasta logro previsto, observándose que en el presente estudio se pasó del nivel regular al nivel alto. Ruiz (2020) también encontró mejoras con  $t_{student}=24.59$  ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ) y, en ese caso, el grupo control se ubicó en el nivel en promedio y el experimental en el nivel alto.

Estos resultados también coinciden con el aporte de Corrales y Humbo (2019) en estudiantes de Trujillo con  $t_{student}=3.424$  ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ) y cambios del nivel malo al bueno en el grupo experimental. Asimismo, Córdova (2019) encontró cómo distintas estrategias de motivación permiten el desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes de 6º grado con un coeficiente de correlación de Pearson  $r=0.750$  ( $p=0.000$ ,  $p<0.05$ ), mientras que Pinedo y Sandoval (2018) determinaron las mejoras que ocasiona la actividad de enseñanza-aprendizaje de reglas en los hábitos de lectura en los educandos de 2º grado en Trujillo, con un valor de  $t_{Student}=5.617$  ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ).

Por lo tanto, se puede concluir que todas las propuestas analizadas indican que consiguieron la motivación a la lectura en estudiantes de educación primaria, sin embargo, se deben seguir realizando estrategias para que al final se forme el hábito de leer.

Estas actividades llevaron a que los estudiantes conocieran el verdadero valor por la lectura, no fue un proceso fácil, al inicio los estudiantes mostraron apatía hacia las actividades, pero en el transcurso fueron cambiando, mostrando interés y compromiso con cada una de ellas, logrando una acción participativa y una mejor comprensión de lectura.

Por otro lado, es necesario que los docentes, implementen estrategias de actividades de enseñanza- aprendizaje llamativas para los estudiantes, con la finalidad de despertar el interés del estudiante a partir de lecturas que sean factibles y cautivadoras; en este estudio se evidencia que los estudiantes obtuvieron grandes resultados.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir lo siguiente:

**Primera.** Se comprueba que las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen incidencia significativa en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande – Piura – 2022, debido a que se ha empleado estrategias didácticas que toman en consideración el elemento lúdico y motivador y que implican una secuencia metodológica pertinente para el logro de los objetivos lectores propuestos.

**Segunda.** Mediante la aplicación del pretest, se pudo identificar diferencias significativas en el desarrollo de la motivación lectora y sus dimensiones entre el grupo experimental y el grupo de control de estudiantes de tercer grado de primaria en la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura, durante el año 2022. Antes de la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, el grupo experimental se encontraba en un nivel bajo de motivación lectora, mientras que el grupo de control estaba en un nivel alto. Estos hallazgos proporcionaron una base sólida para evaluar la incidencia positiva de las actividades de enseñanza-aprendizaje en la mejora de la motivación lectora en el grupo experimental.

**Tercera.** La aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje logró mejorar significativamente el nivel de motivación lectora y de sus dimensiones en el grupo experimental de estudiantes de tercer grado de primaria en la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura, durante el año 2022. Esta mejora se observó al pasar de un nivel bajo a un nivel alto, resultados que sugieren que las actividades implementadas tuvieron un resultado positivo en el fomento de la motivación y el interés por la lectura en los estudiantes de tercer grado.

**Cuarta.** Se ha constatado la presencia de diferencias significativas en los niveles de motivación lectora entre los grupos de control y experimental antes y después de la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades demostraron tener un efecto positivo en el grupo experimental de estudiantes de tercer grado de primaria en la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura.

**Quinta.** Según las evidencias estadísticas recopiladas en el estudio realizado en la institución educativa Nuestra Señora de Fátima en Tambogrande, Piura, 2022, se puede concluir que existe una relación significativa entre las actividades de enseñanza-aprendizaje y la motivación lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria. Los datos respaldan la noción de que las estrategias pedagógicas implementadas influyen de manera positiva en el interés y la disposición de los estudiantes para la lectura.

