RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 14/07/2026 | aceito: 11/07/2026 | publicação: 17/07/2026

El Impacto de la Cultura en la Relación entre la Dificultad del Texto y la Motivación Lectora en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera en el Municipio de Uíge, Angola

O Impacto da Cultura na Relação entre a Dificuldade do Texto e a Motivação Leitora em Estudantes de Inglês como Língua Estrangeira no Município de Uíge, Angola

The Impact of Culture on the Relationship between Text Difficulty and Reading Motivation in English as a Foreign Language Learners in Uíge Municipality, Angola

Lourdes Jaime da Conceição – Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED-Uíge
Maurício Verasco Alfredo – Complexo Escolar nº 65 UGE do Quilumosso - Uíge

Resumen:
Este artículo tuvo como objetivo investigar el impacto de la familiaridad cultural con los textos utilizados en el aula y de los hábitos de lectura en el hogar sobre la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora entre estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) en el municipio de Uíge, Angola. Se adoptó un diseño cuantitativo, transversal y correlacional. Participaron 283 estudiantes de siete instituciones que ofrecen inglés como asignatura, quienes respondieron un cuestionario de autoinforme que midió la dificultad percibida del texto, la familiaridad cultural de los materiales didácticos, los hábitos culturales de lectura y la motivación para leer. El análisis de regresión múltiple jerárquica reveló que la familiaridad cultural de los textos moderó significativamente la relación entre dificultad y motivación. Cuando los textos se percibían como culturalmente lejanos, la motivación disminuía marcadamente a medida que aumentaba la dificultad; cuando se percibían como culturalmente familiares, esta relación se debilitaba considerablemente y dejaba de ser estadísticamente significativa. En cambio, los hábitos de lectura en el hogar no moderaron esta relación y ejercieron solo un efecto directo modesto sobre la motivación. Los hallazgos sugieren que incorporar textos culturalmente cercanos puede ayudar a mantener la motivación lectora incluso ante desafíos lingüísticos, por lo que se recomienda adaptar los materiales didácticos a la realidad sociocultural de los estudiantes en contextos semejantes al de Uíge.

Palabras clave:
Cultura. Dificultad del texto. Motivación lectora.

Resumo:
Este artigo teve como objetivo investigar o impacto da familiaridade cultural com os textos utilizados em sala de aula e dos hábitos de leitura em casa sobre a relação entre a dificuldade percebida do texto e a motivação para a leitura entre aprendizes de inglês como língua estrangeira (EFL) no município de Uíge, Angola. Adotou-se um desenho quantitativo, transversal e correlacional. Participaram 283 estudantes de sete instituições que oferecem inglês como disciplina, os quais responderam a um questionário de autorrelato que mediu a dificuldade percebida do texto, a familiaridade cultural dos materiais didáticos, os hábitos culturais de leitura e a motivação para ler. A análise de regressão hierárquica múltipla revelou que a familiaridade cultural dos textos moderou significativamente a relação entre dificuldade e motivação. Quando os textos eram percebidos como culturalmente distantes, a motivação diminuía acentuadamente com o aumento da dificuldade; quando percebidos como culturalmente familiares, essa relação enfraquecia consideravelmente e deixava de ser estatisticamente significativa. Em contrapartida, os hábitos de leitura no lar não moderaram essa relação, exercendo apenas um efeito direto modesto sobre a motivação. Os achados sugerem que a incorporação de textos culturalmente próximos pode ajudar a sustentar a motivação leitora mesmo diante de desafios linguísticos, recomendando-se a adaptação dos

materiais didáticos à realidade sociocultural dos aprendentes em contextos semelhantes ao do Uíge.

Palavras-chave:
Cultura. Dificuldade do texto. Motivação leitora.

Abstract:
This article sought to investigate the impact of cultural familiarity with classroom texts and cultural reading habits at home, on the relationship between perceived text difficulty and reading motivation among English as a Foreign Language (EFL) learners in Uíge municipality, Angola. The study adopted a quantitative, cross-sectional, correlational design. A total of 283 learners from seven institutions that offer English as a subject completed a self-report questionnaire measuring perceived text difficulty, cultural familiarity of teaching materials, cultural reading habits, and reading motivation. Hierarchical multiple regression analysis revealed that cultural familiarity of texts significantly moderated the difficulty-motivation relationship. When texts were perceived as culturally distant, motivation declined steeply as difficulty increased; when texts were perceived as culturally familiar, this relationship weakened substantially and was no longer statistically significant. In contrast, cultural reading habits did not moderate the relationship, exerting only a modest direct effect on motivation. The findings suggest that incorporating culturally familiar texts can help sustain learners' reading motivation even when they face linguistic challenges. The study recommends adapting EFL reading materials to the sociocultural realities of learners in contexts similar to Uíge.

Keywords:
Culture. Text difficulty. Reading motivation.

1. Introducción

La enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) se ha expandido considerablemente en el municipio de Uíge. Instituciones como la Escola de Magistério "Cor Mariae" do Uíge, el Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Uíge) y centros de formación profesional, entre ellos Cooler Center, Mbuta School, School One, Organizações Kubanza y Academia Genius Angola, ofrecen actualmente el inglés como asignatura formal, lo que refleja la creciente demanda de enseñanza de la lengua inglesa en la región.

A pesar de esta expansión, muchos estudiantes todavía muestran habilidades básicas de lectura limitadas y poca motivación para relacionarse con el inglés escrito, en particular cuando perciben los textos de lectura como difíciles. Comprender los factores que influyen en la motivación de los estudiantes en estas circunstancias constituye, por tanto, tanto una preocupación pedagógica como un importante desafío de investigación.

La investigación ha identificado de forma consistente la dificultad del texto como uno de los factores capaces de reducir la motivación lectora en contextos de ILE (GRABE; YAMASHITA, 2022). Al mismo tiempo, los estudios sugieren que los materiales culturalmente familiares pueden ayudar a los estudiantes a mantenerse involucrados incluso cuando afrontan

desafíos lingüísticos (LADSON-BILLINGS, 1995). En el presente estudio, la cultura se examina desde dos perspectivas complementarias: la familiaridad cultural de los textos del aula y los hábitos culturales de lectura que los estudiantes desarrollan en sus entornos domésticos.

