



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Carrera de Educación Básica

“Percepciones de los docentes de Educación
Básica de cinco escuelas de la región de
Valparaíso sobre la Motivación por la
Lectura”

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN
EN PRIMER CICLO Y CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

Profesora Guía:

Carola Avendaño San Martín

Estudiantes:

María José Acuña Godoy

Héctor Mauricio Cortés Bahamóndez

Valentina Javiera Loyola Pizarro

Alison Estefanía Pizarro Sánchez

Reynaldo Andrés Ruz Contreras

Junio 2017

Agradecimientos y Dedicatorias

Quiero agradecer a mi familia, por los valores, el esfuerzo y la preocupación entregada diariamente. A su vez, por darme la oportunidad de tener una educación, gracias a esta, pude desarrollar mi pensamiento crítico e interés por estudiar esta carrera.

Gracias al programa BETA PUCV, a sus coordinadoras y docentes, por haberme entregado las herramientas necesarias para desarrollarme y triunfar ante los obstáculos presentes en la vida universitaria y personal.

Agradezco a mi compañero de vida, por apoyarme en aquellos momentos difíciles y estar a mi lado siempre que lo necesité, su constancia me entregó la fortaleza para continuar este camino, el cual ya está finalizando.

A mis compañeros y amigos de tesis, sin ellos este camino no hubiese sido posible. Por el apañe y confianza entregada en estos años de universidad. Agradezco a Dios por permitirme conocerlo y compartir con ustedes este importante momento.

Dar gracias a nuestra profesora guía, Carola Avendaño, que, ante las complicaciones presentes en este proceso, monitoreo nuestro trabajo y nos entregó las directrices necesarias.

María José Acuña Godoy.

Agradecimientos y Dedicatorias

Primero que todo, quiero agradecer a Dios por iluminar a mi camino hacia la pedagogía, pese a los obstáculos que se han presentado, seguir con la tarea y no desertar. A mis compañeros/amigos de tesis, Alison, María José, Reynaldo y Valentina, sin su ayuda, perseverancia y aguante no lo hubiésemos podido lograr.

En segundo lugar, a mi familia, a mi padre Julio, mi madre Emilia, mi hermana Karin, mi sobrino Agustín por ser el pilar fundamental de este proyecto en formación constante llamado Héctor, y por sobre todo quererme, aceptarme por lo que soy y quiero llegar a ser.

En tercer lugar, a mis amigos, por sus consejos, contención y apoyo a lo largo de mi vida.

En cuarto lugar, a mis profesores, que de una u otra forma han dejado huella dentro de mi formación profesional, en especial al Profesor Jorge Vogel Budge, estaré eternamente agradecido por su contención emocional, ayuda en momentos difíciles, y la formación integral entregada hacia mi persona.

Por último, a mi constancia, resiliencia y amor propio que me han permitido construir y proyectar una mejor versión de mí, una mejor persona, lo cual repercutirá en un mejor Profesor.

“Ser un poco raro es, solo un efecto secundario de ser genial”

(Sue Fitzmaurice)

P.D.: Papi, Abuelito Julio... ¡Lo Logré!

Héctor Mauricio Cortés Bahamóndez.

Agradecimientos y Dedicatorias

"Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer" (Paulo Freire).

Dar gracias fraternas a todas aquellas personas que han sido parte esencial de mi proceso de formación y del arduo y enriquecedor camino por la educación.

A mi valentía, amor propio, empoderamiento, fortaleza y resiliencia, pues sin aquello no sería la mujer que soy hoy ni que pretendo seguir siendo para transformar la sociedad en que me movilizo constantemente.

A Dios, por su infinito e inagotable amor que me ha alentado para continuar en cada momento de dificultad y alegría, junto con mis hermanos de comunidad.

A mi mamá, papá y abuelita piolín por su apoyo incondicional y por siempre enseñarme a luchar y a tener aguante. A mis sobrinos(as), que me otorgan la fuerza para seguir luchando por una sociedad justa y transparente.

A mis compañeras en la sororidad y feminismo por no abandonarme jamás y a descubrir una nueva mirada a la vida y educación, en especial a la Pauli, a la Dany, a la Rusia y a las chiquillas del CVS.

A mis compañeros(as) y amigos(as) de tesis, por su aguante, fortaleza, amor, transparencia y perseverancia que han permitido avanzar y terminar este gran proceso.

A mis compañeros(as) de lucha popular, crítica y consciente que en conjunto nos esmeramos para transformar la educación en diversos espacios del sistema.

Hoy está terminando una de las etapas de formación en la pedagogía para continuar forjando un sin fin de caminares de bellos colores, sin ustedes esto no es posible.

Valentina Javiera Loyola Pizarro.

Agradecimientos y Dedicatorias

Quiero agradecer a mi familia, mamá, papá, hermana y sobrino, por ser un pilar fundamental durante este proceso, no solo en este último tiempo, sino que durante toda mi formación académica. A mi pololo, por su apoyo y paciencia constante durante la última etapa de mi carrera.

Agradecer a mis compañeros y amigos de tesis, porque a pesar de todos los obstáculos que nos generó este proceso, con esfuerzo, apoyo y sacrificio logramos cumplir la anhelada meta.

Finalmente agradecer a mi Tata, que desde cualquier parte que esté su espíritu, siempre me dio fuerzas, me cuidó, me ayudó a tomar las decisiones correctas durante mi proceso profesional, gracias a él y a mi constancia logré cumplir el objetivo máximo. Gracias Tata, sé que desde donde estés, estarás orgulloso de mí.

Alison Estefanía Pizarro Sánchez

Agradecimientos y Dedicatorias

Quiero agradecer a Dios por su gran amor y por la historia que ha construido conmigo a lo largo de mi vida. Agradezco a mi familia por todo lo que me han entregado, especialmente a mis abuelos Héctor y Margarita, por constituirse como un pilar fundamental en mi vida, cuidándome, protegiéndome y educándome. Sin ustedes no sería lo que hoy soy. ¡Gracias!

Agradezco a mi novia por todos estos años y por su incondicional apoyo, amor y aprendizaje en este proceso. Gracias por inmiscuirme en este bello mundo de la pedagogía. A la tía Nati por ser una persona de gran corazón y entrega por el prójimo, sin esperar nada a cambio.

Agradezco a mis compañeros (as) y amigos (as) de tesis por su constancia, por su entrega y por todo el esfuerzo que implicaron durante esta etapa.

Agradezco a todos mis amigos que han estado y que han contribuido en mi vida durante mi etapa académica. A los profesores de la universidad que me han enseñado y permitido llegar a la meta, por medio de sus aprendizajes.

Finalmente agradezco a mis hermanos de comunidad que me han visto crecer en la fe y en el amor en Cristo.

Hoy culmino una etapa más en mi vida. Se cierra un ciclo para comenzar un proyecto más grande para con la vida y para con la sociedad.

¡Gracias totales!

“Porque cuando soy débil, entonces soy fuerte” (2 Corintios 12,10).

Reynaldo Andrés Ruz Contreras.

Resumen.

La lectura es una de las cuatro habilidades lingüísticas que posibilitan la comunicación humana, permitiendo, a quién accede a ella, conocer, comprender y tener acceso a todo lo que está mediado por lo escrito. Por otro lado, la motivación es un componente cognitivo esencial que facilita y potencia el desarrollo del gusto y goce por el acto de leer.

En los establecimientos educacionales se generan prácticas lectoras que pretenden vincular estos dos elementos, permitiendo a los estudiantes atribuir diferentes significados en el ejercicio de estas prácticas.

El objetivo general de esta investigación es explorar y describir las concepciones sobre el rol que atribuyen los profesores a la comprensión lectora, su vinculación con el logro académico, las percepciones e importancias que ellos manifiestan en relación a las estrategias lectoras dentro del aula, el perfil del lector motivado y los factores intra y extra escolares que favorecen y/u obstaculizan la motivación por leer.

Esta investigación se ampara bajo un paradigma cualitativo considerando como informantes clave a docentes de Educación Básica de establecimientos educacionales de la región de Valparaíso. El diseño metodológico se basó en entrevistas semi-estructuradas que permitieron la recogida de datos para la posterior categorización y análisis de la información.

A partir del análisis del corpus emergieron las conclusiones en relación a las percepciones docentes frente al desarrollo de la motivación por la lectura en las escuelas, evidenciándose en el discurso, diversos errores en la práctica de este concepto.

Palabras clave: lectura- motivación- motivación lectora- percepciones docentes.

Abstract

Reading is one of the four linguistic skills that allows human communication, granting whoever that access to it, knowing and understanding all that could be mediated by what is written. Furthermore, motivation is an essential cognitive process that facilitates and strengthens the taste and joy's development for the action of reading.

Educational institutions generate reading practices that expect to link these two elements, allowing students to assign different meanings to the practice exercises.

The general objective of this research is exploring and describing the conceptions about the role that teachers give to reading comprehension, regarding academic achievements, perceptions and the importance that they express for the reading strategies inside the classroom, the motivated student profile and the different scholar factors that enable or hamper reading motivation.

This research has been developed under a qualitative paradigm taking as key informers primary teachers from educational institutions located in the region of Valparaíso. The methodology was based on semi-structured interviews that allowed data collection for categorizing and analyzing the information.

Out of the corpus analysis emerged conclusions related to the teacher's perceptions about the development of reading motivation in schools, revealing on the discourse, distinct mistakes on the practice of this concept.

Key words: reading – motivation – reading motivation – teachers' perceptions

Índice

Introducción.....	p. 11
Capítulo 1: Justificación de la investigación.....	p. 13
-1.1 La lectura como acceso al conocimiento.....	p. 14
-1.2 El currículum en Chile en la asignatura Lenguaje y Comunicación.....	p. 14
-1.3 Pruebas estandarizadas.....	p. 15
-1.4 Objetivo general.....	p. 18
- 1.4.1 Objetivos específicos.....	p. 18
-1.5 Justificación de la investigación.....	p. 19
Capítulo 2: Marco teórico.....	p. 20
-2.1 Lectura.....	p. 21
-2.1.1 Concepto y definición.....	p. 21
-2.1.2 Cambio en las teorías de lectura a partir de los modelos cognitivos.....	p. 24
-2.1.3 ¿Qué entendemos por leer?.....	p. 25
-2.2 Motivación.....	p. 26
-2.2.1 Concepto y definición.....	p. 26
-2.2.2 Principales teorías sobre motivación.....	p. 28
-2.2.3 Teoría de la Autodeterminación (TAD).....	p. 28
-2.2.4 Teoría de la Autoeficacia.....	p. 30
-2.2.5 Teoría de la Expectativa y Valor.....	p. 31
-2.2.6 Compromiso lector o <i>engagement</i>	p. 32
-2.3 Motivación por la lectura.....	p. 33
Capítulo 3: Propósitos de la investigación.....	p. 38
-3.1 Propósitos de la investigación.....	p. 39
-3.2 Objetivos.....	p. 39
-3.2.1 Objetivo general.....	p. 39
-3.2.2 Objetivos específicos.....	p. 40
-3.3 Ámbitos de la investigación.....	p. 40

-3.3.1	Ámbito 1: motivación por leer.....	p. 40
- 3.4	Tópicos de la investigación.....	p. 41
- 3.5	Macro-categorías de la Investigación.....	p. 43
Capítulo 4:	Metodología de la investigación.....	p. 46
- 4.1	Paradigma de la investigación.....	p. 47
- 4.2	Enfoque de la investigación.....	p. 48
- 4.3	Diseño de la investigación.....	p. 48
- 4.4	Técnicas de recolección.....	p. 49
- 4.5	Sujetos de investigación y agentes claves.....	p. 51
- 4.6	Momentos de la investigación.....	p. 51
Capítulo 5:	Análisis de la investigación.....	p. 54
-5.1	Análisis de la investigación.....	p. 55
-5.1.1	Concepciones sobre la motivación.....	p. 56
-5.1.2	Perfil del lector motivado.....	p. 59
-5.1.3	Incidencia de la motivación lectora en el rendimiento académico.....	p. 60
-5.1.4	Estrategias docentes.....	p. 61
-5.1.5	Factores intraescuela.....	p. 65
-5.1.6	Factores extraescuela.....	p. 68
Capítulo 6:	Conclusiones.....	p. 72
-6.1	Conclusiones.....	p. 73
-6.2	Proyecciones de la Investigación	p. 77
-6.3	Limitaciones de la Investigación.....	p. 77
Bibliografía.....		p. 79

Introducción

El presente trabajo de titulación, enmarcado en una investigación cualitativa, surge a partir de la interrogante respecto a las percepciones que tienen los profesores de Educación Básica sobre la importancia de la motivación por la lectura.