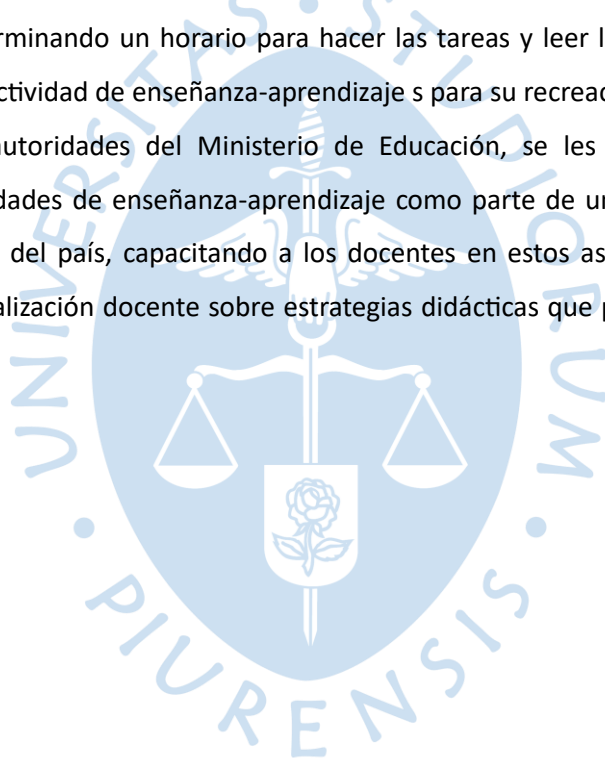
## Recomendaciones

**Primera.** Se recomienda a las autoridades de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, incluir las actividades de enseñanza-aprendizaje dentro de las actividades contenidas en el currículo escolar y evaluar continuamente su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, en las diferentes áreas académicas. Asimismo, ofrecer espacios con mobiliario e iluminación en buenas condiciones, creando ambientes armónicos y agradables para disfrutar de la lectura, tanto por los estudiantes como por el personal de la institución.

**Segunda.** A los docentes de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima se les recomienda implementar estrategias lúdicas, creativas e innovadoras que conlleven a incentivar y motivar el interés de los estudiantes por la lectura.

**Tercera.** A los padres, mejorar la redacción. ¿con su apoyo en el hogar? pueden crear hábitos diarios de lectura, determinando un horario para hacer las tareas y leer libros de interés. También, ofrecer actividades de actividad de enseñanza-aprendizaje s para su recreación.

**Cuarta.** A las autoridades del Ministerio de Educación, se les recomienda promover la enseñanza de las actividades de enseñanza-aprendizaje como parte de una estrategia global en las instituciones educativas del país, capacitando a los docentes en estos aspectos. Al mismo tiempo, ofrecer talleres de actualización docente sobre estrategias didácticas que puedan adaptarse en cada área curricular.



## Referencias

- Abrahan, A. (2020). La autoeficiencia como predictor de la metacomprensión lectora en estudiantes de 12 años. *Revista de la Universidad Católica de Argentina*, 120-156. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10609>
- Ahmad, S., Hussaid, A.; Batool, A., Sittar, K., y Malik, M. (2016). *Juego y desarrollo cognitivo: perspectiva operacional formal de la teoría de Piaget*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1118552>
- Álvarez, C. y Mantecón, J. (2019). Cómo se describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora. *Revista complutense de educación*, 30(4), 11-30. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/60082>
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., y Slakas, K. (2018). Aprendizaje basado en juegos digitales y juegos serios de educación. *Revista internacional de avances en investigación científica e ingeniería*, 4(12), 16-33. <https://ijasre.net/index.php/ijasre/article/view/814>
- Ángel, L. y Barrera, G. (2020). *El juego como estrategia didáctica en el fortalecimiento para la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado* [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio Institucional UDES. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/e40f1da5-c891-41ff-9480-9bc8c1adbe0d>
- Aseeri, M. (2020). Pensamiento abstracto de estudiantes de prácticas en la universidad de Najram a la luz de la teoría de Piaget y su relación con su nivel académico. *Revista de Currículo y Enseñanza*, 9(1), 50-63. <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/jct/article/view/16948>
- Atkinson, J. (1998). *Motivación al logro*. [www.ingquimica.uady.mx/documentos/avisos/inducción/motivacion/pdf](http://www.ingquimica.uady.mx/documentos/avisos/inducción/motivacion/pdf)
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Editorial PAIDOS. [https://books.google.com.pe/books?id=VufcU8hc5sYC&printsec=frontcover&dq=ausubel+libro+psicologia+cognitiva+pdf&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewiZ8ueQy7D9AhUOAbkGHc\\_gBd8Q6AF6BAGDEAI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=VufcU8hc5sYC&printsec=frontcover&dq=ausubel+libro+psicologia+cognitiva+pdf&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewiZ8ueQy7D9AhUOAbkGHc_gBd8Q6AF6BAGDEAI#v=onepage&q&f=false).
- Baena, G. (2018). *Metodología de la investigación*. DGB. (3.ª Ed.). Grupo Editorial Patria. All rights reserved. <http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf>
- Baloco, C. (2017). En la frontera del entrenamiento y el juego: Juegos serios. *Revista Cedotic*, 2(2), 17-27. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1869>
- Bécquer, G. (1983). Rimas, canciones, trabalenguas y leyendas.

[https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/rimas-y-leyendas--0/html/00053dfc-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/rimas-y-leyendas--0/html/00053dfc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

Beluce, A., y Oliveira, K. (2015). La motivación de estudiantes para aprender en ambientes virtuales de aprendizaje. *Scielo*, 25(60), 97-110.

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZYC8nXp8tVCVwtVvQMfCfWh/abstract/?lang=es>

Bojeroquez, A. J. (2021). *Aprendizaje del Lenguaje. Curso El Aprendizaje de la Lengua.*

<https://upn19amty.edu.mx/wp-content/uploads/2021/02/Pri-2-el-aprendizaje-de-la-lengua-en-la-escuela.pdf>

Bos, M., Viteri, A., Zoido, D., y Pablo, F. (2019). Nota PISA #18: PISA 18 en América Latina: ¿Como nos fue en la lectura? *Banco Interamericano de Desarrollo*, 15-29.