Aunque investigaciones internacionales anteriores han destacado el valor motivacional de los contenidos culturalmente relevantes, se sabe poco sobre cómo interactúan la dificultad percibida del texto, la familiaridad cultural y la motivación lectora en el contexto angoleño, particularmente en el municipio de Uíge. Esta laguna es especialmente relevante porque los contextos culturales de los estudiantes y los materiales disponibles difieren sustancialmente de los examinados en la mayoría de los estudios anteriores. Por ello, todavía no está claro si los textos culturalmente familiares pueden atenuar la relación negativa entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora entre estudiantes de ILE en este contexto.

Ante este escenario, el presente estudio investiga el impacto de la cultura (entendida como la familiaridad cultural de los textos del aula y los hábitos de lectura de los estudiantes en el hogar) sobre la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora entre estudiantes de ILE en el municipio de Uíge. Al abordar esta cuestión, el estudio procura aportar evidencias que puedan apoyar prácticas pedagógicas más sensibles al contexto y fomentar el desarrollo de materiales de lectura que reflejen mejor las realidades socioculturales de los estudiantes.

2. Marco Teórico

2.1 Motivación Lectora en la Adquisición de Lenguas

Comprender por qué algunos estudiantes de una segunda lengua o de una lengua extranjera se sumergen con entusiasmo en la lectura mientras otros la evitan sigue siendo una preocupación central. La motivación no es un rasgo fijo; como señalan Grabe y Yamashita (2022), puede ser moldeada por las decisiones pedagógicas y por los textos con los que los estudiantes entran en contacto. La teoría de la autodeterminación ofrece una perspectiva útil, al sugerir que, cuando la lectura satisface necesidades básicas de autonomía, competencia y relación, la participación se profundiza (RYAN; DECI, 2017). Dörnyei (1994) ya había subrayado que el aula de lengua extranjera debe atender a estos impulsos internos, en lugar de depender únicamente de incentivos externos.

En el ámbito específico de la lectura, Wigfield y Eccles (2002) propusieron un modelo de expectativa-valor, al sostener que la motivación lectora depende tanto de las expectativas de

éxito de los estudiantes como del valor subjetivo que atribuyen a la tarea de lectura. Esta perspectiva complementa la teoría de la autodeterminación al destacar la evaluación cognitiva de la propia actividad lectora: un estudiante que cree que puede tener éxito y considera valioso el contenido tiene mayor probabilidad de involucrarse de manera persistente.

Los trabajos empíricos en contextos de ILE ofrecen ahora evidencias concretas. Deneke (2024) comprobó que los universitarios etíopes motivados superaban sistemáticamente a sus compañeros en comprensión lectora, patrón también observado por Ma y Zhao (2025) entre estudiantes de inglés en China. Lu (2025) añadió que la autoeficacia (la creencia del estudiante en su propia capacidad lectora) media esta relación y, con frecuencia, predice el rendimiento con mayor fuerza que el interés general. Estos hallazgos coinciden con la visión más amplia de que la motivación se desarrolla dentro de sistemas superpuestos: hogar, escuela y comunidad (KAMBARA; LIN, 2023).

La motivación también posee una dimensión cultural. Anderson et al. (2025) mostraron que las prácticas de alfabetización culturalmente receptivas aumentan el impulso de los estudiantes por leer, y Ebe (2025) demostró que, cuando los textos reflejan las experiencias vividas de los lectores, mejora la competencia. Por tanto, en la adquisición de lenguas, la motivación no puede separarse de los materiales que se ofrecen a los estudiantes ni de las identidades que se les invita a llevar al aula.

2.2 Dificultad del Texto y Carga Cognitiva en ILE

Leer en una segunda lengua impone exigencias considerables a los recursos cognitivos de los estudiantes. Según Grabe y Yamashita (2022), los procesos de nivel inferior, como el reconocimiento de palabras y el análisis sintáctico, que son ampliamente automáticos en la primera lengua, suelen exigir esfuerzo consciente en contextos de ILE. Cuando un texto se vuelve demasiado difícil, la memoria de trabajo puede sobrecargarse y dejar menos recursos cognitivos disponibles para construir una comprensión coherente de lo leído. En consecuencia, la selección de los materiales de lectura no es solo una decisión pedagógica; puede influir directamente tanto en la comprensión como en la motivación de los estudiantes. En apoyo de esta visión, McGeown et al. (2020) señalaron que la motivación infantil variaba notablemente entre distintos tipos de texto, y que los materiales percibidos como más fáciles o personalmente significativos generaban una mayor participación.

Sin embargo, la dificultad del texto no puede explicarse únicamente por características lingüísticas como la carga de vocabulario o la complejidad de las oraciones. La familiaridad

cultural también desempeña un papel importante. Cuando los estudiantes leen textos relacionados con su propio conocimiento cultural, la comprensión tiende a mejorar porque se dedica menos esfuerzo cognitivo a interpretar esquemas culturales desconocidos (Ebe, 2025). Christ et al. (2018) observaron un patrón semejante entre estudiantes afroamericanos, cuyo rendimiento en inventarios informales de lectura mejoró cuando se emplearon pasajes culturalmente congruentes. Estos hallazgos sugieren que las demandas cognitivas de la lectura en ILE están determinadas no solo por la lengua en sí, sino también por el conocimiento cultural necesario para dar sentido al texto.

El modelo bioecológico del desarrollo humano ofrece otra perspectiva sobre esta relación. Kambara y Lin (2023) sostienen que los procesos proximales (la interacción inmediata entre lectores y textos) actúan junto con características individuales en la formación de la motivación lectora. Desde esta perspectiva, un texto difícil representa más que un desafío cognitivo; también puede influir en la forma en que los estudiantes perciben su propia capacidad para tener éxito. Los textos que parecen excesivamente exigentes y culturalmente desconocidos pueden desalentar la persistencia, mientras que los textos lingüísticamente desafiantes, pero culturalmente reconocibles, pueden animar a los estudiantes a seguir leyendo a pesar de la dificultad. En este sentido, ajustar las demandas lingüísticas y culturales de los materiales de lectura a los contextos de los estudiantes puede ayudar a mantener un nivel adecuado de desafío cognitivo y, al mismo tiempo, reforzar el sentido de competencia que Lu (2025) considera esencial para una participación lectora sostenida.

2.3 Pedagogía Culturalmente Relevante y Familiaridad con el Texto

En el presente estudio, la cultura se entiende desde dos perspectivas estrechamente relacionadas. La primera se refiere al contenido de los materiales de lectura, específicamente a si los textos del aula reflejan realidades locales, tradiciones y contextos sociales familiares. La segunda se relaciona con el entorno cultural más amplio en el que ocurre la lectura, incluidos los valores y hábitos asociados a la lectura en los hogares y comunidades de los estudiantes. En otras palabras, considera si la lectura se entiende como una actividad significativa y si esta práctica se transmite de una generación a otra. La primera dimensión se examina a través de la pedagogía culturalmente relevante, mientras que la segunda se explora mediante los hábitos de lectura de los estudiantes en el hogar. En conjunto, se espera que estas dimensiones influyan en la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora.