Se considera relevante contar con una visión panorámica, lo más completa posible, del proceso lector. Esto permite evidenciar directamente el rol y las concepciones que los profesores de Educación Básica tienen sobre la motivación por la lectura y cómo son aplicadas las estrategias para potenciarla y desarrollarla dentro de una realidad escolar. A su vez, es relevante detectar in situ cómo la motivación por la lectura adquiere un rol fundamental en el proceso que va ejerciendo un lector hacia mejores calificaciones académicas, con el fin de obtener resultados que den cuenta de ello y, así, poner en marcha un plan de acción en pro de validar la motivación por la lectura como un proceso fundamental y transversal en los establecimientos académicos, considerando que la lectura es un problema que afecta a gran parte de la población de nuestro país.

Debido a esto y a las experiencias prácticas que se han tenido en aula, se entiende que una de las grandes crisis que se vive en el sistema escolar es la que origina la lectura deficiente. No solo se observa estudiantes que, aún en cursos superiores, tienen problemas para decodificar lo que leen y darle sentido a la lectura; sino que están sumidos en una profunda falta de iniciativa, desmotivación y pereza ante toda actividad que implique la lectura.

Esta investigación permitirá conocer las percepciones que tienen los docentes sobre la importancia de la motivación en la lectura y cómo afectan sus percepciones al momento de llevar a cabo el lector con sus estudiantes.

La organización de esta investigación está compuesta por seis capítulos con la finalidad de realizar una caracterización de la motivación por la lectura, dando cuenta del todo el proceso de la investigación.

En el primer capítulo se planteará el problema de investigación, donde surge la interrogante a indagar. El segundo capítulo se presentará el marco teórico, a partir de literatura

seleccionada para fundamentar la investigación para responder a las concepciones de lectura, motivación y motivación por la lectura. Posterior a ello, en el tercer capítulo, se evidenciarán los propósitos de la investigación a partir del objetivo general y de los objetivos específicos, añadiendo el ámbito de la investigación, las macrocategorías y las categorías a priori.

En el cuarto capítulo se expondrá la metodología de la investigación, la cual abarca todo lo referente a la metodología cualitativa y al modelo inductivo en los cuales se basa esta investigación. A partir de los instrumentos aplicados, en el quinto capítulo se plasmarán los análisis realizados y los resultados arrojados respecto a las posibles definiciones o aproximaciones teóricas sobre los constructos motivación y sobre cómo la motivación se vincula con la lectura; perfil del lector motivado; la incidencia de la motivación lectora en el logro académico; factores intraescuela y extraescuela señalados por los sujetos de investigación.

Finalmente, en el último capítulo se establecerán las conclusiones orientadas al proceso de esta investigación y a la luz de todos los datos recogidos.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 La lectura como acceso al conocimiento

La lectura y la escritura son habilidades lingüísticas esenciales que posibilitan el desarrollo de la comunicación humana y permiten, a quien las maneja, acceder a un mundo que está mediado por la palabra escrita. En este sentido, leer y escribir no son habilidades constreñidas al desarrollo escolar o académico de un individuo, sino que, a través de ellas, las personas pueden interactuar con una sociedad alfabetizada. No obstante, estas habilidades se desarrollan preferentemente a lo largo de la etapa escolar y su adquisición supone el acceso a todo el conocimiento implicado en el currículo escolar.

El que la lectura y la escritura se adquieran en el espacio escolar permite observar cómo se gesta la formación de un lector, cuáles son las prácticas de lectura que prevalecen en la escuela primaria - nicho del nacimiento de los nuevos lectores - y qué función juega la lectura en este primer espacio. Estas inquietudes guardan relación estrecha con las nuevas perspectivas sobre lectura, el rol activo del lector y tal vez permitirían entender por qué de la infancia hacia la adolescencia se experimenta desánimo por leer, especialmente fuera de la institución escolar. En este sentido cabe también plantearse cómo la institución escolar asume y desempeña su rol en generar un interés sostenido y creciente por los libros o promover lo que desde distintas posiciones teóricas se denomina hábito lector motivación por la lectura (Argote y Molina, 2010).

Bajo la premisa anterior, el currículum escolar promueve el desarrollo de las habilidades requeridas para participar en la comunidad alfabetizada, poniendo énfasis en la lectura y escritura que son las que permiten el acceso al conocimiento que está/que se encuentra escrito.

1.2 El currículum en Chile en la asignatura de Lenguaje y Comunicación

El currículo escolar en Chile, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se ha nutrido de las teorías y modelos que explican los procesos cognitivos que están en la base del acto de leer y que han permitido su medición a través de pruebas estandarizadas. En el caso de Chile, al menos dos pruebas nos permiten mirar de cerca a nuestros lectores.

SIMCE y PISA son instrumentos evaluativos que proveen información sobre cómo los lectores se enfrentan a la tarea de leer.

Estos instrumentos entregan información tanto a nivel de país como a nivel internacional, por medio de comparaciones.

A nivel internacional estas comparaciones son entre Chile y los otros países que participan en esta evaluación. Y a nivel nacional, las comparaciones se dan entre grupos socioeconómicos, dependencia administrativa del establecimiento educativo, género entre otros.

1.3 Pruebas estandarizadas

La evaluación internacional PISA se aplica desde el año 2000 en 28 países de la OCDE. El año 2000 y 2009 se desarrolló la prueba que evalúa el área de la competencia lectora a estudiantes de 15 años.

Los resultados provistos por PISA, (2009), están basados en el análisis de una serie de cuestionarios y la respectiva prueba, la cual, abarca en su foco principal es medir la capacidad que tienen los estudiantes de comprender, de emplear y reflexionar sobre textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y potencial y participar eficazmente en la sociedad. Es decir, los alumnos deben ser capaces de demostrar que han adquirido las competencias necesarias para comprender el contenido y/o estructura del texto, de qué manera o cuál es el proceso que utilizan ellos para extraer información explícita o implícita en el texto y el contexto en el cual está inserto el texto, además de valorar y construir una opinión crítica frente a este.

En este mismo sentido, las investigaciones realizadas en la prueba PISA (2009), muestran que los resultados que obtiene Chile en esta evaluación son favorables, pues, este país ha mejorado su desempeño en comparación a los años anteriores. En relación a los resultados arrojados en el 2001, Chile se ubica como el país latinoamericano con mejor rendimiento en lectura (449 puntos en promedio), a su vez, SIMCE refleja resultados o cambios

positivos para los estudiantes en los niveles de logro establecidos para el análisis de estos resultados.

La prueba PISA, (2009) plantea que, para recolectar información adicional, cuestionarios, los cuales están enfocados a los estudiantes de manera personal y a los respectivos establecimientos educacionales. La función principal de estos cuestionarios es recopilar datos adicionales para un mejor análisis. Estos datos se relacionan con el entorno de los alumnos y sus familias; incluyendo su nivel económico, así como su capital social y cultural; los aspectos de los centros educativos, como la calidad de sus recursos humanos y materiales; la financiación y el control público y privado; los procesos de toma de decisiones y la política de personal; el contexto académico, incluyendo las estructuras y tipos institucionales (el tamaño de las salas de clases); el nivel de implicación de los padres y madres en la educación y además recogen información sobre los aspectos de la vida de los educandos; tales como sus actitudes ante el aprendizaje; sus costumbres y estilos de vida, tanto en los centros educativos como en su entorno familiar.

Estos últimos factores que se reformulan en PISA, (2009), permitiendo caracterizar la motivación y las estrategias lectoras, a partir de cinco áreas, entre las cuales se plantean: leer por placer; tiempo dedicado a la lectura por placer; variedad de materiales leídos por placer; actividades de lectura digital y deberes de lectura y lectura en clases. El conjunto de estos factores, demuestran, que los mejores resultados obtenidos por los estudiantes se relacionan con el compromiso lector y/o motivación por la lectura.

Lo anterior se relaciona con los factores propios de la lectura, como la motivación con que se abordan y las estrategias a utilizar en los textos, los tipos de lectura y los tiempos destinados a esta actividad. Es decir, existen diferentes estrategias para abordar un tipo de texto, dependiendo del propósito de lectura que los estudiantes afronten, pues, para cada propósito y tipo de texto, existen diferentes estrategias, las cuales, facilitan la extracción de información del texto. Además, se debe otorgar un tiempo prudente para que los estudiantes puedan procesar y practicar todos estos factores para desarrollar habilidades fundamentales,

con esto los alumnos pueden enfocar las estrategias y motivación frente a textos en pro de una beneficiosa comprensión lectora y el disfrute de esta.

Por lo tanto, PISA, (2009), constató que todos los estudiantes de los países de la muestra que disfrutaban de la lectura, y tienen un compromiso lector, tienen un rendimiento más alto que aquellos que no. En el caso de la prueba SIMCE aún no se han explorado otros aspectos que los vinculados netamente al desempeño del lector frente a un texto.

La evidencia internacional y la experiencia desarrollada por PISA, sin duda abren nuevos derroteros en la forma en que se observa el desempeño lector. Los datos de esta prueba internacional refuerzan la idea de que la lectura está fuertemente mediada por un componente afectivo motivacional. Dicho componente explica por qué un estudiante decide participar o involucrarse en tareas que demandan lectura, por qué elige leer determinados géneros o todo tipo de texto y qué experimenta cuando lee (Guthrie, 2000).

Considerando la experiencia de PISA, (2009) hoy fuertemente respaldada desde la teoría, respecto a que en la lectura subyace un componente cognitivo y uno de tipo afectivo o motivacional, cabría disponerse a explorar cómo el sistema escolar que, como lo hemos señalado formaliza la adquisición de la lectura - incorpora prácticas que contribuyan a generar lectores motivados, comprometidos con el acto lector, que elijan leer porque esta actividad representa no solo un acto utilitario sino un espacio de placer.

Diversos factores pueden incidir en la motivación por leer, tales como contar con el apoyo de una familia que lea de manera regular a los niños, poder acceder desde la infancia a entornos enriquecidos de buenos materiales de lectura tanto en la casa como en la escuela, las prácticas lectoras que el docente promueve en el aula y sus propias experiencias como lector(a), las finalidades atribuidas a la lectura e inclusive, el estado de ánimo del estudiante, entre otros. Por tanto, podemos dilucidar que la gama es variada y compleja y ha sido fuente de diversas investigaciones de las que se irá dando cuenta en detalle en el capítulo subsiguiente.

Ante esta multiplicidad de factores que pueden incidir en la motivación lectora, en esta investigación se ha propuesto indagar en las prácticas lectoras que motivan la lectura en el ámbito escolar. Para ello, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué percepción tienen los profesores de Educación Básica sobre el rol de la motivación por la lectura en el nivel escolar?
2. ¿Qué prácticas lectoras desarrolladas por los profesores de Educación Básica fomentan la motivación lectora?

Para responder las preguntas que guían la investigación, articulamos el trabajo a partir de los siguientes objetivos:

1.4 Objetivo General

Explorar, describir y analizar las percepciones que tienen los profesores de Educación Básica de cinco establecimientos educacionales de la región de Valparaíso sobre el rol que le atribuyen a la motivación lectora, su vinculación con el logro académico, las estrategias empleadas dentro del aula para su fomento y los factores internos y externos a la escuela que la favorecen u obstaculizan la motivación por leer.

1.4.1 Objetivos Específicos

1. Identificar y analizar cómo perciben los docentes la motivación por la lectura.
2. Identificar y analizar la relación que los docentes participantes de esta investigación le atribuyen a la motivación lectora respecto del logro académico en la asignatura Lenguaje y Comunicación.
3. Describir las estrategias declaradas por los profesores destinadas a favorecer o fomentar la motivación por la lectura.
4. Reconocer los factores internos (intraescuela) y externos (extraescuela) que los docentes reconocen como obstaculizadores o favorecedores de la motivación lectora.