<https://publications.iadb.org/es/nota-pisa-18-pisa-2018-en-america-latina-como-nos-fue-en-lectura>

Cacheiro, M., y López, E. (2021). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias.* Dykinson, S.L. <https://www.dykinson.com/autores/cacheiro-gonzalez-maria-luz/45803/>

Campusano, K. (2017). *Manual de actividades de enseñanza- aprendizaje: orientaciones para su selección, diseño e implementación. Subdirección de currículum y evaluación dirección de desarrollo académico vicerrectoría académica de pregrado 2017.* Ediciones INACAP.

<http://www.inacap.cl/web/documentos/manuales-estrategias-actualizacion-2019/manual-de-actividades-version-digital.pdf>

Condemarín, M. (2021). *El poder de leer.* Ministerio de Educación de Chile.

<https://docplayer.es/26703248-El-poder-de-leer-prof-mabel-condemarin-edicion-especial-para-el-programa-de-las-900-escuelas.html>

Córdova, N. (2019). *Estrategias de motivación para desarrollar hábitos lectores en estudiantes de la institución Educativa 1642, Namballe, San Ignacio* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40709>

Corrales, E., y Humbo, S. (2019). *El Juego didáctico para mejorar los hábitos de lectura de los estudiantes de 2do de la institución Educativa N0 81015* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo, Repositorio Institucional, UCV.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37325/corrales\\_be.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37325/corrales_be.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Covey, S. (1989). *The Seven Habits of Highly Effective People, Los siete hábitos de las personas altamente efectivas.* PAIDOS PLURAL.

<https://www.colomos.ceti.mx/documentos/goe/los7HabitosGenteAltamenteEfectiva.pdf>

- Demirbaga, K. (2018). Análisis comparativo: Teoría de Vigotski y Teoría Montessori. *ARECLS*, 15(1), 113-126.  
[https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/arecls/Kubra%20Demirbaga\\_Vygotsky%20Montessori%20analysis.pdf](https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/arecls/Kubra%20Demirbaga_Vygotsky%20Montessori%20analysis.pdf)
- Escobar, A. (2021). *El juego interactivo "el árbol ABC" como propuesta didáctica para el aprendizaje de la lectura (Primero de primaria de la Unidad Educativa El Paraíso B)*. [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional UMSA.  
<https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/26659>
- Fuad, M. (2021). Percepciones de maestros y estudiantes. ¿Tienen los estudiantes una buena motivación para leer? *Revista de Ciencias Naturales de la Universidad de Hunan*, 48(4), 14-26.  
<http://jonuns.com/index.php/journal/article/view/552>
- Gallardo, J., y Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Dialnet*, 1(24), 41-51.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- Gamez, I. (2020). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa. *Escenarios*, 10(2), 83-91.  
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4497298.pdf>
- Heredia, Y., y Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial digital.  
[https://Teorías del aprendizaje en el contexto educativo \(tec.mx\)](https://Teorías del aprendizaje en el contexto educativo (tec.mx))
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, M (2018). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). Editorial Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Higueras, L. y Molina, E. (2020). ¿Qué se entiende por juego didáctico? Aportaciones de maestros y estudiantes en prácticas sobre su concepción como elemento fundamental en el desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 162-178. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/78345>
- Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2015). Los peruanos leemos menos de 4 libros al año. *Revista electrónica. EDU*, 1(20),1.  
<https:// Los peruanos leemos menos de 4 libros al año - PuntoEdu PUCP>
- Irwin, E. (2020). Variables que afectan la motivación de los estudiantes con base en publicaciones académicas. *Revista de Educación y Práctica*, 8(1), 1-9  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140621.pdf>
- Jones, M. (2018). La necesidad del juego para los niños en el cuidado de la salud. *Enfermería Pediátrica*, 1(1),11-21.  
<https://www.thefreelibrary.com/la+Necesidad+del+juego+para+niños+en+cuidado+salud+a0568148327>

- Leiva, H., Montalvan, M., y Zamora, B. (2018). *Estrategias Lúdicas para estimular la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto escritura en los estudiantes de tercer grado en la disciplina de Lengua y Literatura en el Colegio Marvin Francisco Martínez* [Tesis de licenciatura, Recinto Universitario Rubén Darío]. Repositorio Institucional RIUMA.  
<https://repositorio.unan.edu.ni/11032/>
- Lestari, R., Nurjanah, S., y Wiwi, I. (2021). Aplicación de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura en el aprendizaje. PAI en Al-Wafa Ciwidy SMP Bandung. *Journal Keisalam*, 1(1), 83-96. <https://ejournal.yasin-alsys.org/index.php/alsys/article/view/16>
- Marzano, R., & Kendall, Y. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. (2.a ed.). CORWIN PRESS. <https://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf>
- Mirás, M. (2016). *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos*. GRAO.  
<https://www.grao.com/es/producto/un-punto-de-partida-para-el-aprendizaje-de-nuevos-contenidos-los-conocimientos-previos-ba11183577>
- Morales, A., y Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Revista de investigaciones sobre la lectura*, 1(7), 7-21.  
<https:// Dialnet-EvaluacionDeLaCompetenciaLectoraDeFuturosDocentes-5891268.pdf>
- Muñoz, C. (2018). Decodificación y comprensión de lectura. *Revista Ibero Americana de Educación* 45(5) 1-14 <https://rieoei.org/RIE/article/view/2033>
- Olivera, L. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(376), 231-248.  
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/1871/1769/7213>
- Ospina, B., Toro, J., y Aristizábal, C. (2008). Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(1), 106-114.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215231010>
- Padilla, H. (2021). *Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria de José Leonardo Ortiz*. [Tesis de licenciatura, Universidad católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Institucional USAT.  
[https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/3458/1/TL\\_PadillaMondragonHeylin.pdf](https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/3458/1/TL_PadillaMondragonHeylin.pdf)
- Piaget, J. (1961). *Seis estudios de psicología*. (4.ª ed.). Editorial Labor. S. A.  
[http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)
- Panamericana. (1 de febrero de 2018). *¿Los Peruanos estamos leyendo cada vez más?*  
<https://panamericana.pe/locales/239727-peruanos-leyendo-vez>