La premisa central de la pedagogía culturalmente relevante es que el rendimiento académico y la competencia cultural deben desarrollarse simultáneamente. Ladson-Billings (1995, 2021) sostuvo que la enseñanza eficaz se apoya en el conocimiento cultural de los estudiantes en lugar de tratarlo como una barrera para el aprendizaje. Esta perspectiva se refleja claramente en su definición fundamental de la pedagogía culturalmente relevante como "una pedagogía de oposición, no muy distinta de la pedagogía crítica, pero específicamente comprometida con el empoderamiento colectivo y no solo individual" (LADSON-BILLINGS, 1995, p. 476). Desde este punto de vista, la selección de los materiales de lectura posee importantes implicaciones pedagógicas, pues los textos utilizados en el aula pueden validar las identidades culturales de los estudiantes o comunicar que esas identidades tienen poco lugar en el aprendizaje académico.

Las evidencias empíricas respaldan el valor educativo de los materiales de lectura culturalmente familiares. Ebe (2025) desarrolló una rúbrica de relevancia cultural y comprobó que los estudiantes alcanzaban niveles más altos de comprensión lectora cuando los pasajes reflejaban sus propios esquemas culturales, en gran medida porque dedicaban menos esfuerzo cognitivo a interpretar contextos culturales desconocidos. Christ et al. (2018) informaron resultados similares: los estudiantes afroamericanos de primaria y secundaria rindieron mejor en inventarios informales de lectura cuando se utilizaron pasajes culturalmente congruentes. En conjunto, estos estudios indican que la familiaridad cultural puede reducir la carga cognitiva extrínseca que suele acompañar a la lectura en ILE, permitiendo que los estudiantes dediquen más atención a construir el significado del texto.

Las ventajas de los textos culturalmente familiares no se limitan a la comprensión. También alcanzan la motivación de los estudiantes para leer. Anderson et al. (2025) comprobaron que las prácticas de alfabetización culturalmente receptivas promovían una mayor participación al hacer que las actividades de lectura fueran más significativas para estudiantes de grupos minoritarios. Cuando los estudiantes reconocen sus propias experiencias e identidades culturales en lo que leen, suelen estar más dispuestos a invertir esfuerzo, persistir cuando los textos se vuelven desafiantes y participar más activamente en el proceso lector. De este modo, los textos culturalmente familiares parecen cumplir dos funciones complementarias: facilitan la comprensión al reducir demandas cognitivas innecesarias y, al mismo tiempo, fortalecen la motivación de los estudiantes para implicarse en la lectura.

2.4 Hábitos Culturales de Lectura como Factor Contextual Distal

Mientras que la familiaridad con el texto actúa como un factor proximal del aula, los hábitos culturales en torno a la lectura en el hogar representan una influencia ecológica más distal. De acuerdo con el modelo bioecológico (KAMBARA; LIN, 2023), la presencia —o ausencia— de modelos de lectura en la familia moldea el valor que los estudiantes atribuyen a la lectura mucho antes de entrar en el aula de ILE. Cuando la lectura no es una práctica cotidiana visible, los estudiantes pueden no haberla interiorizado como una actividad natural o gratificante. Esto es particularmente relevante en contextos como Uíge, donde los datos descriptivos iniciales del presente estudio indican que una gran mayoría de los participantes declara no tener hábitos regulares de lectura en el hogar.

Cuando el entorno doméstico no refuerza la lectura como una práctica valorada, la responsabilidad motivacional se desplaza casi por completo hacia la escuela. En tales contextos, los materiales que los docentes presentan a los estudiantes se vuelven aún más decisivos. Si, además de carecer de una cultura de lectura en el hogar, los estudiantes reciben textos que parecen lingüísticamente impenetrables y culturalmente lejanos, aumenta el riesgo de desinterés. Por el contrario, los textos culturalmente familiares pueden compensar, en cierta medida, la ausencia de socialización lectora en el hogar al ofrecer un punto de conexión inmediato y reconocible que invita al estudiante a la experiencia de lectura.

Esta doble conceptualización de la cultura —el contenido cultural de los textos y las prácticas culturales en torno a la lectura— proporciona, por tanto, un marco integral para examinar cómo los factores contextuales moderan la relación dificultad-motivación. El presente estudio prueba simultáneamente ambas dimensiones, con la expectativa de que la familiaridad cultural proximal (contenido del texto) ejerza un efecto moderador más fuerte que los hábitos culturales distales (lectura en el hogar), aunque reconoce que ambos merecen atención en los esfuerzos por fortalecer la motivación lectora en ILE en entornos con pocos recursos.

3. Materiales y Métodos

3.1 Diseño del Estudio

Se adoptó un diseño cuantitativo, transversal y correlacional. El estudio examinó la relación entre la dificultad percibida del texto (variable independiente) y la motivación lectora

(variable dependiente), probando si la cultura —operacionalizada como hábitos culturales de lectura y familiaridad cultural del contenido textual— moderaba esta relación.

3.2 Contexto y Participantes

El estudio se realizó en el municipio de Uíge. Se empleó una estrategia de muestreo intencional. Primero, se seleccionaron todas las instituciones del municipio que ofrecen inglés como asignatura o curso formal, pues los estudiantes de estos entornos poseían al menos la capacidad elemental de lectura en inglés necesaria para una participación significativa. Se excluyeron las instituciones sin programa de inglés.

En cada institución seleccionada, todos los estudiantes presentes durante la visita inicial fueron evaluados mediante una prueba de nivel. Esta prueba se administró un día antes del cuestionario y consistió en un pasaje de comprensión lectora con 20 preguntas de opción múltiple, diseñado por los investigadores para corresponder a un nivel elemental (A1-A2) de inglés. Se exigió una puntuación mínima de 10 respuestas correctas para la inclusión.

Se excluyó a los estudiantes que obtuvieron una puntuación inferior a este umbral y a quienes se negaron a participar. No se aplicó ninguna selección aleatoria adicional, lo que dio lugar a una muestra de la población total de estudiantes elegibles de estos centros.