1.5 Justificación de la investigación

Como futuros profesores de Educación Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación y gracias a las experiencias prácticas que hemos tenido en aula, entendemos que una de las grandes crisis que se vive en el sistema escolar es la que origina la lectura deficiente. No solo observamos estudiantes que, aún en cursos superiores, tienen problemas para decodificar lo que leen sino que están sumidos en una profunda falta de iniciativa, desmotivación y pereza ante toda actividad que implique la lectura; vemos cómo esta crisis se va agudizando, además, a medida que los niños y niñas avanzan de curso y se vuelve casi insostenible en la Educación Media. Alumnos que no quieren leer, que lo hacen con dificultad, que leen solo en los márgenes de la escuela y que rehúyen las actividades que impliquen leer, son la constante en muchas escuelas del país.

Esta situación, en primer lugar, resulta casi una paradoja puesto que hoy hay más acceso que nunca en las escuelas a textos especializados y de buena calidad para niños y jóvenes, tanto en las bibliotecas escolares como en las aulas. Además, el currículo escolar chileno incorpora explícitamente que uno de los objetivos de la clase de Lenguaje es fomentar la lectura como una actividad placentera y enriquecedora, sosteniéndose desde las Bases Curriculares que es tarea de la escuela formar lectores activos y críticos que recurren a la lectura como un medio de aprendizaje en múltiples aspectos de la vida (MINEDUC, 2012, p. 38).

No obstante, lo anterior, y basándonos también en nuestra experiencia, pareciera existir una marcada tendencia a enseñar la lectura como un mecanismo para aprender más que para disfrutar o experimentar nuevos mundos posibles. Las prácticas lectoras tienden a imponer determinados materiales de lectura y abren pocos espacios a que los nuevos lectores puedan entender el potencial que esta tiene.

Es por ello que nos interesa observar de cerca, teniendo a los profesores como principal fuente informante, qué rol le asignan ellos a la motivación lectora y cómo, desde su experticia, generan condiciones que la propicien.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.

2.1. Lectura

2.1.1 Concepto y definición

Desde las últimas décadas del siglo pasado, los estudios relativos a la representación y procesamiento de la información en los seres humanos se han nutrido de los valiosos aportes provenientes fundamentalmente del campo de la psicología cognitiva. Una revisión rápida de la literatura relativa al tema es suficiente para observar que la lectura, concebida en su más amplia dimensión, ha motivado la emergencia de varias teorías que abordan los mecanismos que confluyen en el proceso de comprensión ya sea desde la teoría de la mente, desde las ciencias del lenguaje, la psicolingüística y más recientemente desde la neurociencia, (Parodi, 1999; Dehaene, 2014; de Van Dijk y Kintsch, 1983, p.24) lo que ha permitido materializar una teoría de la lectura y varios modelos explicativos.

Las teorías cognitivas de procesamiento de la información, que dominaron la escena frente al tema de la lectura desde los años 60 en adelante, se transformaron luego en varios modelos descriptivos lineales sobre cómo se representan las estructuras de conocimiento subyacente a ambas habilidades. Estos incipientes modelos, de naturaleza secuencial, dieron luego paso a otros de carácter interactivo (Irwin, 1992. s/p), todos los que contribuyeron a una comprensión más amplia respecto a la naturaleza de los procesos involucrados en su adquisición de la lectoescritura, puesto que hasta entonces, tanto la lectura como la escritura estaban limitadas y constreñidas a los desempeños observables en su desarrollo.

Los pioneros trabajos de Flower y Hayes (1981) y de Van Dijk y Kinstch, (1983) cambiaron los paradigmas en torno a la lectoescritura, y tuvieron enorme repercusión en su enseñanza en contextos formales de educación (Parodi, 1999; Marín y Hall, 2003.). Este consenso general sobre la multiplicidad de niveles de procesamiento que ocurren en la lectura, y que, por su naturaleza de enorme sofisticación cognitiva, ha favorecido también la elaboración de respuestas pedagógicas cada vez más complejas (de Vega, 1994. s/p).

De acuerdo a lo anterior, el constructo lectura se define como un proceso cognitivo complejo que abarca los estadios óptico, perceptual, gramatical y de significado (Goodman, 2002. s/p); como un sistema de representación y como una práctica académica (Cassany, 2006; Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2008.) a partir de un proceso que se inicia con la relación entre la información que proporciona un texto escrito y los conocimientos previos que el lector posee (Barboza y Peña, 2010, p. 250).

El acto de leer, implica no solo una operación mental, sino que permite una vinculación con el mundo mediante un acto que está intencionado desde y hacia el texto escrito, es un acto de construcción de significado que implica una situación dialógica entre un texto y el lector quien, debe desplegar para ello una serie de operaciones mentales con la finalidad de alcanzar una interpretación del mismo (Colomer y Camps, 1996; Pipkin, 1999, Cassany, 2006.). El discurso comprendido por un buen lector debiera ser la resultante de esta acción de negociación entre sus conocimientos, motivaciones, intereses y necesidades y la propuesta discursiva construida por el autor del texto (Martínez, 1999, p. 9).

Por otra parte, hoy sabemos que participar en la cultura escrita implica apropiarse de una tradición de lectura y escritura (Lerner, 2001. s/p). Esto se refiere a que la lectura tiene un componente sociocultural en tanto el lector despliega su conocimiento previo ante un discurso que está situado en un plano simbólico y que se traduce en una práctica que se da en un contexto, un lugar y un tiempo determinados al interior de comunidades discursivas (Cassany, 2009 P. 23).

La lectura es una herramienta indispensable para el desarrollo de la comunicación humana, puesto que posibilita a las personas acceder a diversos conocimientos mediante ella. Es considerada como uno de los aprendizajes más importantes que subyacen en el período de escolarización del individuo, pues es la puerta de entrada a la cultura escrita y al mundo mediado por la lectura. Bajo esta premisa, se deja entrever la importancia de esta habilidad en el proceso de alfabetización del sujeto, facilitando su interacción en la sociedad a través de una comunicación efectiva.

Ahora bien, desde esta perspectiva, la lectura posee diversas conceptualizaciones, dependiendo del punto de vista que sea abordada. Es así que surge la necesidad de definirla a partir de la investigación de diferentes autores. Por un lado, la lectura es definida como el proceso mediante el lector extrae el sentido de un texto figurado por unidades visuales de carácter gráfico, dotado de valor simbólico (Gómez y Peronard, 1988, p. 235) Esta definición se complementa con lo que plantean otros autores y lo explicitan como un proceso mecánico que el lector lleva a cabo aplicando reglas de codificación de letras, palabras y puntuación (Parodi, 2003, p. 24).

Una noción general de la lectura, se traduce en lo que plantea Mayo (1995), como una “actividad en la que intervienen dos aspectos fundamentales: uno de orden físico [...] y otro de orden intelectual” (p.13). Continuando con esta línea, y a la luz de los autores expuestos, la lectura además de poseer un papel cognitivo, juega un rol social como un medio para adquirir información (Gasol y Aránega, 2000).

Por otra parte, existe un consenso entre investigadores y especialistas para entender la lectura como una práctica cultural, asociada estrechamente con los contextos sociales y culturales donde no solo se desarrolla, sino que también se practica con el fin de provocar cambios significativos en el entorno donde las personas lectoras se desenvuelven (Galdames, 2009, p. 1).

Por otra parte, Goodman, (1967) define la lectura como: “un juego de adivinanzas psicolingüístico. Es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (p.13).

Junto con lo anterior, se plantea que leer es más que la habilidad para interpretar signos escritos, sino que también es parte del aprendizaje total del lenguaje con el fin de que los niños desarrollen todas las habilidades de comunicación (Venegas, Muñoz & Bernal, 1994, p.13).

Desde una mirada más crítica, Paulo Freire define a la lectura como un acto revolucionario y transformador sumamente importante e indispensable para adquirir una comprensión crítica del mundo (interior y exterior), pues la lectura de este “precede a la de la palabra” (Freire, 1984, p. 94).

Por otra parte, Cassany (2009), en un interesante juego de palabras, señala que la lectura es como un verbo transitivo. Acuña este término explicando que la acción de leer no es: “una actividad neutra o abstracta” (p.23), sino que existen variadas formas de acercarse a la comprensión de un texto; entendiendo el ejercicio lector como una actividad transversal a todas las labores que realiza el ser humano en el contexto donde se encuentra inmiscuido.

2.1.2 Cambio en las teorías de lectura a partir de los modelos cognitivos

El estudio de la lectura *y de los fenómenos cognitivos asociados a ella* dejan en evidencia su profundidad y complejidad, abandonando paulatinamente las definiciones que abarcan la lectura como un simple reconocimiento de palabra, hasta aceptar su resignificación como práctica cultural en la sociedad como una práctica cultural que requiere y desarrolla mayores habilidades que la decodificación. Lo anterior se tradujo en el tránsito desde los modelos lineales de lectura hacia los de carácter interactivo (Parodi, 2003).

El término lectura se encuentra a menudo acompañado de la comprensión, como señala Parodi (2003), “la comprensión puede ser entendida como un proceso cognoscitivo complejo que requiere la intervención de varios factores tales como sistema de memoria, procesos de decodificación y percepción,” (p. 24) entre otros.

Con el paso del tiempo, las teorías de lectura han dejado en evidencia la importancia de la comprensión al momento de leer, no como se estimaba en un inicio, considerando la lectura como un proceso que solo requería de la decodificación.

2.1.3 ¿Qué entendemos por leer?

Leer del latín «*légere*» (ligero) (Real Academia Española, 2014), hoy en día es concebido como una práctica social y una construcción sociocultural, puesto que, cada cultura la adapta y resignifica en función de sus preconcepciones y costumbres.

De acuerdo con esta premisa, el acto de leer está siendo reclamado por la sociedad, puesto que es necesario que las personas se involucren cada vez más con esta herramienta a fin de poder tomar decisiones, participar y ser agentes activos en la transformación de la sociedad (Cassany, 2009. p. 23). Lo anterior implica que los seres humanos actualmente están teniendo la necesidad de involucrarse directamente con la lectura, ya que está siendo considerada como una práctica de la libertad, vista como un proceso para desautomatizar la mirada del individuo oprimido el cual aprende y conoce de una manera crítica el texto como el contexto (Freire, 2005 en Ramírez, 2009, p.169). Esto quiere decir que no se puede comprender un texto sin considerar el contexto y todos los elementos que hay en este y que le rodean.

A partir de lo señalado, Colomer (1997) apoya esta idea de relación entre texto y el contexto, pero agrega un nuevo componente que antes pasaba inadvertido: el lector. Es más, afirma que: “influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares se debe velar por su compaginación” (p. 92). Con esto se refiere a que hay que ser cuidadosos y selectivos con la metodología de enseñanza en cuanto a la enseñanza de la lectura empleada en las escuelas, puesto que si se invita a los estudiantes a leer textos difíciles es el primer paso para que estos abandonen las actividades de lectura. En síntesis, no es posible desarrollar el acto de leer sin considerar alguno de estos tres elementos: relación texto-contexto por un lado y lector por el otro lado.

Hoy en día en las escuelas se está considerando la lectura como un componente exclusivo de la asignatura Lenguaje, pues no se utiliza como un aprendizaje transversal. Por lo tanto, la lectura se construye a lo largo de todo el año escolar y a través de las asignaturas que se importen en el currículum nacional. En efecto, es necesario acceder a las herramientas óptimas para poder comprender de manera más acabada diversos textos

La enseñanza de estrategias se vincula con la comprensión lectora, puesto que el lector tiene conocimientos previos. Estos conocimientos permiten recordar, almacenar y asociar la información existente con la información nueva, la cual es reconstruida permanentemente, puesto que cada experiencia cotidiana y académica va modificando, profundizando o perfeccionando lo que ya existe.

Leer es por tanto un proceso de construcción a partir de los conocimientos previos ya almacenados, los cuales se conectan con la información nueva del texto. Esta conexión permite mayor vinculación con el texto por lo que se activará una motivación personal en el individuo; un ejemplo de ello ocurre en el aprendizaje del apresto de la lectura.