- Pinedo, M., y Sandoval, Y. (2018). *El juego de reglas mejora los hábitos de lectura de los estudiantes de 2do de la institución educativa NO 81015-2018* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/32701>
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2016). *Motivación en educación: teoría, investigación y aplicaciones*. Acantilados de Englewood. NJ: Prentice Hall.  
<https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=364058>
- Prieto, J., Gómez, J. y Hung, E. (2021). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista electrónica EDUCARE*, 1(13), 32-47.  
<https://www.redalyc.org/journal/1941/194170643014/>
- Puiggali, J, y Tesouro, M. (2021). *Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: Relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje*. [ Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>
- Pulido, Y. (2020) *Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL.  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6b656508-a117-4e16-aa9a-fb9efdd64ead/content>
- Quezada, M., y Salcedo, M. (2019). *Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación*. Centro de Medición MIDE UC. México.  
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A356.pdf>
- Robbins, S., y Judge, T. (2019). *Organizational behavior*. Pearson Educación.  
[https://frq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15550/mod\\_resource/content/0/ROBBINS%20comportamiento-organizacional-13a-ed-nodrm.pdf](https://frq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15550/mod_resource/content/0/ROBBINS%20comportamiento-organizacional-13a-ed-nodrm.pdf)
- Rochina, S., Ortiz, J. y Paguay, L. (2020). La metodología de enseñanza aprendizaje en la educación superior: Algunas reflexiones. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 386-389.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100386](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100386)
- Rockwell, E. (2021). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf>
- Rodríguez, L. (2018). Teoría del aprendizaje significativo. *Revista electrónica*, 30, 29-50.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Ronimus, M., Eklund, K, Pesu, L. & Lyytinen, H. (20 de febrero de 2019). Apoyo a los lectores con dificultades con el aprendizaje digital basado en juegos. *Springer Link*.  
<https://doi.org/10.1007/s11423-019-09658-3>

- Ruiz, J. (2020). *Juegos didácticos en el desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N°304 "Gotitas de Amor", Pucallpa 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio Institucional UNU.  
<http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/4376>
- Sáez, J., Sevillano, M., y Pascual, M. (2019). Aplicación del juego oblicuo con realidad aumentada en educación primaria. *Revista científica de comunicación y educación*, 61(27), 11-19.  
<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C61-2019-06>
- Salazar, S. (2006). *Claves para pensar en la formación del hábito lector*. *Allpanchis*, 66, 13-46.  
<http://eprints.rclis.org/8551/>
- San Martín, C. (2017). Motivación por la lectura claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(4), 1-19.  
<https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>
- Santamaría, M. (2016). *La Gestión Institucional y el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de los estudiantes del CETPRO "Juan Pablo II" del Establecimiento Penitenciario Miguel Castro, 2016*. Lima [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21597/Santamar%C3%ADa\\_FMG.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21597/Santamar%C3%ADa_FMG.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Solé, I. (2015). *Competencia lectora y aprendizaje*. Editorial de la Universidad de Barcelona.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Vanbecelaere, S., Van den Berghe, K., Cornillie, F., Sansanguie, D. & Reivoet, B. (2020). Los efectos de dos juegos educativos digitales en los resultados cognitivos y no cognitivos de la lectura. *El Sevier*, 143. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103680>
- Vygotsky, L. (1985) *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.  
<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2017/12/vygotsky-levs-pensamientoylenguaje.pdf>
- Wigfield, A. y Guthrie, J. (1997). Relaciones de la motivación de los niños para leer con la cantidad y amplitud de su lectura. *Revista de Psicología Educativa*, 89, 420-432.  
<https://psycnet.apa.org/record/1997-05647-003>
- Zeng, J., Parques, S., y Shang, J. (2020). Para aprender de manera científica, efectiva y amena; una revisión de juegos educativos. *Revista Human Behavior and emerging Technologies*, 2(2), 186-195. <https://biblioteca en línea.wiley.com/doi/abs/10.1002/hbe2.188>