La muestra final estuvo formada por 283 estudiantes de ILE, distribuidos del siguiente modo: Escola de Magistério “Cor Mariae” do Uíge (n = 69; de 10.º a 13.º grados), Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge (ISCED-Uíge) (n = 73; 3.º y 4.º años de la licenciatura en Lengua Inglesa), Organizações Kubanza (n = 26), Cooler Center (n = 32), Mbuta School (n = 35), School One (n = 29) y Academia Genius Angola (n = 15). En los centros profesionales, los estudiantes abarcaban desde el nivel elemental hasta el avanzado.

Los participantes tenían entre 15 y 32 años. Los hombres representaron el 71% de la muestra y las mujeres, el 29%. El tiempo de estudio del inglés varió de 8 meses a 9 años. En la sección de Resultados se presentan estadísticas descriptivas detalladas sobre edad, años de estudio y otras variables contextuales. Cuando se les preguntó si leían regularmente en casa, el 84% de los estudiantes declaró no tener hábitos regulares de lectura.

3.3 Instrumentos

Se diseñó específicamente para este estudio un cuestionario de autoinforme, administrado en inglés. Todos los ítems emplearon vocabulario y estructuras oracionales adecuados para estudiantes con al menos una competencia elemental de lectura. El cuestionario

midió las percepciones generales de los estudiantes sobre los materiales de lectura en inglés que encontraban habitualmente en clase, en lugar de las respuestas a textos administrados durante el estudio. Estaba compuesto por tres escalas principales, cada una respondida en una escala Likert de 5 puntos, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Dificultad percibida del texto: cuatro ítems midieron el grado de dificultad que los estudiantes atribuían generalmente a los textos de lectura en inglés utilizados en sus clases (por ejemplo, “Los textos en inglés que leo en clase son demasiado difíciles para mí”; “A menudo necesito ayuda para comprender los pasajes de lectura de mi libro de inglés”). Las puntuaciones medias más altas indicaban una mayor dificultad percibida.

Relevancia cultural: se midieron dos aspectos de la cultura. En primer lugar, la familiaridad cultural de los textos del aula se evaluó mediante cuatro ítems que identificaban si los materiales de lectura reflejaban realidades locales, tradiciones y situaciones familiares (por ejemplo, “Los textos que leemos en la clase de inglés hablan de lugares y costumbres que reconozco en mi propia vida”; “Los pasajes de lectura se sienten cercanos a mi experiencia cotidiana”). En segundo lugar, los hábitos culturales de lectura se midieron mediante tres ítems que identificaban si la lectura era valorada y practicada en el hogar y la comunidad del estudiante (por ejemplo, “En mi familia, leer es una actividad común”; “Crecí viendo a personas leer por placer”). Además, un ítem dicotómico (sí/no) preguntó a los participantes: “Leo regularmente en casa”, para proporcionar una estimación directa de la prevalencia de las prácticas de lectura en el hogar. Las puntuaciones más altas en las escalas de familiaridad cultural y hábitos culturales de lectura indicaban, respectivamente, una mayor proximidad cultural o hábitos de lectura más sólidos en el hogar.

Motivación lectora: la motivación lectora se midió con una escala de 15 ítems adaptada del Motivation for Reading Questionnaire (MRQ; Wigfield & Guthrie, 1997). Los ítems se reformularon para ajustarse al contexto de ILE y captar aspectos intrínsecos y extrínsecos en una sola dimensión. Los ítems abarcaron tanto la motivación intrínseca (por ejemplo, “Disfruto leer en inglés incluso cuando el tema es nuevo para mí”) como la motivación extrínseca (por ejemplo, “Solo leo en inglés cuando tengo que prepararme para un examen”, con puntuación inversa). Las puntuaciones totales más altas reflejaban una mayor motivación lectora general.

El cuestionario también recopiló información demográfica y contextual (edad, género, institución, grado/año de estudio, años de estudio del inglés y lengua hablada en el hogar).

3.4 Validez y Fiabilidad

La validez de contenido se estableció mediante la revisión de expertos: el conjunto inicial de ítems fue examinado por tres docentes experimentados de ILE y un supervisor de investigación, quienes evaluaron su relevancia, claridad y adecuación cultural. Se realizaron pequeñas revisiones a partir de sus comentarios. Después, el cuestionario se probó con 15 estudiantes de una institución comparable que no formaba parte de la muestra principal. Los datos del estudio piloto se utilizaron para verificar la consistencia interna; todas las escalas alcanzaron valores de alfa de Cronbach superiores a 0,70, lo que indicó una fiabilidad aceptable. El estudio piloto también confirmó que la redacción en inglés era comprensible para los estudiantes destinatarios.

3.5 Procedimientos de Recolección de Datos

Un día antes de la administración del cuestionario, se aplicó la prueba de nivel a todos los estudiantes presentes, y quienes cumplieron el criterio de inclusión fueron invitados a participar al día siguiente.

Tras obtener la autorización institucional de cada director escolar, el cuestionario se administró en las propias instituciones de los participantes, durante los recreos y en presencia del investigador. Los participantes recibieron una breve explicación oral sobre el propósito del estudio y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de todos los participantes y, para los menores de 18 años, de uno de sus padres o tutores. A continuación, completaron el cuestionario individualmente, lo que llevó aproximadamente 15 minutos. No se recopiló ninguna información de identificación (nombre, número de estudiante ni ningún otro identificador personal).

3.6 Análisis de los Datos

Los datos fueron introducidos y las estadísticas descriptivas iniciales (medias, desviaciones estándar, frecuencias) y los análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach) se calcularon mediante Microsoft Excel. Todos los análisis inferenciales posteriores se realizaron en JASP. Se calcularon coeficientes de correlación de Pearson para examinar las relaciones bivariadas entre la dificultad percibida del texto, las variables culturales y la motivación lectora.

Para probar la hipótesis de moderación, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica: la motivación lectora se regresó en función de la dificultad percibida del texto (Paso

1), la variable cultural (Paso 2) y el término de interacción (dificultad percibida × variable cultural) (Paso 3). Antes de calcular los términos de interacción, todos los predictores continuos se centraron en la media para reducir la multicolinealidad. Una interacción significativa indicaría que la cultura modera la relación dificultad-motivación.

Cuando se encontró una interacción significativa, se examinaron las pendientes simples en niveles bajo (−1 DE) y alto (+1 DE) de la variable cultural centrada en la media, siguiendo a Aiken y West (1991). Las pendientes simples no estandarizadas se calcularon a partir del modelo completo de regresión del Paso 3 y luego se estandarizaron multiplicando cada pendiente por la razón entre la desviación estándar de la dificultad del texto y la desviación estándar de la motivación lectora. Todas las pruebas fueron bilaterales, con alfa fijado en 0,05.