2.2 Motivación

2.2.1 Concepto y definición

La palabra motivación deriva del vocablo en latín *motus* y *motio* que se traduce como movimiento. La Real Academia de la Lengua Española define la palabra motivación como: “Acción y efecto de motivar// Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. (Real Academia Española, 2014.). Esta definición, se superpone a la definición de movimiento que proviene del latín *movere* (moverse). Por tanto, la motivación supone algo que deseamos alcanzar, que nos mueve y nos ayuda a completar ciertas tareas (Pintrich y Schunk, 2006).

Por otra parte, el término motivación se debe comprender como un proceso de activación de motivos y el resultado que deriva de ellos; entendiendo el motivo como las disposiciones referentes al actuar humano (Bastidas, 1999, p.12).

Ahora bien, referirnos al concepto motivación implica investigar diferentes posiciones teóricas. Schiefele, (1980) señala que la motivación es: “un concepto hipotético para explicar la dinámica modulada del comportamiento, de la expectativa de las consecuencias comportamentales y del revestimiento emocionales de las intenciones” (p.36). En efecto, las motivaciones se abordan desde lo abstracto y del contexto en las actividades que realiza el ser humano.

Por otro lado, Sepúlveda, Reyes y Pérez, (2003) indican que la motivación es fundamental en los estudios asociados a los procesos de aprendizaje, definiéndola como: “un estado interno o condición que activa las conductas y les da una dirección; es un deseo o anhelo que estimula o provee de energía y conduce a conductas y objetivos” (p.18-19).

Bajo esta dimensión, la motivación como apuntan Pintrich y Schunk, (2006) es: “el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene” (p.5). La motivación implica, por tanto, la existencia de metas, en otras palabras, es el ímpetu que nos permite la direccionalidad de una acción frente a una acción. A partir de esta aseveración, la motivación se construye mediante procesos que no son observables directamente. Sin embargo, si es posible evidenciarlo a través de productos tangibles. El mismo autor señala que la motivación, desde un ámbito cognoscitivo, se condice con el accionar humano para el establecimiento de metas y las tareas que implican su cumplimiento (Schunk, 1997, p. 284).

Otra definición de motivación es la que nos entrega Nevid, (2011) que se refiere a este constructo como: “aquellos factores que activan, dirigen y sostienen la conducta orientada hacia determinadas metas” (p.284). De acuerdo a esto, podemos entonces entender la motivación como una fuerza vital que moviliza actuaciones de las personas en las más diversas áreas del hacer. Específicamente, en las acciones humanas y que se vincula directamente en el aprendizaje. Es por esta razón, la necesidad de abordar el estudio de la motivación –además desde una perspectiva cognitiva– desde la mirada que nos ofrecen los contextos educativos conforme al aprendizaje de los estudiantes.

Considerando las investigaciones revisadas a través de este apartado, es posible indicar que la motivación es un constructo social que permite el direccionamiento del individuo y que tiene como objetivo orientar este accionar, hacia una determinada meta con el fin de obtener un producto.

2.2.2 Principales teorías sobre motivación

El estudio de la motivación, supone hacer referencia a diferentes posiciones teóricas, desde el campo de la psicología y la cognición. Es por ello, que ahondaremos en las principales teorías de la motivación que se inmiscuye directamente en los contextos escolares y que tienen fuerte relación con el aprendizaje.

En primer lugar, profundizaremos en los estudios vinculados a la Teoría de la Autodeterminación (TAD) asociada a Deci & Ryan, (2000), que abordan generalmente la motivación extrínseca e intrínseca. En segunda parte, pondremos de relieve la Teoría de Autoeficacia adoptada por Bandura, (1977). Por consiguiente, nos introduciremos en la Teoría de la Expectativa y Valor acuñada por Eccles & Wegfield, (2002). Finalmente nos adentraremos en las investigaciones referentes al compromiso lector o *engagement*.

2.2.3 Teoría de la Autodeterminación (TAD)

Hablar de motivación implica comprender dos conceptos claves: Motivación Extrínseca y Motivación Intrínseca. El primer concepto es definido como aquella motivación determinada por recompensas o agentes externos (Moreno y Martínez, 2006, p. 2). Por el contrario, el segundo concepto es señalado como aquella motivación que procede del propio sujeto, que está bajo su control y puede ser reforzada (García y Doménech, 199).

La motivación extrínseca es una situación que tiene como origen, en el acto de ejecución, una consecuencia separable de ella, ya sea auto-administrada o supeditada por otros (González, 2007, p.11).

Complementando la idea anterior Deci y Ryan, (2000) establecen que el término motivación extrínseca se refiere: “al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable” (p.6). En efecto, la motivación extrínseca se traduce como aquel estímulo externo al sujeto que favorece la realización de una determinada tarea. Es decir, a partir de factores externos, el individuo cumple con ciertas asignaciones.

No obstante, continuando con el estudio de la motivación, debemos comprender las definiciones y el significado de motivación intrínseca. Este tipo de motivación es definida como la implicación en una actividad con valor propio (Pintrich y Schunk, 2006, p.5) Esta motivación es de carácter contextual y varía de acuerdo a la persona, al tiempo o al cambio de situación.

Schunk, (1997) explica que la motivación intrínseca es: “el deseo de entregarse a una actividad por su propio interés” (p.335). En cambio, la motivación extrínseca se contrasta a la intrínseca y se puntualiza como el acto de realizar una actividad por satisfacción inherente que evoca la actividad por sí misma. Por tanto, son ejercicios realizados de forma autónoma sin la espera de una recompensa (Deci y Ryan, 2000, p.72).

Ahora bien, vincular estas dos motivaciones con la Teoría de la Autodeterminación (TAD), supone comprender el estudio de la mente humana y de los individuos en los contextos que están sumergidos. Por ello es una de las teorías más ampliamente recurridas desde el campo de la educación y que explica también evolutivamente cómo, por ejemplo, en lectura, desde la niñez a la adolescencia cambia el peso de la motivación intrínseca hacia la motivación extrínseca (Fidalgo y Arias, 2013, p. 20).

Deci y Ryan, (2000), principales investigadores en esta área, señalan que:” la conducta humana está intrínsecamente motivada desde que el niño tiene conciencia” (p.10). Bajo esta premisa, es que la motivación humana es innata y satisfactoria. Sin embargo, se ve afectada por el contexto que envuelve a la persona y las relaciones sociales que esta establece.

Moreno y Martínez, (2006) explican que, dentro de esta teoría, las conductas humanas son volitivas, es decir están trazadas en el marco de la voluntad propia y de elección personal. Además, se trabaja bajo el supuesto de que las personas son: “organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y del desarrollo, esforzándose por dominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad” (p.4).

Por otro lado, en las investigaciones realizadas de la TAD, esclarecen que esta teoría ha examinado aquellos factores ambientales que reducen la auto-motivación, el funcionamiento social y el bienestar personal sobre las necesidades psicológicas y de la salud (Deci y Ryan, 2000, p.74)

Tal como se mencionó, el estudio de la TAD implica la comprensión del individuo, en tanto permite el uso de la propia voluntad. En este sentido, Pintrich y Schunk, (2006) indican que:

“la autodeterminación requiere que la gente acepte sus puntos fuertes y sus limitaciones, que sea consciente de las fuerzas que actúan sobre unos y otras, que elija y que determine cómo satisfacer sus necesidades [...] decidiendo cómo actuar sobre su entorno” (p.250).

En consecuencia, estudiar la TAD supone relacionar diversas aristas de la conducta humana, vislumbrando que este último alcance su propia autorregulación en virtud de su accionar y de lo que intrínsecamente lo gatilla realizar una tarea. Es por ello, que motivación intrínseca y extrínseca se encuentran relacionadas; no obstante, diferenciadas, en el estímulo que las impulsa a ejecutarse.

2.2.4 Teoría de la Autoeficacia

Abordar la motivación, implica estudiarla desde las diversas aristas que han trazado los investigadores. Una de ellas, es la Teoría de la Autoeficacia adjudicada a Bandura, (1977) Diferentes autores aluden a elementos que destacan de su teoría; entre estos podemos encontrar a Pintrich y Schunk, (2006) quienes definen la autoeficacia como: “los juicios que realizan las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para alcanzar los tipos de actuación designados” (p.156). En esta teoría se establece que la autoeficacia tiene relación directa con la elección de actividades y el esfuerzo que se compromete en cada una de ellas.

Este concepto tiene bastantes implicancias sobre la conducta humana y la percepción que tiene el individuo sobre sus capacidades; por tanto, mientras más expectativas tenga sobre una tarea, la desarrollarán con óptimos resultados.

De acuerdo a los estudios realizados por Bandura, la autoeficacia influye en cuatro aspectos de la conducta humana; estos son: elección y compromiso en las actividades; esfuerzo invertido en una actividad; comportamiento influenciado por los patrones del pensamiento y las reacciones emocionales y autopercepción de la conducta (Olaz, 2001, p.45)

Continuando con esta línea investigativa, no podemos hablar de autoeficacia sin vincularla al ámbito educativo. Como ya se ha mencionado, la motivación es un constructo que se circunscribe en la direccionalidad humana y que dirige este accionar. No obstante, se entrelaza directamente en los contextos educativos, incidiendo principalmente en las decisiones que toman los estudiantes frente a sus propias capacidades. Bandura explica que el proceso de inmersión del estudiante en la adquisición de su autoeficacia es sencillo. Los estudiantes se involucran en el cumplimiento de determinadas tareas, interpretando los resultados y utilizando éstas para potenciar sus creencias conforme al grado de participación en sus tareas (Canto, 1998, p. 47).

Puesto que los niveles de autoeficacia pueden aumentar o disminuir, la motivación influye en los cursos de acción elegidos para alcanzar una meta. Un alto sentido de eficacia académica, por ejemplo, facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en tareas de lectura incluyendo la toma de decisiones y el logro académico. También se vincula con el deseo de aceptar tareas más desafiantes, invirtiendo más esfuerzo, persistencia y compromiso.

2.2.5 Teoría de la Expectativa y Valor

Esta teoría corresponde al modelo desarrollado por Eccles y Wigfield, (2002) y desarrollado en sucesivas etapas debido a la flexibilidad que ofrece para ser aplicado en

ámbitos como el de la educación. Este modelo propone que la motivación está compuesta por dos dimensiones, la expectativa y el valor.

La expectativa refiere al sentimiento de competencia que tiene un individuo ante la realización de una determinada tarea, es decir a cuán competente se percibe para realizarla exitosamente. En esencia, es parecido a la autoeficacia de la teoría de Bandura, no obstante, en este caso la competencia se vincula también con la percepción de la realización de acciones futuras.

El valor, por otra parte, está vinculado a la forma en que el sujeto evalúa la tarea. De aquí que los componentes que la conforman son el interés, la importancia, la utilidad y el costo. Considerando estos aspectos, es relativamente fácil entender que cuando un individuo evalúa el valor que la realización de una tarea tiene para sí mismo, se comprometerá con ella o evitará realizarla. Sin duda, desde esta perspectiva es más o menos fácil entender que la calibración que las personas hacen de las actividades lectoras depende de cómo se valoren.

El interés, primer subcomponente del valor explica cuán atractiva nos parece la tarea; la importancia en cuán relevante nos resulta; la utilidad es un de orden más bien pragmático y es muy relevante para la toma de decisiones; y el costo permite decidir cuánto estamos dispuestos a invertir o sacrificar para el logro de la tarea.

2.2.6 Compromiso lector o *engagement*

En esta revisión de teorías y modelos motivacionales que han sido considerados desde el ámbito de la lectura, la propuesta de Guthrie, (2000) no podría dejar de referenciarse. Desde la perspectiva de este investigador, hay una relación directa entre la acción motivada de implicarse en la lectura y las características que podemos reconocer en el desempeño de un lector comprometido. Este modelo será retomado más ampliamente en el siguiente apartado.

En suma, el modelo expectativa y valor se traduce en interrogantes como ¿puedo hacer esta tarea? ¿Puedo tener éxito en la realización de esta tarea? ¿Quiero hacer esta tarea? ¿Qué

otras actividades debo dejar de hacer para focalizarme en esta? ¿Qué costo puede tener el esfuerzo que debo desplegar para alcanzar este objetivo? Lo anterior también implica que, si el lector anticipa consecuencias negativas o duda de sus competencias, tenderá a la evitación.