## Apéndices



## Apéndice A: Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p><b>Problema general</b></p> <p>¿Cuál será la incidencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022?</p> <p><b>Problemas específicos</b></p> <p>¿Cuál será el nivel de motivación lectora y de sus dimensiones antes de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022?</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Identificar la incidencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Identificar el nivel de motivación lectora y de sus dimensiones antes de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de</p>	<p><b>Hipótesis general</b></p> <p>Las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen una incidencia significativa en el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <p>El nivel de motivación lectora y de sus dimensiones antes de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje es bajo en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra</p>	<p><b>Variable independiente:</b></p> <p><b>Actividades de enseñanza-aprendizaje.</b></p> <p><i>Dimensiones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cognitiva.</li> <li>-Social.</li> <li>-Emocional.</li> <li>-Comunicativa</li> </ul> <p><b>Variable dependiente:</b></p> <p><b>Motivación lectora.</b></p> <p><i>Dimensiones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Eficacia lectora.</li> <li>-Valoración de la lectura.</li> <li>-Competencia lectora.</li> <li>-Curiosidad lectora.</li> </ul>	<p><b>Paradigma:</b></p> <p>Positivista.</p> <p><b>Tipo:</b> Aplica. Explicativa.</p> <p><b>Diseño:</b> Experimental. De tipo cuasi experimental, re prueba/pos prueba y grupo control.</p> <p><b>Población:</b> 90 estudiantes de tercer grado de primaria la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura para el año escolar 2022.</p>

<p>¿Cuál será el nivel de nivel de motivación lectora y de sus dimensiones después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022?</p> <p>¿Cuáles diferencias existen en las puntuaciones del nivel de motivación lectora antes y después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022?</p> <p>¿Cuáles diferencias existen en la incidencia de la aplicación de las</p>	<p>Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.</p> <p>Identificar el nivel de motivación lectora y de sus dimensiones después de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.</p> <p>Comparar el nivel de motivación lectora antes y después de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022</p>	<p>Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.</p> <p>El nivel de motivación lectora y de sus dimensiones después de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje es alto en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.</p> <p>Existen diferencias significativas en las puntuaciones del nivel de motivación lectora antes y después de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa</p>		<p><b>Muestra:</b> 60 estudiantes de tercer grado de primaria Sección A: grupo experimental Sección B: grupo control.</p> <p><b>Técnica:</b> Observación. Encuesta.</p> <p><b>Instrumento:</b> Ficha de observación. Cuestionario.</p> <p><b>Técnica de análisis:</b> - U de Mann-Whitney o t de Student.</p>
---	---	---	--	---

<p>actividades de enseñanza-aprendizaje en el nivel de motivación lectora según sexo en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022?</p>	<p>Analizar la incidencia de la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje en el nivel de motivación lectora según sexo en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022</p>	<p>Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022. Existen diferencias significativas en la incidencia de la aplicación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el nivel de motivación lectora según sexo en los estudiantes de tercer grado de primaria de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima, Tambogrande-Piura – 2022.</p>		
---	---	---	--	--

## Apéndice B: Programa del taller de literatura infantil basado en lectura-actividad de enseñanza-aprendizaje

**Primera fase:** El despertar de la lectura.

- Esta fase relacionada con el **Criterio de secuenciación didáctica:** la selección debe considerar el momento de la clase en la que se implementará la actividad:
- **Inicio:** favorece la disposición al aprendizaje del estudiante (ambiente propicio para aprender, clima de aula positivo, proceso diagnóstico, activación de conocimientos previos). En el aula o en cualquier espacio destinado a la enseñanza y aprendizaje y es necesario un estímulo inicial que facilite la motivación de los estudiantes a involucrarse en las actividades con el fin de lograr el aprendizaje esperado, generando expectativas reales respecto a lo que se realizará. Es por eso que se inicia con la canción de la risa de las vocales.
- **Desarrollo:** Es en este momento en que se espera que el estudiante aplique y sea capaz de fundamentar su actuar. Dependiendo del nivel de madurez de los estudiantes y su pericia en la actividad de aprendizaje, esta puede ser guiada, semi-guiada o autónoma. Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, individuales y/o grupales, es esencial proveer de retroalimentación al estudiante respecto de su desempeño, de manera tal que pueda monitorear su progreso y orientarlo para seguir avanzando (Campusano, 2017).
- **Cierre:** en este momento se promueve la integración de lo aprendido y se generan las bases para la transferencia de aprendizaje de manera autónoma. Asimismo, es relevante mantener la retroalimentación a los estudiantes. Es de suma importancia aportar a que los estudiantes desarrollen procesos metacognitivos, es decir, que reflexionen sobre sus propios saberes y habilidades y la forma en que los adquirió, para así mejorar sus desempeños futuros (Campusano, 2017).