3.7 Consideraciones Éticas

Aunque no existía un comité formal de ética de investigación en el ámbito municipal de Uíge, el estudio siguió los principios éticos de la Declaración de Helsinki (revisión de 2013). Antes de la recolección de datos, el protocolo de investigación fue revisado y aprobado por el consejo pedagógico-administrativo (dirección escolar) de cada institución participante. Estos consejos actuaron como autoridad local de supervisión de la investigación y confirmaron que el estudio no representaba más que un riesgo mínimo para los participantes.

Todos los participantes fueron informados sobre el propósito del estudio, el carácter voluntario de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de todos los participantes. Para los estudiantes menores de 18 años, también se obtuvo el consentimiento escrito de uno de sus padres o de su tutor legal. No se ofreció ningún incentivo ni compensación.

Para proteger el anonimato y la confidencialidad, no se recopilaron identificadores personales (nombre, número de estudiante ni ningún otro identificador directo) en los cuestionarios. Todos los cuestionarios completados se almacenaron en archivos digitales protegidos con contraseña, accesibles únicamente para los investigadores. Los datos se conservarán durante cinco años y luego se eliminarán de forma segura.

El estudio no implicó riesgos físicos, psicológicos ni académicos. La participación no afectó las calificaciones de los estudiantes ni su relación con los docentes. El cuestionario se administró durante los recreos para evitar interrumpir las clases regulares.

4. Resultados y Discusión

La muestra final estuvo formada por 283 estudiantes de ILE de siete instituciones del municipio de Uíge. Los participantes tenían entre 15 y 32 años (M = 17,5; DE = 3,3), y el 71% eran hombres. Los años de estudio del inglés variaron de 8 meses a 9 años (M = 3,5; DE = 2,2). Cuando se les preguntó sobre la lectura en casa, el 84% de los participantes declaró no tener hábitos regulares de lectura.

La Tabla 1 presenta las medias, las desviaciones estándar y los coeficientes de consistencia interna de todas las escalas del estudio. Todas las escalas alcanzaron valores de alfa de Cronbach superiores a 0,70. La dificultad percibida del texto fue moderadamente alta (M = 3,40; DE = 0,80), la familiaridad cultural de los textos (M = 2,75; DE = 0,90) y la motivación lectora (M = 2,85; DE = 0,88) se situaron cerca del punto medio de la escala, y los hábitos culturales de lectura presentaron la puntuación media más baja (M = 1,80; DE = 0,70) (Tabla 1).

Tabla 1 – Estadísticas descriptivas y coeficientes de fiabilidad de las principales variables del estudio (n = 283).

Variable	M	DE	α
Dificultad percibida del texto	3,40	0,80	0,79
Familiaridad cultural de los textos	2,75	0,90	0,83
Hábitos culturales de lectura	1,80	0,70	0,75
Motivación lectora	2,85	0,88	0,86

Fuente: datos de la investigación (2026).

Las correlaciones bivariadas de Pearson entre las variables se presentan en la Tabla 2. La motivación lectora se correlacionó negativamente con la dificultad percibida del texto ($r = -0,43$; $p < 0,01$) y positivamente con la familiaridad cultural de los textos ($r = 0,36$; $p < 0,01$) y, en menor medida, con los hábitos culturales de lectura ($r = 0,14$; $p < 0,05$).

La dificultad percibida del texto mostró una pequeña correlación negativa con la familiaridad cultural de los textos ($r = -0,24$; $p < 0,01$), pero no se relacionó significativamente con los hábitos culturales de lectura ($r = -0,04$; $p > 0,05$) (Tabla 2).

Tabla 2 – Correlaciones de Pearson entre la dificultad percibida del texto, las variables culturales y la motivación lectora (n = 283).

Variable	1	2	3	4
Dificultad percibida del texto	–			
Familiaridad cultural de los textos	−0,24**	–		

Variable	1	2	3	4
Hábitos culturales de lectura	−0,04	0,19**	–	
Motivación lectora	−0,43**	0,36**	0,14*	–

Nota. *p < 0,05; **p < 0,01.
Fuente: datos de la investigación (2026).

La regresión múltiple jerárquica probó si la familiaridad cultural de los textos y los hábitos culturales de lectura moderaban la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora. Los resultados se resumen en la Tabla 3.

En el Modelo A, la dificultad percibida del texto, introducida en el Paso 1, predijo significativamente una menor motivación lectora y explicó el 18,5% de la varianza ($R^2 = 0,185$; $p < 0,01$). La inclusión de la familiaridad cultural de los textos en el Paso 2 aumentó significativamente la varianza explicada ($\Delta R^2 = 0,070$; $p < 0,01$), elevando el R^2 total a 0,255.

El término de interacción Dificultad × Familiaridad, introducido en el Paso 3, fue significativo ($\beta = 0,21$; $p < 0,01$), añadió un 3,8% de varianza explicada ($\Delta R^2 = 0,038$; $p < 0,01$), y el modelo final explicó el 29,3% de la varianza de la motivación lectora. Las pendientes simples (Figura 1) mostraron que, con baja familiaridad cultural (−1 DE), la asociación negativa entre dificultad percibida y motivación era fuerte ($\beta = −0,56$; $p < 0,001$), mientras que, con alta familiaridad cultural (+1 DE), esta asociación se atenuó sustancialmente y dejó de ser estadísticamente significativa ($\beta = −0,14$; $p = 0,09$).

En el Modelo B, la inclusión de los hábitos culturales de lectura en el Paso 2 produjo un aumento modesto del R^2 ($\Delta R^2 = 0,015$; $p < 0,05$), y los hábitos mostraron un pequeño coeficiente positivo ($\beta = 0,12$; $p < 0,05$). El término de interacción Dificultad × Hábitos, introducido en el Paso 3, no fue significativo ($\beta = 0,04$; $p > 0,05$; $\Delta R^2 = 0,001$) (Tabla 3).