2.3 Motivación por la lectura

Ante un escenario prolífico en investigación sobre los procesos cognitivos en lectura en general, y un importante corpus de teoría sobre la lectura académica en particular, es imprescindible señalar que factores como la motivación aún no han recibido suficiente atención pese a que hay evidencia de la estrecha relación que existe, por ejemplo, entre motivación lectora y desempeño lector, motivación lectora y buen rendimiento académico, motivación lectora e incremento de competencias y habilidades lectoras, mejor disposición a la lectura de géneros diferentes en un lector intrínsecamente motivado, empleo de estrategias por parte de los lectores motivados (Guthrie, 2000; Guthrie y Wigfield, Metsala y Cox, 1999, Solé, 2009, Guthrie y Wigfield, 2000.), entre otras.

Yubero y Larrañaga, (2010) definen la motivación hacia la lectura como un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo cuyo objetivo final será la autodedicación hacia la lectura que, a su vez, hará al sujeto desarrollar el hábito lector y que tendrá como impacto secundario conseguir una actividad permanente en el tiempo. La lectura es, por tanto, un acto que se realiza de forma intencionada y consciente por parte del individuo que decide leer y que está guiado por un propósito o meta que puede ser desde el placer que esta actividad le reporta, requerimientos académicos, búsqueda de status, reconocimiento social o la evitación de una sanción (Guthrie y Wigfield, 1995; Baker, Dreher y Guthrie, 2000). Lo anterior implica también que buenos resultados académicos implican también voluntad y habilidad Pintrich y De Groot, (1990) así como la posibilidad de acceder a prácticas de lectura académica que las favorezcan (Guthrie, 2000, p.418).

La investigación ha demostrado cómo la motivación es un factor que impacta en el desempeño lector inclusive por sobre las características cognitivas del sujeto o su conocimiento previo (Hsueh, 2007; Schiefele, Schaffner, Moller y Wigfield, 2012) y que

por lo tanto es preciso incorporarla a los modelos explicativos de la lectura (Baker y Wigfield, 1999; Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 1999; Guthrie y Wigfield, 2000; Anmarkrud y Bråten, 2009, Shiefele et al., 2012).

Por otra parte, los lectores que tienen buenos niveles de motivación intrínseca también tienen mayores logros en lectura (Sweet, Guthrie y Ng, 1998, p. 213). De manera inversa, a baja motivación sumada a un escaso dominio de procesos cognitivos y estratégicos impiden leer de forma adecuada (Fidalgo, Arias-Gudín y Olivares, 2013, p.20) puesto que existe una relación positiva entre motivación, uso de estrategias cognitivas y la comprensión lectora (McCombs, 1991b; Pintrich y De Groot, 1990, p.40). En esta misma línea se reporta que los estudiantes que están motivados por la lectura incrementan notoriamente el uso de estrategias a lo largo de un curso escolar, leen más seriamente y mejoran su competencia lectora (Guthrie y Wigfield, 2000; Solé, 2009.) lo que permite sostener la idea de que la motivación es una variable explicativa de la conducta lectora (Gámez y Díaz, 2003, p.8). Por otra parte, un lector intrínsecamente motivado está más dispuesto a leer géneros diferentes por una variedad de propósitos lo que además lo convierte en un lector más flexible (Guthrie y Wigfield, 2000, p.412).

Díaz, Martínez y Ávila, (2006) señalan por su parte, que la comprensión lectora integra tanto la estructura del texto como el procesamiento estratégico en la construcción del significado. Esta construcción cognitiva se encuentra rodeada de factores motivacionales que generan el interés en un texto y en la propia actividad de lectura (Guthrie y Wigfield, 1995; Unrau y Schlackman, 2006.)

El terreno de la motivación por la lectura ha sido explorado principalmente en los estadios anteriores a la educación superior puesto que en los niveles de primaria y secundaria leer y escribir son los objetivos fundamentales (Solé, 2011, p.78). Applegate y Applegate, (2010), plantean que es difícil imaginar un grupo de individuos más preocupados por la motivación lectora que los profesores de primaria pues son quienes mejor dimensionan el impacto de la motivación en la lectura, llegando a observar que un niño puede disponer de una buena

cantidad de recursos y estrategias para abordar un texto, pero en gran medida depende de la motivación el éxito total o el fracaso en la escuela.

Otras líneas teóricas exploran la relación entre la motivación por la lectura y constructos como actitud, interés o creencias de los lectores (Guthrie y Wigfield, 2000, p. 413). Varias investigaciones que han relacionado la motivación por la lectura justamente con la actitud hacia leer como un componente de carácter afectivo que genera una filiación positiva o rechazo hacia esta actividad (Baker y Wigfield, 1999, p. 460). McKenna, Kear y Ellsworth, (1995) explican actitud y lectura en dos dimensiones; la primera es la actitud hacia la lectura por placer y la segunda es la actitud hacia la lectura académica. En ambos casos, la actitud impacta en el desarrollo de la habilidad y conducta lectora.

Otra línea investigativa se ha focalizado en el *engagement* o lectura comprometida (Wigfield, 1997, p.15). La relación entre motivación lectora y compromiso lector o *engagement* ha sido ampliamente explorada especialmente en el ámbito de primaria y secundaria, describiendo una asociación circular entre buenos lectores que tienden a leer más pues están motivados para ello lo que se evidencia en el incremento en el uso de estrategias, el desarrollo de vocabulario y de las habilidades lectoras en general , pudiendo ser compensatorio inclusive las carencias de su medio familiar y que eventualmente podrían afectar su desempeño lector (Stanovich, 1986; Guthrie y Wigfield, 2000; Applegate y Applegate, 2010, Castro, 2014.)

En suma y con independencia del constructo teórico, la motivación tendría efectos significativos en el desempeño lector, en el incremento del procesamiento cognitivo, así como en la perseverancia, especialmente cuando los textos se vuelven más complejos, por ello ha sido profusamente investigada, incorporando desde las variables personales que dirigen la conducta del estudiante (representación de sí mismo y de la tarea, expectativas, metas, entre otras), la naturaleza tras el proceso de elegir o no hacer una actividad de lectura hasta aquellas que proceden del contexto en que se enmarca la actividad lectora (García y Doménech, 1997, p.10).

Por otra parte, la literatura reporta ampliamente cuáles son y cómo operan las principales estrategias de lectura. Esto ha sido reforzado por el establecimiento de un perfil de lector competente el que, sin duda, debe complementarse – al menos- con la motivación intrínseca que este tiene para leer.

Las estrategias, de acuerdo a Solé (1998) permiten al estudiante planificar la tarea de lectura, ejecutar acciones de revisión y control de lo que lee, tomar decisiones pero también disponerse a la realización de esta tarea. Esta última acción tiene que ver con su intencionalidad de leer y se inscribe en el plano de lo motivacional, respondiendo a su motivación tanto intrínseca como extrínseca. La investigación ha demostrado que quienes evidencian alta motivación intrínseca responder con más éxito en evaluaciones de lectura y tienen, además, mejores índices de autoeficacia (García, Guevara, López y Rugerio, 2014).

De lo anterior se desprende que las estrategias de motivación hacia la lectura deben tender a aumentar los niveles de autoeficacia, proveyendo de ciertas condiciones que contribuyan al desarrollo de la motivación intrínseca (siendo esta más deseable que la de tipo extrínseco), por ejemplo, la posibilidad de seleccionar determinados materiales de lectura y decidir cómo estas se van a trabajar correlaciona positivamente con el logro en las habilidades de lectura, idea que se fundamenta en que el disfrute que genera la lectura tiene un efecto positivo en la manera en que el lector se compromete con esta actividad (Mujica, Guido & Mercado, 2011).

Lo hasta ahora señalado permite sostener que es imprescindible integrar a la lectura los factores motivacionales, pues esto amplía el entendimiento de las condiciones en las que se produce el aprendizaje mediado por la lectura ya que esto provee una imagen más completa del proceso lector (Baker y Wigfield, 1999; Wigfield y Guthrie, 2010; Schieffele et al. 2012)

En términos generales, las distintas líneas de investigación en motivación por la lectura se han problematizado con interrogantes tales como: ¿qué quiero conseguir con esta tarea?, ¿cómo hago para conseguir hacer esta tarea? (Valle, González, Núñez & González-Pienda, 1998.) ¿puedo hacer esta tarea? ¿por qué debiera hacerla? (Eccles y Wigfield, (1985);

Pintrich y DeGroot, 1990.) ¿Puedo tener éxito? ¿Quiero tener éxito y por qué? (Wigfield y Guthrie, 2010.) o cuestionamientos de tipo ¿Por qué ciertos lectores que evidencian una lectura pobre son lectores poco motivados? (Morgan, Fush, Compton, Cordray y Fush, 2008.)

Estos cuestionamientos se han abordado a través de la investigación sobre qué motiva a los estudiantes a leer (Cole, 2003, p. 330) y qué razones subyacen a declaraciones de estudiantes que señalan que odian leer y que nunca leen libros o cuyo auto-concepto referido a tareas de lectura es tan bajo que impacta negativamente en la motivación por leer.

También resulta interesante observar la motivación lectora a partir de variables como género a partir de investigaciones situadas en el entorno escolar. Desde esta perspectiva los hallazgos evidencian que la motivación por la lectura decrece hacia la adolescencia. Este descenso podría deberse a que los niños a medida que avanzan en escolaridad comprenden de mejor manera su propio desempeño y se vuelven más sofisticados en el procesamiento de la retroalimentación evaluativa que reciben, lo que conduce a que algunos de ellos progresivamente tomen conciencia de su autoeficacia (Wigfield y Guthrie, 2010.)

Si bien no existe una tendencia concluyente que indique que hay cambios en lectura por género (Olivares, Fidalgo y Torrance, 2016.P.48), algunas investigaciones se puede reportar que las actitudes favorables a la lectura disminuyen con la edad pero de manera menos intensa en las niñas. Otras investigaciones focalizadas en el género, señalan que la motivación lectora en se incrementa en el transcurso del año escolar en los primeros años de escuela tanto en niños y niñas, aun cuando en estas últimas el incremento es mayor, lo que podría deberse a que su mayor interés por leer contribuiría a la confianza en sus habilidades lectoras (Baker y Wigfield, 1999; Orellana, Korkeamaki, Tafa, Melo y Gambrell, 2014).

CAPÍTULO 3: PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1 Propósitos de la Investigación

Esta investigación se genera a partir de un problema o una situación de interés colectivo, por medio de las propias experiencias evidenciadas durante las diferentes instancias de formación como futuros docentes, tanto en el ámbito profesional, como en el ámbito académico. Esto quiere decir que, estando inmersos como alumnos dentro del sistema escolar, surgen situaciones donde se evidencia el rol pedagógico del docente fuera del aula.

Por tanto, todos estos factores señalados contribuyen a la identificación y aplicación de la problemática, la cual, tiene como objetivo indagar en las prácticas lectoras que motivan la lectura en los estudiantes en la escuela.

En relación a lo señalado, hemos planteado las siguientes preguntas de investigación, con la finalidad de guiar de forma satisfactoria la indagación a esta problemática:

1. ¿Qué percepción tienen las profesoras de Educación Básica sobre el rol de la motivación por la lectura en el nivel escolar?
2. ¿Qué prácticas lectoras desarrolladas por las profesoras de Educación Básica fomentan la motivación lectora?

Para responder estas preguntas, articulamos el trabajo a partir de los siguientes objetivos, estableciendo los ámbitos en los cuales, se darán constructo y datos fehacientes para nuestro proceso; permitiendo organizar y analizar la información recopilada en el transcurso de la investigación. Teniendo en consideración lo expuesto planteamos lo siguiente:

3.2 Objetivos.

3.2.1 Objetivo general.

Explorar, describir y analizar las percepciones que tienen las profesoras de Educación Básica de cinco establecimientos educacionales de la región de Valparaíso sobre el rol que le atribuyen a la motivación lectora, su vinculación con el logro académico, las estrategias

empleadas dentro del aula para su fomento y los factores internos y externos a la escuela que la favorecen u obstaculizan la motivación por leer.