### Propósitos de aprendizaje

Competencia	Capacidades	Desempeños precisados
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene información del texto escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del poema, trabalengua y rima. Distingue información del poema, el trabalenguas y la rima que lee de estructura</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infiere e interpreta información del texto</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto</li> </ul>	<p>simple, con algunos elementos complejos (ilustraciones), con palabras conocidas y, en ocasiones, con vocabulario variado, de acuerdo a la temática abordada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deduce características implícitas de personajes, animales, objetos y lugares, y determina el significado de palabras según el contexto y hace comparaciones del poema, el trabalenguas y la rima; así como el tema y destinatario.</li> <li>• Establece relaciones lógicas de causa-efecto, semejanza-diferencia y enseñanza y propósito, a partir de la información explícita e implícita relevante del poema, el trabalenguas y la rima.</li> <li>• Predice de qué tratará el poema, el trabalenguas y la rima, a partir de algunos indicios como silueta del texto, palabras, frases, colores y dimensiones de las imágenes; asimismo, contrasta la información del texto que lee.</li> <li>• Opina acerca del contenido del poema, el trabalenguas y la rima, explica el sentido de algunos recursos textuales (ilustraciones, tamaño de letra, etc.) y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.</li> </ul>
--	---	--

**Objetivo:** Estimular en los niños de 3° de primaria el beneficio y el agrado por los libros y la lectura

Descripción	Objetivos específicos	Actividad	Material
<p>De la sesión: 1 a la 3</p> <p>Tiempo aproximado: 2 hr.</p>	<p>* Aproximar y adaptar a los niños a la lectura</p>	<p><b>Actividad 1</b>  <b>“La Risa de las vocales”</b>            El palacio, el palacio, del Rey Numero Non, se engalana, se engalana, con una linda reunión, las vocales, las vocales, son invitadas de honor y el rey cuenta chistes blancos y uno que otro de color, pa' que vean sus invitados que hoy está de buen humor así se ríe la a: ja así se ríe la e: je je je pero ríe más la i, porque se parece a ti: ji ji ji ji Así se ríe la o: jo jo jo jo pero no ríe la u ¿por qué no ríe la u? porque el burro ríe más que tú.</p> <p><b>Desarrollo</b>            Luego de cantar la canción, se les invita a leer el poema:</p> <p><b>“Pon un libro en tu vida”</b>            Si te gusta la aventura            con la lectura vas a disfrutar.            Coge un libro vive un sueño            que al momento se hace realidad.</p> <p>Pon un libro en tu vida            mil historias vivirás            viajarás hacia lugares que            sólo tú podrás llegar.</p> <p>Hadas, magos y princesas            personajes que te harán vivir            en un mundo nuevo y mágico            que en cada línea vas a descubrir.</p>	<p>*Canción:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La risa de las vocales</i></li> <li>- <i>Pon un libro en tu vida</i></li> </ul>

	<p>Pon un libro en tu vida mil historias vivirás viajarás hacia lugares que sólo tú podrás llegar.</p> <p>Aprender leyendo un libro es importante tú ya lo verás conocer como es el mundo nos ayuda a entenderlo más.</p> <p>Pon un libro en tu vida mil historias vivirás viajarás hacia lugares que sólo tú podrás llegar.</p> <p>Pon un libro en tu vida mil historias vivirás viajarás hacia lugares que sólo tú podrás llegar.</p> <p>Pon un libro en tu vida mil historias vivirás viajarás hacia lugares que sólo tú podrás llegar.</p> <p>Pon un libro en tu vida mil historias vivirás viajarás hacia lugares que sólo tú podrás llegar que sólo tú podrás llegar. que sólo tú podrás llegar.</p>	
--	--	--

	<p><b>Actividad 2</b></p> <p><b>“Vamos a decir trabalenguas”</b></p> <p>Se pregunta a los niños si se saben trabalenguas y se les plantea la siguiente, primero se leerá normal y luego se aumenta la velocidad.</p> <p><i>Cuatro calaveritas trotan encabritadas cuatro calaveritas tratan de trombar tritrotadas cuatro calaveritas tristes trotan tricotadas cuatros calaveritas que trotan entrombadas</i></p> <p><b>“Rompecabezas”</b></p> <p><i>Se escribe un trabalenguas incompleto en una cartulina de color, verde, por ejemplo. Se quita una o dos palabras de cada renglón, las cuales se escriben en tarjetas de cartulina que puede ser amarilla. Se colocan las tarjetas en desorden sobre una mesa y se pide a los niños por equipos, que rearmen la traba lengua, buscando la tarjeta que complete correctamente, procurando respetar la rima. Después se leen las composiciones de cada equipo. Al final se da a conocer la traba lengua original. Por ejemplo:</i></p> <p><i>En las tarjetas: dicho, tú, mintió, siempre, bien, ese, que</i></p> <p><i>Me han dicho que has dicho</i></p> <p><i>un dicho que he dicho yo.</i></p> <p><i>El que lo ha dicho, mintió.</i></p> <p><i>Y en caso que hubiese dicho</i></p> <p><i>ese dicho que tú has dicho</i></p> <p><i>que he dicho yo,</i></p>	* Traba lengua
--	--	----------------