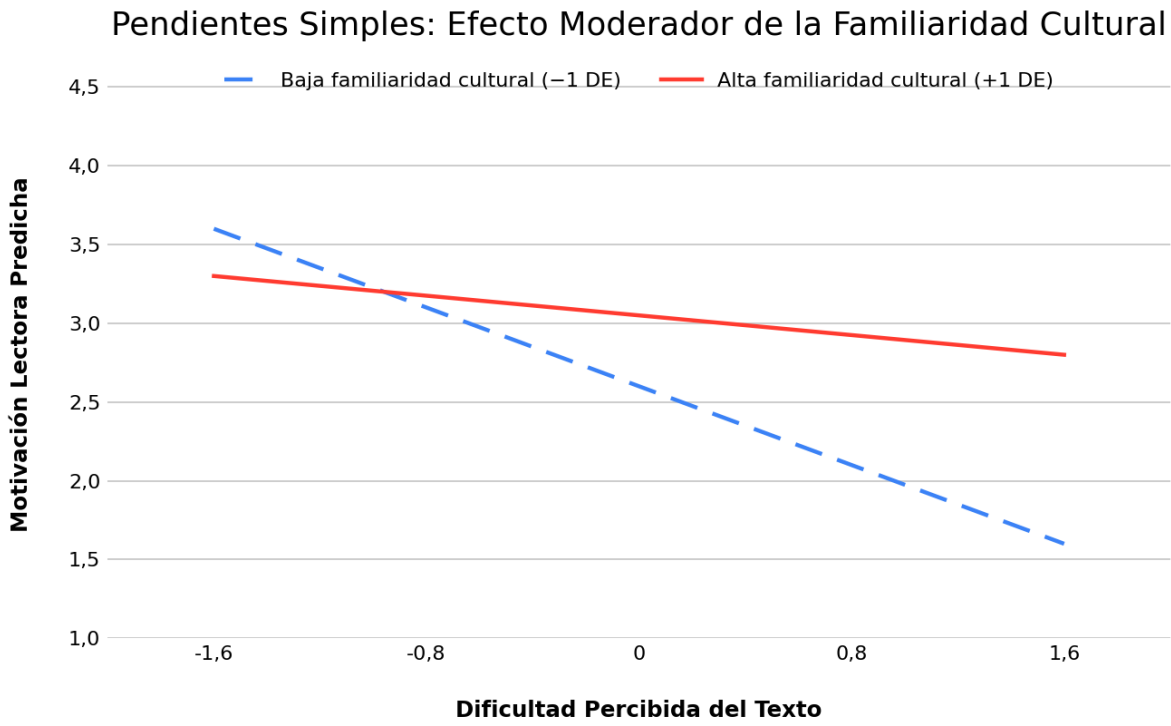
Tabla 3 – Regresión múltiple jerárquica para predecir la motivación lectora a partir de la dificultad percibida del texto y las variables culturales (n = 283).

Predictor	B	EE	β	R^2	ΔR^2
Modelo A: Familiaridad cultural de los textos					
Paso 1				0,185**	
Dificultad	−0,47	0,06	−0,43**		
Paso 2				0,255**	0,070**
Dificultad	−0,38	0,06	−0,35**		
Familiaridad	0,26	0,05	0,27**		
Paso 3				0,293**	0,038**
Dificultad	−0,38	0,06	−0,35**		
Familiaridad	0,26	0,05	0,27**		
Dificultad × Familiaridad	0,26	0,07	0,21**		

Predictor	B	EE	β	R^2	ΔR^2
Modelo B: Hábitos culturales de lectura					
Paso 1				185**	
Dificultad	−0,47	0,06	−0,43**		
Paso 2				200**	0,015*
Dificultad	−0,46	0,06	−0,42**		
Hábitos	0,15	0,07	0,12*		
Paso 3				201**	0,001
Dificultad	−0,46	0,06	−0,42**		
Hábitos	0,15	0,07	0,12*		
Dificultad × Hábitos	0,06	0,08	0,04		

Nota. *p < 0,05; **p < 0,01.
Fuente: datos de la investigación (2026).

Figura 1 – Pendientes simples del efecto moderador de la familiaridad cultural de los textos sobre la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora.



Fuente: datos de la investigación (2026).

Este estudio examinó si la cultura, conceptualizada tanto como familiaridad cultural de los textos del aula como hábitos de lectura de los estudiantes en el hogar, modera la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora entre estudiantes de ILE en el municipio de Uíge. Los hallazgos establecen una clara distinción entre estas dos dimensiones de la cultura. Mientras que la familiaridad cultural de los textos del aula moderó significativamente la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora, los

hábitos culturales de lectura no mostraron el mismo efecto moderador. En cambio, los hábitos de lectura en el hogar presentaron solo una asociación directa modesta con la motivación lectora. Estos hallazgos tienen implicaciones para la teoría, la práctica en el aula y la enseñanza de ILE en contextos similares a Uíge.

La correlación negativa observada entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora ($r = -0,43$; $p < 0,01$) coincide con investigaciones anteriores en ILE. Grabe y Yamashita (2022) sostienen que, cuando los materiales de lectura exceden las capacidades lingüísticas de los estudiantes, las demandas cognitivas resultantes aumentan sustancialmente, lo que suele provocar frustración y una menor disposición a participar en la lectura. McGeown et al. (2020) informaron observaciones semejantes al comprobar que la motivación de los estudiantes variaba según las características de los textos encontrados. Los participantes del presente estudio pueden haber sido particularmente susceptibles a este efecto, pues la mayoría tenía una competencia relativamente limitada en inglés y el 84% declaró no tener hábitos regulares de lectura en casa. En contextos educativos donde el contacto con el inglés se produce principalmente en el aula, el nivel de dificultad de los materiales de lectura adquiere especial importancia para moldear la motivación de los estudiantes para leer.

Otro hallazgo que merece atención es la correlación negativa, modesta pero significativa, entre la dificultad percibida del texto y la familiaridad cultural de los textos ($r = -0,24$; $p < 0,01$). Los estudiantes que consideraban los textos del aula más difíciles también tendían a percibirlos como menos familiares culturalmente. Esta relación coincide con la perspectiva de la carga cognitiva analizada anteriormente. Como sugiere Ebe (2025), los lectores emplean un esfuerzo cognitivo adicional cuando deben interpretar esquemas culturales desconocidos junto con una lengua desconocida.

Christ et al. (2018) presentaron evidencias comparables al mostrar que los pasajes de lectura culturalmente congruentes favorecieron un mejor rendimiento entre estudiantes afroamericanos. En conjunto, estos hallazgos sugieren que la dificultad percibida del texto está influida no solo por la complejidad lingüística, sino también por el grado en que los lectores pueden relacionar el contenido con sus propias experiencias culturales. Para los estudiantes de Uíge, donde las oportunidades de contacto con el inglés fuera del aula son limitadas, los textos culturalmente desconocidos pueden crear dos desafíos simultáneos: comprender la propia lengua e interpretar un contexto cultural desconocido.