3.2.2 Objetivos específicos.

1. Identificar y analizar cómo perciben los docentes la motivación por la lectura.
2. Identificar y analizar la relación que los docentes participantes de esta investigación le atribuyen a la motivación lectora respecto del logro académico en la asignatura Lenguaje y Comunicación.
3. Describir las estrategias declaradas por los profesores destinadas a favorecer o fomentar la motivación por la lectura.
4. Reconocer los factores internos (intraescuela) y externos (extraescuela) que los docentes reconocen como obstaculizadores o favorecedores de la motivación lectora.

3.3 Ámbitos de la investigación.

Dentro de la escuela hay diversas problemáticas que se pueden evidenciar cuando se adentra en ella. Por lo tanto, es fundamental delimitar los ámbitos y/o el campo de investigación, especificando la información necesaria que dé respuesta a la situación motor de la investigación respectiva. Para esta investigación se ha establecido un solo ámbito:

Motivación por leer, desde donde se construyen o desde donde se relacionan, yuxtaponen los objetivos específicos. Este ámbito se profundiza a continuación:

3.3.1. Ámbito 1: motivación por leer

Este ámbito está referido a la identificación de la motivación como componente esencial en las prácticas lectoras que los docentes promueven hacia sus estudiantes. Esta conceptualización cuenta con fuertes asideros teóricos, reconociéndose como un eje fundamental para el desarrollo de los estudiantes en el aspecto académico en general, y en la lectura en particular.

La motivación por leer es un constructo psicológico complejo, por ello, junto a establecerla como ámbito, proponemos categorías que nos permitan su observación como factor relevante en las percepciones y prácticas docentes en el terreno de la lectura.

A raíz de lo anterior, y a partir de los objetivos de la investigación, las categorías nos permiten visualizar la información, y agruparla en tópicos más acotados; con la intención de darlos respuesta a los diferentes conceptos que surgen a partir del fenómeno en estudio. En esta investigación se han establecido categorías de tipo apriorístico, que surgen de la inmersión previa en la literatura especializada. Estas categorías y sus subcategorías, son fundamentales para definir, identificar, analizar y delimitar el proceso de investigación.

3.4 Tópicos de la investigación

Tabla 1

Tópicos de la investigación y categorización apriorística.

Ámbito	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías (macro-categorías)	Subcategorías (categorías a priori)
Motivación por leer	Desde la literatura especializada se señala que la motivación es una variable explicativa de la conducta lectora, que se vincula con el logro académico en el área de lengua. Bajo	¿Qué percepción tienen las profesoras de Educación Básica sobre el rol de la motivación por la lectura en el nivel escolar?	Explorar las percepciones que tienen las profesoras de Educación Básica de cinco establecimientos educacionales de la región de Valparaíso	Identificar y analizar cómo perciben los docentes la motivación por la lectura.	Concepto de motivación y motivación lectora.	Concepciones sobre motivación
				Identificar y analizar la relación que los docentes participantes de esta investigación	Relación motivación lectora – logro académico.	Perfil del lector motivado Incidencia de la motivación en el rendimiento académico

<p>esta premisa nos parece importante explorar cómo los docentes que ejercen en educación básica perciben la importancia</p>		<p>sobre el rol que le atribuyen a la motivación lectora, su vinculación con el logro académico, las</p>	<p>le atribuyen a la motivación lectora respecto del logro académico de la asignatura Lenguaje y Comunicación</p>		
<p>de la motivación por leer y la incorporan en sus prácticas educativas en la asignatura Lenguaje y Comunicación.</p>	<p>¿Qué prácticas lectoras desarrolladas por las profesoras de Educación Básica fomentan la motivación lectora?</p>	<p>estrategias empleadas dentro del aula para su fomento y los factores internos y externos a la escuela que favorecen u obstaculizan la motivación por leer.</p>	<p>Describir las estrategias declaradas por los profesores destinadas a favorecer o fomentar la motivación por la lectura.</p>	<p>Estrategias docentes para fomentar la motivación lectora.</p>	<p>Estrategias y prácticas docentes orientadas a fomentar la motivación lectora.</p>
			<p>Reconocer los factores internos (intraescuela) y externos (extraescuela) que los docentes reconocen como obstaculizadores o favorecedores de la</p>	<p>Factores asociados al desarrollo de la motivación lectora dentro y fuera de la escuela.</p>	<p>-Factores intraescuela que inciden el desarrollo de la motivación lectora -Factores extra-escuela que inciden en el desarrollo de la motivación lectora.</p>

				motivación lectora.		
--	--	--	--	------------------------	--	--

Tabla 1: Tópicos de la investigación y categorización apriorística.

Referencia: Cisterna, (2005).

3.5. Macro-categorías de la Investigación

Desde el ámbito identificado como motivación por la lectura emergen cuatro macro-categorías que a la vez originan subcategorías; todas a priori las cuales, son fundamentales para la realización del análisis en profundidad. A partir de las categorías a priori, se puede delimitar la información que se recolectará, mediante el instrumento diseñado para la recogida de datos, que apunta principalmente a dar respuesta a los objetivos planteados.

Cisterna, (2005), plantea que: “para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos”. (p. 64). En la siguiente tabla, se evidencian las macro-categorías definidas para esta investigación junto a las categorías a priori establecidas y, que Cisterna, 2005 ha denominado como categorías y subcategorías, respectivamente.

En ambos casos se presenta además la definición operacional, es decir, la acepción o significado que se utilizará de manera contextual en base a la información que se quiere recopilar.

Tabla 2

Macro-categorías

Ámbito	Objetivo específico	Macro categoría	Definición conceptual	Categoría a priori	Definición operacional de la categoría a priori
Motivación por leer	Identificar y analizar cómo perciben los docentes la motivación por la lectura	Conceptos de motivación y motivación lectora.	Percepción que tienen los docentes de los conceptos de motivación y de motivación lectora.	Concepciones sobre motivación	Conjunto de posibles definiciones o aproximaciones teóricas sobre los constructos de motivación y sobre cómo la motivación se vincula con la lectura.
Motivación por leer				Perfil de lector motivado	Características que definen a un lector motivado.
Motivación por leer	Identificar y analizar la relación que los docentes participantes de esta investigación le atribuyen a la motivación lectora respecto del logro académico en la asignatura	Relación motivación lectora – logro académico.	Establecimiento de una relación causal entre el estudiante que evidencia motivación lectora y el logro académico en la asignatura Lenguaje y Comunicación.	Incidencia de la motivación lectora en el rendimiento académica	Evidencia que los profesores pueden aportar ya sea desde la teoría a la práctica sobre la relación causal que se establece entre la motivación lectora y el resultado en la asignatura

	Lenguaje y Comunicación				Lenguaje y Comunicación.
	Describir las estrategias declaradas por los profesores destinadas a favorecer o fomentar la motivación por la lectura	Estrategias empleadas por los docentes	Conjunto de acciones pedagógicas intencionadas que los docentes emplean para fomentar la motivación por leer en el aula.	Estrategias docentes	Conocimiento de estrategias que pueden fomentar la motivación lectora en el ámbito áulico.
	Reconocer los factores internos (intraescuela) y externos (extraescuela) que los docentes reconocen como obstaculizadores o favorecedores de la motivación lectora.	Factores asociados al desarrollo de la motivación lectora dentro y fuera de la escuela.	Percepción de los profesores de los factores que tanto fuera como dentro del colegio contribuyen/no contribuyen al fomento de la motivación lectora.	Factores intraescuela	Percepción de los factores que, al interior de la escuela (PEI, programas internos, acuerdos docentes) que contribuyen/no contribuyen al fomento de la motivación lectora.
				Factores extraescuela	Percepción de los factores externos a la escuela (casa, familia, barrio, comunidad) que contribuyen al fomento de la motivación lectora.

Tabla 2: Macrocategorías de la investigación.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Paradigma de la investigación

La investigación realizada está sustentada a través de un paradigma interpretativo; el cual busca mantener la vida cultural, la comunicación y significados simbólicos, relacionados con las acciones humanas y la vida social; interpretando el contexto en que se desenvuelven con la finalidad de interpretar y analizar la información (Valles, 1999, p.56).

La finalidad de este paradigma es profundizar el conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre, es decir, la forma en que el mundo es comprendido, experimentado y producido en los procesos y contextos respectivos, basado en la perspectiva de los participantes, por sus conocimientos, por sus relatos y significados. (Ortiz, 2003, p. 23).

Asimismo, este paradigma tiene como objetivo describir, explicar, esclarecer, construir y descubrir contextos y procesos, explicándolos a través de una causalidad local. Así también, se basa en el proceso de conocimiento, generando interacción entre sujetos y objetos; en el hecho ambas son inseparables. (Vasilachis, 1992, p.36)

En esta investigación, como agentes claves, se debe observar, analizar y comprender, a través de los diferentes instrumentos asociados a ésta, variados patrones de conducta hacia el objetivo principal de dicha indagación. En efecto, como investigadores inmersos en una cultura institucional, enmarcada en un respectivo curso, se debe comprender el porqué de una conducta en determinado lugar y bajo qué circunstancias.

En este mismo sentido, la investigación subyace a la indagación inductiva, es decir, transita desde la muestra de un número de casos reducido hacia la interpretación de estos datos, a través de teorías y/o experiencias; construyendo una teoría que realice un contraste desde la teoría con los datos recopilados.

Finalmente, la implicación de los agentes claves en la investigación, se centra en la práctica real, situada en un proceso interactivo, es decir, él o los investigadores están inmersos en la realidad estudiada. Por tanto, la comprensión de esta realidad práctica se torna reflexiva, generando un diálogo entre los actores y la situación social.

4.2 Enfoque de la investigación

El enfoque utilizado en esta investigación, corresponde a una indagación cualitativa; de acuerdo a lo señalado por Hernández, Fernández, Baptista, (2014) ésta se: “enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Asimismo, este tipo de investigación tiene relevancia para el estudio de las relaciones sociales, en la pluralización de los individuos (Flick, 2004, p. 17). Esto se traduce en el estudio de las formas de vivir del individuo y las relaciones que establece con su entorno.

Dentro de una investigación cualitativa, se pueden encontrar algunas características que hacen referencia a lo que se quiere estudiar y al sujeto de investigación, comprendiendo, experimentando y produciendo en el contexto trabajado y en los procesos implicados en este mundo. Lo anterior, se puede evidenciar a través de la perspectiva de los participantes, así como por sus sentidos, significados, experiencia, conocimientos y relatos entregados por ellos.

Los métodos empleados, se enlazan con el análisis y explicación de la información, sustentado en la flexibilidad y sensibilidad del contexto social en que son producidos; es decir, la metodología de trabajo, será interpretada de manera diferente de acuerdo al o los contextos que la investigación está fundada.

4.3 Diseño de la investigación

El proceso de esta investigación es de corte cualitativo, pues tiene como propósito, comprender a partir del contexto, apoyándose de la perspectiva de los participantes, sus experiencias, relatos y conocimientos, los cuales se interpretarán a través de la reflexión.

(Denzin & Lincoln, 2012, p. 103). Por lo demás, se busca realizar un análisis acabado para poder responder a la pregunta de investigación.

El universo de estudio son profesores de Educación Básica de la red de profesores mentores, colaboradores de la PUCV en la formación de estudiantes de pedagogía. De este

universo se recoge una muestra de cinco profesoras quienes responden el instrumento de recolección de información a través de entrevistas presenciales. Los colegios de proveniencia de las profesoras, por razones de resguardar la confidencialidad de los datos, se han codificado de la siguiente forma:

Colegio 1: CIL-PS

Colegio 2: CRC-PS

Colegio 3: CSI-PS

Colegio 4: IRA-P

Colegio 5: ERU-M

Finalmente, cabe destacar que en esta investigación está presente la rigurosidad ética en los procesos investigativos. Esto se concibe mediante la aplicación de un consentimiento informado, el cual se entiende como un contrato mutuo que explique el propósito de la investigación, lo que se espera de cada participante y el procedimiento de los datos. Además debe ser firmado por ambos agentes participantes de la investigación, lo cual es entregado de manera previa resguardando su identidad (Flick, 2004, p. 18). (Anexo 1)

4.4 Técnica de recolección de la información

La técnica de recolección que se utilizó para llevar a cabo esta investigación y obtener la información de manera rigurosa, se hizo por medio de una entrevista semiestructurada, la cual se entiende como una guía de asuntos o preguntas, dando libertad al entrevistador de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 403). Este instrumento permitió recaudar las concepciones de los profesores acerca de la motivación por la lectura.