		<p><i>dicho y redicho quedó. y estaría muy bien dicho, siempre que yo hubiera dicho ese dicho que tú has dicho que he dicho yo.</i></p> <p><b>Actividad 3</b></p> <p>“Rimas”</p> <p>Se pregunta a los niños si se saben alguna rima, luego también se les menciona las siguientes:</p> <p><b>LAS CANICAS</b> <i>Cristalinas y redondas se atropellan al pasar, hacen chiras o palomas y no dejan de jugar.</i></p> <p><b>EL PENSAMIENTO</b> <i>Tengo la cabeza baja porque soy un pensador y una carita pintada en pétalos de color.</i></p> <p><b>MARIPOSA VIOLETA</b> <i>Mariposa violeta con alas de organdí en medio de las flores adornas el jardín.</i></p> <p><b>EL PERRITO</b> <i>Tenemos el mismo nombre del perrito ladrador; lilas, rosas, amarillos, te mordemos con amor.</i></p>	<p>*Rimas e imágenes</p>
--	--	--	--------------------------

**Segunda fase:** La fomentación y aceptación de la lectura.

Esta fase se relaciona con el Criterio de coherencia que hace referencia a la congruencia que debe existir entre las actividades seleccionadas y los aprendizajes esperados en un curso dado.

**Nivel 1 Recuperación:** se relaciona con reconocer información, determinando su exactitud. Asimismo, se relaciona con recordar

**Nivel 2 Comprensión:** se relaciona con conocer la estructura general del conocimiento, siendo capaz de diferenciar aquellos puntos críticos como aquellos que no lo son, también implica traducir la información de forma adecuada

**Nivel 3 Análisis:** se relaciona con que los estudiantes sean capaces de realizar inferencias, es decir vaya más allá de lo que el docente enseñó, implica que el estudiante asocie, clasifique, detecte errores.

**Nivel 4 utilización del conocimiento:** el estudiante aplica, utiliza el conocimiento en situaciones específicas, por ejemplo: necesidad de cumplir tareas, tomar decisiones, resolver problemas, experimentar, investigar. Para que el estudiante realice este nivel implica que tiene que haber pasado previamente por los otros niveles anteriores.

#### Propósitos de aprendizaje

Competencia	Capacidades	Desempeños precisados
<p><b>Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecúa el texto a la situación comunicativa</li> <li>• Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</li> <li>• Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecua las frases, las rima y los cuentos a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, destinatario y las características más comunes del tipo textual. Distingue el registro formal del informal; para ello, recurre a su experiencia y a algunas fuentes de información complementaria.</li> <li>• Escribe frases, rima y cuentos de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema y las desarrolla para ampliar la información, sin contradicciones, reiteraciones innecesarias o digresiones.</li> <li>• Establece relaciones entre las ideas, como causa-efecto y secuencia, a través de algunos referentes y conectores.</li> </ul>

		<p>Incorpora un vocabulario que incluye sinónimos y algunos términos propios de los campos del saber.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, el punto seguido y los signos de admiración) que contribuyen a dar sentido a su frases, rimas y cuentos. Emplea algunas figuras retóricas (por ejemplo, las adjetivaciones) para caracterizar personas y escenarios, y elabora rimas y juegos verbales apelando al ritmo y la musicalidad de las palabras, con el fin de expresar sus experiencias y emociones.</li><li>• Revisa la frase, la rima y los cuentos para determinar si se ajusta a la situación comunicativa, si existen contradicciones innecesarias que afectan la coherencia entre las ideas, o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre, ellas. También revisa el uso de los recursos ortográficos empleados en la frase, rima y cuento si falta alguno (como los signos de interrogación), con el fin de mejorarlo.</li><li>• Explica el efecto de la frase, rima y cuento en los lectores, luego de compartirlo con otros. También, revisa el uso de los recursos ortográficos empleados en su texto y algunos aspectos gramaticales.</li></ul>
--	--	---

**Objetivo general:** Mantener y reforzar en los niños de 3° de primaria, las inquietudes y el interés nacidos en la fase anterior, así como propiciar la comprensión de la lectura para valorarla y gozarla e iniciar a los niños en la expresión oral y escrita

Descripción	Objetivos específicos	Actividad	Material
De la sesión:4 a la 6. Tiempo aproximado: 2 hr.	<p>*Guiar a los niños para que comprendan la lectura, la gocen y la aprecien, a través de actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan al niño adentrarse en la lectura y le den elementos para desarrollarsu expresión oral y escrita.</p> <p>Lograr que en esta fase los niños ya se interesen por sí mismos en la lectura privada y voluntaria.</p>	<p><b>Actividad 4</b></p> <p><b>“Juguemos a completar”</b></p> <p>Se entrega a cada niño una tarjeta, numerada, que contenga un pensamiento, frase o verso incompleto. Los niños se sientan, formando un círculo y al ritmo de la música van pasándose las tarjetas. Se dice un número y el niño que tenga en ese momento la tarjeta con el número nombrado, la lee y completa la frase o pensamiento ahí anotado. Ejemplos de frases:</p> <p>“Navegando, navegando voy...”</p> <p>“Ayer soñé que...”</p> <p>“Tener un buen amigo es...”</p> <p>“El caracol de la playa guarda...”</p> <p>“En lo más alto del monte...”</p> <p>“Cuando el sol sin prisa...”</p> <p>“Pasa un niño travieso y...”</p> <p>“El dragón se puso muy contento porque...”</p> <p>“Una gatita que estaba durmiendo...”</p> <p>“Cuando despertó estaba en...”</p> <p>“Un día el niño fue a nadar y...”</p> <p>“La perrita fue a dar un paseo y...”</p> <p>“En la copa del naranjo hay...”</p> <p>“Las estrellas sobre el mar...”</p> <p><b>“Así soy...”</b></p>	<p>*Tarjetas</p> <p>*Cantos o canciones infantiles</p>