El análisis de moderación ofrece una comprensión adicional de esta relación. Los resultados indican que la familiaridad cultural redujo sustancialmente la asociación negativa entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora. Cuando los estudiantes percibían

los textos del aula como culturalmente lejanos, los niveles más altos de dificultad percibida se asociaban a un descenso pronunciado de la motivación ($\beta = -0{,}56$; $p < 0{,}001$). En cambio, cuando los textos se percibían como culturalmente familiares, esta relación negativa se volvía considerablemente más débil y dejaba de ser estadísticamente significativa ($\beta = -0{,}14$; $p = 0{,}09$). Estos hallazgos coinciden con los principios centrales de la pedagogía culturalmente relevante, que destacan la importancia de relacionar los materiales de aprendizaje con las propias experiencias socioculturales de los estudiantes (LADSON-BILLINGS, 1995, 2021). También refuerzan las evidencias presentadas en estudios anteriores.

Anderson et al. (2025) demostraron que las prácticas de alfabetización culturalmente receptivas pueden fortalecer la motivación de los estudiantes, Christ et al. (2018) mostraron que los textos culturalmente familiares favorecen el rendimiento lector, y Ebe (2025) destacó la contribución de la relevancia cultural a la competencia lectora. Los presentes hallazgos amplían este conjunto de evidencias al contexto angoleño de ILE y sugieren que la familiaridad cultural puede ayudar a proteger la motivación de los estudiantes incluso cuando perciben los materiales de lectura como lingüísticamente exigentes.

La ausencia de un efecto moderador de los hábitos culturales de lectura también merece una consideración cuidadosa. Una posible explicación es la variabilidad limitada observada en esta variable. Dado que el 84% de los participantes declaró no leer regularmente en casa, la distribución restringida puede haber reducido la probabilidad de detectar un efecto de interacción significativo. Otra explicación se relaciona con la naturaleza de la propia variable. Los hábitos de lectura en el hogar representan un aspecto más distal del entorno cultural de los estudiantes, mientras que la familiaridad cultural de los textos del aula moldea directamente la experiencia lectora en el momento en que ocurre. Esta interpretación coincide con el modelo bioecológico propuesto por Kambara y Lin (2023), que destaca la influencia más fuerte de los procesos proximales en el desarrollo individual. Desde esta perspectiva, la interacción inmediata de los estudiantes con un texto de lectura probablemente tenga un impacto mayor en la motivación que las influencias culturales más amplias que operan fuera del aula.

Este hallazgo no debe interpretarse como evidencia de que la cultura lectora del hogar carezca de importancia. Al contrario, la asociación positiva entre los hábitos de lectura y la motivación, aunque modesta, es compatible con el modelo de expectativa-valor (WIGFIELD; ECCLES, 2002) y con la Teoría de la Autodeterminación (RYAN; DECI, 2017), que reconocen que los valores y hábitos desarrollados con el tiempo contribuyen a una participación sostenida. Los presentes hallazgos sugieren, más bien, que, en esta población específica, las características

de los propios textos del aula ejercen una influencia más inmediata sobre la motivación de los estudiantes que las prácticas de lectura establecidas en el hogar.

Estos hallazgos tienen varias implicaciones para la enseñanza de ILE en Uíge y en contextos educativos comparables. Una de ellas se refiere al uso generalizado de libros de texto de inglés importados, cuyas referencias culturales suelen estar alejadas de las experiencias cotidianas de los estudiantes. Aunque estos materiales pueden ser lingüísticamente adecuados, pueden reducir involuntariamente la motivación al presentar la lectura como algo desconocido o desconectado de sus vidas. Incorporar textos basados en historias locales, lugares familiares, tradiciones culturales o situaciones cotidianas puede ayudar a los estudiantes a mantenerse involucrados incluso cuando las demandas lingüísticas sean relativamente altas. Este enfoque no requiere sustituir el currículo oficial, sino complementar los materiales existentes con recursos culturalmente significativos desarrollados por docentes o comunidades locales.

Los hallazgos también destacan la importancia permanente de fomentar una cultura de lectura más allá del aula. Aunque los hábitos de lectura en el hogar no moderaron la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación, la baja prevalencia de prácticas lectoras declarada por los participantes indica que las escuelas quizá deban asumir un papel más activo en la formación de hábitos positivos de lectura. Las bibliotecas de aula, los programas continuos de lectura silenciosa y las iniciativas de lectura por placer pueden ofrecer oportunidades valiosas para que los estudiantes desarrollen una mayor familiaridad y confianza con la lectura a lo largo del tiempo.

Deben reconocerse varias limitaciones al interpretar estos hallazgos. La muestra fue seleccionada intencionalmente entre instituciones que ofrecen inglés en un solo municipio, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras provincias de Angola o a distintos contextos de ILE. Además, el diseño transversal no permite establecer conclusiones causales. Aunque el patrón de moderación es compatible con un efecto protector de la familiaridad cultural, serían necesarios estudios longitudinales y experimentales para determinar si los textos culturalmente familiares sostienen activamente la motivación de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Otra limitación se refiere al uso exclusivo de medidas de autoinforme, que puede haber introducido sesgo de deseabilidad social y varianza del método común. Además, tanto la familiaridad cultural como la dificultad percibida del texto se evaluaron como percepciones generales, y no mediante respuestas a pasajes de lectura específicos. Estudios futuros podrían fortalecer esta línea de investigación manipulando experimentalmente la dificultad del texto y la familiaridad cultural dentro de tareas controladas de lectura.

La medida de los hábitos culturales de lectura también captó solo un aspecto limitado de los entornos de alfabetización doméstica de los estudiantes. Indicadores más amplios, como las prácticas lectoras de los padres, el acceso a materiales impresos y las tradiciones de narración oral, podrían proporcionar una comprensión más completa de cómo las experiencias familiares de alfabetización se relacionan con la motivación lectora. Por último, el presente estudio se concentró en solo dos dimensiones de la cultura. Otros aspectos, incluidas las creencias de los estudiantes sobre el valor del inglés o actitudes más amplias hacia el aprendizaje de lenguas, también pueden influir en la relación entre la dificultad del texto y la motivación lectora y merecen investigación adicional.