A partir de la información facilitada a través de este instrumento, se realizó un análisis acabado de las respuestas de los agentes investigados, pues esto resultó útil para establecer una conclusión ante la pregunta rectora de la investigación.

En lo que respecta a la investigación cualitativa, se pueden encontrar diferentes técnicas de recolección de información, ello implica el uso y recolección de materiales empíricos como: estudios de casos, experiencias personales y de introspección, historias de vidas, entrevistas, artefactos, textos y producciones culturales y textos observacionales, históricos, interactivos y visuales (Denzin y Lincoln, 2012, p. 103).

Tabla 3

Preguntas del instrumento de investigación: entrevista semiestructurada

OBJETIVO ESPECÍFICO 1	PREGUNTAS
Identificar y analizar cómo los docentes conceptualizan la motivación por la lectura.	¿Qué entiende usted por motivación? ¿Qué entiende usted por motivación lectora? ¿Qué características usted identifica en un lector motivado?
OBJETIVO ESPECÍFICO 2	PREGUNTAS
Identificar y analizar la relación que los docentes participantes de esta investigación le atribuyen a la motivación lectora respecto del logro académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.	¿Considera que la motivación lectora es relevante para el logro académico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación?
OBJETIVO ESPECÍFICO 3	PREGUNTAS
Describir las estrategias declaradas por los profesores destinadas a favorecer o fomentar la motivación por la lectura.	¿Conoce estrategias de motivación de lectura? ¿Cómo aborda la motivación lectora dentro de sus clases? ¿Qué prácticas de motivación por la lectura utiliza en sus clases?
OBJETIVO ESPECÍFICO 4	PREGUNTAS
Reconocer los factores internos (intraescuela) y externos (extraescuela) que los docentes reconocen como obstaculizadores o favorecedores de la motivación lectora.	¿Cree usted que las prácticas lectoras del hogar inciden tanto en los hábitos lectores como en la motivación lectora de sus estudiantes? ¿Considera usted que en la implementación

	curricular de su establecimiento es relevante el fomento de la motivación lectora?
--	--

Tabla 3: Preguntas del instrumento de investigación: entrevista semiestructurada (Anexo 2)

4.5 Sujetos de la investigación y agentes claves

Tal como se señaló anteriormente, los sujetos de esta investigación son, principalmente, cinco profesoras de Educación Básica de quinto y sexto básico de la región de Valparaíso que se desempeñan en la asignatura Lenguaje y Comunicación en dichos niveles educativos.

Los agentes claves de esta investigación es un grupo de estudiantes de quinto año de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso los cuales procedieron a aplicar el instrumento de recolección en las profesoras por medio de una entrevista semiestructurada y así poder analizar de una forma más rigurosa -protegiendo la identidad y privacidad de las profesoras y apreciaciones- ante las concepciones sobre la motivación por la lectura.

4.6 Momentos de la investigación

Conforme a los momentos de la investigación, en primera instancia se definió el tema a investigar de acuerdo a las sugerencias de acuerdo a los intereses de los profesores en formación y en conformidad con la profesora guía de esta investigación. Con base a ello, la profesora guía sugirió lecturas asociadas a la motivación por la lectura, las cuales servirían como sustento para el marco teórico.

Una vez realizadas las lecturas, se procedió a realizar reuniones para comentar dichos textos, con la finalidad de obtener aspectos relevantes, para la delimitación del Objetivo General, la pregunta de investigación y los objetivos específicos. Establecidos estos elementos, se redactaron los antecedentes del problema y la delimitación de la investigación, definiendo el lugar geográfico, el establecimiento a intervenir, el nivel educativo. Determinados los pasos anteriores de esta investigación, se elaboró el marco

teórico, añadiendo todo el sustento teórico y bibliográfico que nos entrega la literatura, en relación a nuestro objetivo de investigación.

Luego, se procedió a elaborar el instrumento a implementar en los sujetos de investigación, con la finalidad de recoger evidencias acerca de las percepciones que los profesores de Educación Básica tienen sobre la motivación por la lectura. A posteriori, se realizó la validación de dicho instrumento por un panel de juicio de expertos, conformándose en: dos profesores de Educación Básica que ejercen en el sistema educacional particular subvencionado y particular, y un profesor universitario.

El análisis de datos se realizó mediante la utilización del software Atlas.Ti versión 7.5.7., recomendado por la profesora guía.

En primera instancia, se instaló el programa en los computadores de cada uno de los investigadores. Terminada esa fase, se buscaron tutoriales para aprender a utilizar dicho software, con la finalidad de ingresar la información al programa para obtener un análisis profesional a partir del programa mencionado anteriormente.

Posteriormente, se procedió a la creación de códigos por medio de las categorías a priori formuladas previamente, para dar paso a la categorización manual de todas las entrevistas identificando las citas correspondientes a cada código.

El siguiente paso que se realizó, consiste en la elaboración de la red de códigos ya establecidos, donde se vinculan los nodos para identificar si existe relación entre estos y las citas. El esquema arrojado por el software se puede visualizar en el Anexo 4 donde quedan establecidas las relaciones entre las categorías analizadas. Luego se utiliza la opción “examinador de palabras”, para así poder identificar las palabras más recurrentes nombradas por las entrevistadas en relación a la investigación.

A continuación de lo anterior, se hizo uso de la herramienta de consulta de Atlas.Ti, con la finalidad de adicionar las citas, según cada nodo codificado. Este documento contiene las citas seleccionadas y almacenadas, según el nodo correspondiente donde se les codificó,

por lo tanto, se obtiene una totalidad de cinco muestras las cuales se encuentran en el Anexo 4.

En último lugar, se procede a realizar el análisis con el documento que se obtiene de la herramienta de consulta del programa Atlas.Ti con la finalidad de contrastar con la teoría.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Análisis de la Investigación

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de la investigación. Este estudio ha pretendido dar respuesta a las interrogantes planteadas al inicio y que constituyeron la problematización investigativa.

El análisis estará orientado, conforme a las directrices señaladas por Cisterna (2005), con respecto a las categorías *a priori* que surgen en virtud de la macrocategorías de la investigación, las cuales son:

- Concepciones sobre motivación: buscan responder al Objetivo Específico 1, permitiendo identificar y analizar cómo perciben los docentes la motivación por la lectura; es decir, evidenciar en las respuestas de los entrevistados, posibles definiciones o aproximaciones teóricas sobre el concepto de motivación y cómo ésta se vincula con la lectura.
- Perfil del lector motivado: esta categoría, al igual que la mencionada anteriormente, está supeditada al Objetivo Específico 1. Sin embargo, responde a cómo los docentes visualizan -en el ámbito educativo- las características del perfil de un lector motivado.
- Incidencias de la motivación lectora en el rendimiento académico: da respuesta al Objetivo Específico 2, el cual consiste en identificar y analizar la relación que los docentes participantes de esta investigación le atribuyen a la motivación lectora con respecto del logro académico en la asignatura Lenguaje y Comunicación. La pregunta que se enmarca en esta categoría, busca evidenciar los aportes que puedan realizar los profesores desde la teoría o la praxis en la dualidad motivación lectora y resultados en la asignatura Lenguaje y Comunicación.
- Estrategias docentes: Esta categoría se vincula con el Objetivo Específico 3, el cual consiste en describir las estrategias declaradas por lo profesores destinadas a favorecer o fomentar la motivación por la lectura. Las preguntas que están dentro de

esta categoría buscan responder acerca del conocimiento de estrategias que tienen o implementan los docentes para fomentar la motivación lectora dentro de la sala de clase.

- Factores intraescuela: Responde al Objetivo Específico 4, el cual reconoce los factores internos de la escuela que los docentes identifican como obstaculizadores o favorecedores de la motivación lectora. En el caso de esta categoría se busca reconocer las percepciones que tienen los docentes en relación a los factores internos, tales como el Proyecto Educativo Institucional, acciones desarrolladas para fomentar la lectura y acuerdos docentes que afectan, de forma positiva o negativa, la motivación lectora de los estudiantes.
- Factores extraescuela: Esta categoría, al igual que la presentada anteriormente, se encuentra relacionada con el Objetivo Específico 4. Particularmente consiste en reconocer los factores externos a la escuela tales como el hogar, la familia, el barrio y la comunidad en donde se desenvuelve el niño lector, y, cómo contribuyen o no a la motivación lectora y al desarrollo de ésta.

A continuación, se analizarán las categorías *a priori* en relación a las respuestas otorgadas por cada uno de los entrevistados:

5.1.1 Concepciones sobre la motivación

En esta categoría *a priori*, se extraen las concepciones sobre motivación lectora a partir de las respuestas entregadas por las docentes. Al menos dos de los cinco entrevistadas, son capaces de vincular la motivación como algo que mueve a la realización de una tarea, es decir, darle sentido, alcanzar una meta, desarrollar una tarea bajo su propia voluntad e interés, distinguiendo dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. Lo anterior se evidencia en las siguientes citas:

“la motivación está relacionado con las acciones que mueven a alguien para realizar eemm alguna tarea, ya sea para conseguir logro, meta eeh y está ligado con la

voluntad de poder realizar algo que me agrada con buen gusto con ganas.” (E3 CSI-PS)

“La motivación, para mí, es el motor, es la fuerza que te motiva, valga la redundancia, a hacer cosas, pero yo diferenciaría dos tipos de motivaciones. Yo creo que existe una motivación personal, intrínseca, que es la que debemos tener cada persona para llegar a hacer algo, y, está la motivación externa, que es la que nosotros debemos despertar como profesores” (E5 ERU-M)

Estas dos entrevistadas entregan una definición o concepción real sobre lo que significa el constructo motivación, aproximándose a las definiciones encontradas en la literatura. En relación a esto, se facilitan algunas definiciones en la voz de diferentes autores. Pintrich y Schunk, (2006), definen la motivación como algo que deseamos alcanzar, que nos mueve y nos ayuda a completar ciertas tareas. Así mismo, la Real Academia de la Lengua Española define la palabra motivación como: “Acción y efecto de motivar//. Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona” (Real Academia Española, 2012).

Con respecto a la motivación extrínseca e intrínseca, señalados por la segunda entrevistada se acercan en gran medida a lo señalado por la teoría. Esta define motivación intrínseca o metas de aprendizaje como “los estudiantes se mueven por el deseo de saber, ser curiosos, tener una preferencia por el reto, tener un interés por aprender un respectivo concepto, materia u otra idea que sea de su inclinación o que les llame la atención” (García, Doménech. 2002, p. 28). En relación a la motivación extrínseca, García y Doménech (2002) plantean que la “motivación extrínseca o metas de ejecución y rendimiento es aquella que están ligadas a la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, de que los niños obtengan una aprobación de parte de los padres y/o profesores” (p. 28).

Con respecto a la motivación lectora, a partir de la información recopilada de las entrevistadas, el análisis muestra una asimilación de conceptos entre motivación lectora y comprensión, lo que indica que existe poca claridad entre los campos conceptuales de ambos términos, pues, para las docentes, ambos términos son similares. Además, las

entrevistadas hacen alusión a que motivación se asemeja a interés, a una necesidad y/o a una experiencia agradable. Esto se evidencia en lo siguiente:

“hacer que el chiquillo logre la meta de que lea, pero comprensivamente porque no es leer por leer, sino que entienda lo que está leyendo.” (E1 CIL-PS)

A partir de la cita anterior, se evidencia que el entendimiento de que lo prioritario para la profesora es leer comprensivamente y para ella motivación es igual a comprensión. (Appelgate y Appelgate, 2010. P. 231).