		<p>Cada niño se acuesta boca arriba, sobre el pliego de papel periódico. Un compañero o compañera dibuja, con un marcador, el contorno de su silueta sobre el papel. Al levantarse observa su silueta. Le dibuja el rostro, el cabello, la ropa y otros detalles de su persona. Cada niño escribe en el papel cuatro nuevos nombres que le gustaría llevar: de un objeto, de una planta o árbol y de un animal. Y después escribe una rima en el que explica cómo sería él si fuera ese objeto, esa planta o ese animal.</p> <p><b>Actividad 5</b> <b>“La lotería”</b></p> <p>Se lee el cuento, después, se entrega a cada niño una hoja en blanco, un lápiz, colores, y una pequeña cantidad de frijoles. Dividen con rayas la hoja de papel en seis cuadros iguales y en cada uno dibujan algún personaje, lugar o cosa del cuento. Se vuelve a leer el cuento y cada vez que se mencione alguno de los personajes, cosas, etc., que aparezcan en sus dibujos, deberán poner un frijol, y cuando hagan lotería, lo anunciarán.</p> <p><b>Actividad 6</b> <b>“Sigue el hilo”</b></p> <p>Se divide el grupo en equipos, se pide a los equipos que se sienten, formando un círculo. Se entrega una hoja de papel a cada niño pidiéndoles que empiecen a escribir un cuento. Se les explica que cuando escuchen la palabra “cambio” pasen la hoja al compañero que está a su derecha, y que deberán continuar el relato de su compañero a partir de donde éste se quedó. Se puede hacer cuantos “cambios” si se desea, pero no tantos que puedan aburrir a los niños hasta perder su interés o dispersar su atención. Al finalizar, cada equipo lee sus cuentos.</p>	
--	--	--	--

## Apéndice C: Hoja de registro

Registro de calificaciones obtenidas			
Sujeto	Calificaciones parciales:		Calificación total:
	1	2	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			


Nota. Elaboración propia

Anexos



## 1. Validación de instrumentos

## Anexo A: Validación del primer experto



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

**FICHA DE VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO**

---

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Ynes vega Garcia  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente de educación primaria – I.E Jesús de Nazaret- CP3  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Ficha de observación de Actividades-enseñanza  
 1.4 Autoras del instrumento : Almendra Frías

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

- Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
- Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
- Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems responden a lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe observar en sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que investiga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para dar respuesta a lo previsto en los objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)			<b>4</b>	<b>24</b>	
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

**Coefficiente de validez :**


III. CALIFICACIÓN GLOBAL  $\frac{A+B+C}{30} = 0,93$

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.


Validez muy buena

Piura, Mayo del 2022.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

  
 YNES VEGA GARCÍA.  
**Firma del validador**

Anexo B: Validación del segundo experto



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

**FICHA DE VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO**

---

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Arminda Albán  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Directora de la I.E 14895 Jesús del Valle  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Ficha de observación de Actividades- enseñanza  
 1.4 Autoras del instrumento : Almendra Frías

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems responden a lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe observar en sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que investiga.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para dar respuesta a lo previsto en los objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>
		2	27		

**Coefficiente de validez :**

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**


$$\frac{A+B+C}{30} = 0,96$$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**


Piura, Mayo del 2022.



I.E. Nº 14895 JESÚS DEL VALLE  
TAMBORANDE  
Mg. Arminda Albán Alam  
DNI. 02761859  
DIRECTORA

Firma del validador

Anexo C: Validación del tercer experto



**UNIVERSIDAD DE PIURA**  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

**FICHA DE VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO**

---

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Nancy Tarcila Panta  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Directora de la I.E Nuestra señora de Fátima  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Ficha de observación de Actividades- enseñanza  
 1.4 Autoras del instrumento : Almendra Frías

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1 2 3			Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems responden a lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe observar en sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que investiga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para dar respuesta a lo previsto en los objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		<b>6</b>	<b>21</b>		
		<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>Total</b>

**Coefficiente de validez :**

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**


$$\frac{A + B + C}{30} = 0,90$$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

**Validez muy buena**

Piura, Mayo del 2022.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
E INSTITUCIONES DE FORMACIÓN  
MUEL TAMAYO

M<sup>te</sup>. Nancy Tarcila Panta  
DNI: 128611134  
DIRECTORA

Firma del validador

Elaboración: Juan Carlos Zocella Ancalima