Las investigaciones futuras deben explorar si el papel moderador de la familiaridad cultural se mantiene constante entre estudiantes de diferentes edades y niveles de competencia. Los estudios cualitativos y de métodos mixtos también podrían ofrecer una comprensión más profunda de cómo los estudiantes experimentan en la práctica textos culturalmente familiares y desconocidos. Las intervenciones experimentales que ayuden a los docentes a desarrollar materiales de lectura culturalmente contextualizados proporcionarían evidencias más sólidas sobre su impacto tanto en la motivación como en la comprensión lectora. Además, estudios comparativos realizados en diferentes regiones de Angola podrían aclarar cómo las lenguas locales, los contextos socioculturales y los distintos niveles de contacto con el inglés moldean las experiencias lectoras de los estudiantes.

Consideraciones Finales

Este estudio examinó si la cultura modera la relación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora entre estudiantes de ILE en el municipio de Uíge. Los hallazgos indican que las dos dimensiones culturales investigadas no contribuyen de igual forma a esta relación. Mientras que la familiaridad cultural de los textos del aula moderó significativamente la asociación entre la dificultad percibida del texto y la motivación lectora, los hábitos culturales de lectura en el hogar mostraron solo una relación directa modesta con la motivación y no funcionaron como moderadores.

Los resultados sugieren que los estudiantes que perciben los textos del aula como culturalmente familiares tienen menos probabilidades de experimentar la disminución de la motivación normalmente asociada al aumento de la dificultad del texto. En cambio, cuando los materiales de lectura se perciben como culturalmente lejanos, los niveles más altos de dificultad percibida se acompañan de una motivación sustancialmente menor. Estos hallazgos refuerzan

la idea de que la familiaridad cultural no es simplemente una característica adicional de los materiales de lectura, sino un elemento capaz de moldear la forma en que los estudiantes experimentan los desafíos lingüísticos en el aula de ILE.

Para la enseñanza de ILE en contextos como Uíge, los hallazgos apuntan a una implicación práctica. Aunque fomentar una cultura de lectura más sólida en el hogar sigue siendo un objetivo importante a largo plazo, los docentes tienen un control más inmediato sobre los materiales que seleccionan y adaptan para su uso en el aula. Integrar textos que reflejen las propias experiencias culturales de los estudiantes, las realidades locales y los contextos sociales familiares puede representar, por tanto, una estrategia realista y eficaz para mantener la motivación sin comprometer el desafío lingüístico.

Esto no implica abandonar los libros de texto producidos internacionalmente ni el currículo oficial. Por el contrario, destaca el valor de complementar los materiales existentes con textos culturalmente contextualizados que ayuden a los estudiantes a relacionarse de forma más natural con lo que leen. Este enfoque puede ser particularmente valioso en contextos educativos donde las oportunidades de contacto con el inglés fuera de la escuela siguen siendo limitadas.

En última instancia, fortalecer la motivación lectora en ILE exige prestar atención no solo a la dificultad lingüística de los textos, sino también a su accesibilidad cultural. Por ello, las futuras iniciativas de formación docente deben fomentar el desarrollo, la adaptación y el uso de materiales de lectura culturalmente significativos que reflejen las realidades socioculturales de los estudiantes y, al mismo tiempo, sigan promoviendo altos niveles de aprendizaje de la lengua inglesa.

Referencias

ANDERSON, A. et al. The influence of culturally responsive literacy practices on students' literacy motivation. SAGE Open, Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 21582440251326378, 2025. Disponible en: https://doi.org/10.1177/21582440251326378. Consultado el: 13 abr. 2026.

CHRIST, T.; CONTRERAS, R.; STEPHENS, E. et al. Cultural relevance and informal reading inventory performance: African-American primary and middle school students. Literacy Research and Instruction, v. 57, n. 2, p. 117-134, 2018. Disponible en: https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1424274. Consultado el: 18 mayo 2026.

DENEKE, D. G. The relationship between aspects of reading motivation and learners' EFL reading comprehension ability: The case of second-year EFL students at Gambella University, Ethiopia. Journal of Culture, Society and Development, v. 72, p. 04, 2024. Disponible en: https://iiste.org/Journals/index.php/JCSD/article/view/61996. Consultado el: 22 feb. 2026.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x. Consultado el: 28 mayo 2026.

EBE, A. Examining the relationship between the cultural relevance of text and reading proficiency: using a cultural relevance rubric in reading assessment. In: BENNETT, R. E. et al. (Ed.). Socioculturally responsive assessment: implications for theory, measurement, and systems-level policy. New York: Routledge, 2025. p. 168-179.

GRABE, W.; YAMASHITA, J. Reading in a second language: moving from theory to practice. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 604 p.

KAMBARA, H.; LIN, Y.-C. Factors impacting reading motivation: Insights from the bioecological model of human development. The Journal of Educational Research, v. 116, n. 5, p. 309-321, 2023. Disponible en: https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2263435. Consultado el: 10 mar. 2026.

LADSON-BILLINGS, G. Culturally relevant pedagogy: Asking a different question. New York: Teachers College Press, 2021. 192 p.

LADSON-BILLINGS, G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. American Educational Research Journal, Washington, DC, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995. Disponible en: https://doi.org/10.3102/00028312032003465. Consultado el: 15 mar. 2026.

LU, S. The role of reading motivation and self-efficacy in enhancing EFL students' reading achievement. Discover Education, London, v. 4, n. 1, p. 452, 2025. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s44217-025-00933-5. Consultado el: 12 feb. 2026.

MA, L.; ZHAO, Z. Reading motivation and reading comprehension achievement among English majors in China: A descriptive correlational study. Heliyon, Amsterdam, v. 11, n. 3, p. e42427, 2025. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42427. Consultado el: 24 ene. 2026.

MCGEOWN, S. et al. Understanding reading motivation across different text types: Qualitative insights from children. Journal of Research in Reading, Oxford, v. 43, n. 4, p. 597-608, 2020. Disponible en: https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320. Consultado el: 15 ene. 2026.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756 p.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. (Ed.). Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press, 2002. 366 p.

Agradecimientos

Agradecemos sinceramente a los directores, docentes y estudiantes de las siete instituciones participantes del municipio de Uíge —Escola de Magistério "Cor Mariae" do Uíge, Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Uíge), Cooler Center, Mbuta School,

School One, Organizações Kubanza y Academia Genius Angola— por su cordial colaboración y su generoso apoyo durante todo el proceso de recolección de datos.

También agradecemos a los consejos pedagógico-administrativos de estas instituciones por conceder la autorización y facilitar el acceso a los estudiantes.