La teoría plantea, según Yubero y Larrañaga, (2010) que la motivación lectora es un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo cuyo objetivo final será la auto-dedicación hacia la lectura, esto hará que el sujeto desarrolle un hábito lector, el cual tendrá impacto secundario para mantener una actividad en el tiempo. Es decir, la motivación es un constructo transversal durante la lectura, pues, Yubero y Larrañaga, (2010) establecen que ésta es un factor que impacta en el desempeño, por sobre las características cognitivas del sujeto. A su vez, la motivación ayuda al estudiante a enriquecer su conocimiento bajo diferentes factores, entre ellos la comprensión, estrategias, compromiso lector, hábito lector y por sobre todo potencia el rendimiento académico del estudiante. Para el alumno, la tarea asignada debe tener un contexto, un sentido, sentir que lo que va a realizar es fructífera para su futuro, que les servirá en sus próximos aprendizajes o que en algún minuto de su proceso de estudiante lo aprendido será útil. Lo anterior se condice con lo que señala Solé, (1998) en Gamez, (2012): “ninguna tarea debería iniciar sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido” (p. 88). Otro elemento importante a señalar es que una línea de investigación sobre motivación incorpora los conceptos de hábitos o intereses como subelementos de la motivación y no como sinónimos de esta (McKenna, Kear, Ellsworth, (1995).

5.1.2 Perfil del lector motivado

De la información que da respuesta a la categoría Perfil del Lector Motivado, a partir de la pregunta ¿qué características usted identifica en un lector motivado?, se puede extraer que las entrevistadas identifican a niños y niñas que leen autónomamente, comparten sus lecturas y por sobre todo, demuestra que disfrutan leer como características que definen los definen:

“un lector motivado, sobre todo en lo que es los niños, es cuando ellos tienen la necesidad de tomar el libro y ellos se van a ese mundo que el libro le presenta, eh no se distraen, leen, comentan, eh les llama mucho la atención la historia, eh hablan acerca de lo que pasa, entorno a lo que leen, eh se van, ellos se imaginan, eh se involucran en ese mundo fantástico que es la lectura.” (E4 IRA-P)

Las características entregadas por la entrevistada, evidencian a un lector motivado como un sujeto que auto-gestiona su material de lectura, demuestra interés y disfrute por lo que lee, independiente del tema. De acuerdo a lo que expone Guthrie y Wigfield en Solé, (2009): “el lector intrínsecamente motivado lo está de un modo bastante general, dispuesto a leer diversos géneros sobre temas diferentes, para una variedad de propósitos” (p.57)

Por otro lado, Palacios (2015), plantea que una de las características que refleja a un lector motivado, es que este “produzca un cambio interno en él, que pueda ser capaz de explicar, interpretar, transformar, crear, mejorar, etc.” (p. 27), lo cual, reafirma lo que las docentes mencionan en sus entrevistas.

Solé, (2009) plantea que “los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente con lo que se incrementa su competencia y su habilidad” (p. 56), es decir, un lector motivado, además de disfrutar la acción de leer, comprender lo que está leyendo, su aprendizaje tiene un potencial beneficioso. A su vez, mayor motivación de un estudiante en la tarea implicada, incide en el incremento del hábito de lectura, por consecuencia, la capacidad analítica del estudiante aumenta progresivamente, evidenciando un avance en sus técnicas de lectura y su comprensión, esto atribuido a la motivación fomentada con

anterioridad (Galindo y Martínez, 2014, p.14). Esto se ve reflejado en la información entregada por los docentes:

“es una persona que mmm tiene mucha más claridad en sus ideas en la expresión de las mismas, también creo que disfruta, relaciona estos espacios de lectura con una experiencia enriquecedora y se nota frente a la actitud para enfrentar lo que sea dentro de la lectura” (E3 CSI-PS)

Para concluir lo anteriormente expuesto, se considera de suma relevancia que los profesores en general tengan una visión estratégica en relación al perfil de un lector motivado, puesto que, al momento de planificar sus actividades dentro de su clase, se espera que las considere con la finalidad de fomentar el desarrollo de buenos lectores.

5.1.3 Incidencias de la motivación lectora en el rendimiento académico

En esta categoría, se busca encontrar cuál es la incidencia de la motivación lectora en el rendimiento dentro de la escuela. Por tanto, se entiende como rendimiento académico la medición de las capacidades y competencias de los estudiantes en el ámbito escolar, a través de calificaciones, las cuales pueden ser satisfactorias o insatisfactorias. (Palacios, 2015).

Las respuestas entregadas por las entrevistadas a la pregunta correspondiente a esta categoría, permiten evidenciar la mirada personal de cada una de las docentes participantes, quienes no establecen una relación que explique cuál o cuáles son las incidencias de la motivación lectora en los resultados en la asignatura Lenguaje y Comunicación.

Sin embargo, se puede analizar que, a nivel implícito, ninguna de las profesoras entrevistadas niega la relación de un lector motivado y el logro académico. Es decir, las respuestas entregadas contienen vagos elementos que relacionan el desarrollo escolar de sus estudiantes y la motivación lectora dentro de la sala de clases.

A pesar, de que en las respuestas se omita la relación de la motivación con los logros académicos, se debe tener una noción superficial acerca de la importancia de atraer a los

niños y niñas a la lectura desde el interés y motivación, y, que esto puede afectar positivamente a las calificaciones y avances de los estudiantes en el ámbito académico.

Otro elemento a destacar en el análisis de esta categoría, es la relación que se realiza entre un lector motivado y sus mejoras en producción escrita:

“Es relevante para la asignatura de Lenguaje, porque estamos convencidos de que persona que es lectora mejora su ortografía, mejora su redacción, es decir, te lleva por un camino importante” (E5 ERU-M)

La perspectiva que se presenta, deja en evidencia la percepción de la lectura como una herramienta que permite la mejora de la ortografía y redacción, omitiendo de la respuesta el cómo la motivación puede lograr ser aquello relevante dentro de la asignatura.

En relación a la motivación e interés por la lectura, Galindo y Martínez (2014), señalan: “la labor de un maestro a fin de fomentar este hábito no se limita a asignar libros para lectura independiente, asignando un puntaje, sino llevarle de la mano y despertar su interés a través de la enseñanza de estrategias que permitan al alumno mismo desmenuzar la información y digerirla placenteramente.” (p. 14), por lo tanto, la manera en que los docentes comprendan y lleven a cabo sus prácticas en aula con respecto a la motivación lectora incide en el logro académico.

5.1.4 Estrategias docentes

Dentro de esta categoría es relevante definir qué se entiende por estrategia, la cual, según Gómez, (2008): “se considera como una directriz a partir de la cual se pueden generar cambios y adecuaciones durante el proceso mismo de su operación. Es un análisis y un propósito de futuro, donde se integra lo educativo y lo didáctico a través de la práctica del docente” (Pp.1023-1024), por tanto, es de suma relevancia generar instancias de motivación lectora que se traduzcan en estrategias que permitan captar la atención de los niños y niñas, desarrollando el interés por la lectura en los estudiantes.

De acuerdo a las estrategias para fomentar la motivación por la lectura mencionada por las entrevistadas, al dar respuesta a la pregunta ¿conoce estrategias de motivación lectora?, éstas las relacionan con estrategias de comprensión de lectura. Esta percepción se deja entrever por medio del siguiente testimonio:

“Primero que ellos se imaginen de qué se va a tratar la historia con el título, ¿ya?, de qué se va a tratar, que qué creen ellos que va, sobre qué va a versar la historia, quiénes van a ser los personajes, qué les va a ocurrir a los personajes y, luego, a medida que van leyendo ir preguntando sobre el contenido del, de lo que han entendido del de la lectura.” (E1 CIL-PS)

Es esta respuesta, se esclarecen estrategias de comprensión lectora, centrándose principalmente en el “antes y durante la lectura”, según lo señalado por Solé (2011), realizando anticipación antes de leer; estableciendo predicciones del texto de acuerdo a su título, portada, imágenes, etc.; procediendo con la comprobación de hipótesis establecidas *a priori* de la lectura y corroborando la comprensión de dicho texto mediante preguntas orientadoras de corte explícita e implícita.

Lo señalado anteriormente, se sustenta en el testimonio entregado por la misma docente, la cual verbaliza que:

“Ellos tienen un libro de lectura y en los libros de lectura viene el antes de leer, durante la lectura y después de leer, entonces ellos tienen que estar preocupados de hacer la lectura, porque tienen primero que contestar las preguntas” (E1 CIL-PS)

Lo señalado por las entrevistadas tiene coherencia con la necesidad de implementar estrategias de comprensión lectora, no obstante, estas no garantizan la motivación por leer. Por el contrario, las estrategias de motivación lectora, según lo propuesto por Palacios, (2015): “favorecen a despertar el interés por la lectura, la activación de conocimientos previos, establecer el propósito lector, mediante una serie de actividades contextualizadas y con el apoyo del uso de las actividades multimedia” (p. 94), es decir, incentivar a los alumnos por leer con interés y agrado.

En la pregunta que apunta al conocimiento de estrategias de motivación lectora empleada en las clases, ¿cómo aborda la motivación lectora dentro de sus clases?, se evidencia que la mirada del docente se centra en la lectura por objetivos o en despertar el interés por medio de la libertad al escoger un texto de literatura:

“Todo lo que se lee en clases, tiene un contexto significativo. Se lee por un objetivo. No se lee sin objetivos. Se hace una lectura guiada con los niños y acompañada.”
(E2 CRC-PS)

Existe, dentro de las concepciones de las docentes entrevistadas, la noción de la lectura enfocada a un objetivo que se trabaja de manera contextualizada, pero no se menciona un trabajo favorecedor para despertar el interés y motivación de los estudiantes por la lectura.

Solé (2009), menciona: “la lectura es más comprometida cuando se vincula a proyectos globalizados, a tareas académicas relacionadas con la realidad y a las que los estudiantes pueden dar sentido.” (p.58), de este modo, una de las entrevistadas, evidencia una práctica relaciona a un proyecto anual, el cual tiene la finalidad de hacer una invitación a la lectura según los gustos de cada niño y niña:

“(…) que ellos durante el verano puedan buscar algún libro, que les llame la atención, lo hago con dos finalidades, una que hay una libertad para escoger lo que realmente a ellos les interesa leer.” (E3 CSI-PS)

En otras palabras, si las docentes presentaran sus respuestas desde la perspectiva de incentivar la lectura enfocándose en la propuesta de Solé (2009), la cual indica que “ayudar a los niños y jóvenes a encontrar motivos propios para leer es una tarea en la que intervienen, con responsabilidad distinta, la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto.” (p. 58), sin poner como una meta la calificación o el logro académico, sino sus intereses, los lectores estarían intrínsecamente motivados para leer o realizar cualquier tipo de actividad vinculada con la lectura (Guthrie y Wigfield, 2000).

En relación a la pregunta, ¿qué prácticas de motivación por la lectura utiliza en sus clases?, una profesora entrevistada señala:

“tratamos de motivar hartito esa parte, en la sala nos disfrazamos, eh tenemos cuentos entretenidos, tenemos audio cuentos, tenemos estas eh cuenta cuentos, tenemos el kamishibai, diferentes formas en que los niños puedan conocer los cuentos, motivarlos a leer a escucharlos, y no solamente que el profesor sea un lector de un cuento, sino que ellos también sean partícipes del cuento” (E4 IRA-P)

“yo leo y si mi lectura no es agradable va a ser súper fomes para ellos, entonces como ellos tan chiquitos hay que encantarlos y hay que encantarlos con todo lo que nosotros tengamos a la mano” (E4 IRA-P)

A partir de lo expuesto por Palacios, (2005), las estrategias de motivación lectora “contribuyen al desarrollo y mejora de la competencia lectora, de manera dinámica, lúdica, accesible, comprometiendo su inteligencia.” (p. 33). Por lo tanto, lo que menciona la entrevistada se relaciona con una forma de abordar la motivación por la lectura dentro de su sala de clase, puesto que, hace uso de recursos lúdicos y dinámicos con la finalidad de captar la atención de sus estudiantes.

No obstante, también se incluyen técnicas de lectura, dentro de las respuestas de una de las entrevistadas, lo que deja en evidencia la confusión de las estrategias de lectura, tanto de motivación como de comprensión, con las técnicas que se pueden utilizar al momento de leer:

“(…) el subrayado, destacar las ideas principales, hacer resúmenes, el tomar apuntes. Hay una gran cantidad de estrategias, que dependiendo de la actividad que uno haga en clases las vas a aplicando.” (E5 ERU-M)

A modo de síntesis, en relación al apartado de estrategias docentes, se establece que las respuestas entregadas por las docentes son recursivas, es decir, no diferencian entre una

estrategia de motivación lectora con una estrategia de comprensión lectora, confundiendo ambos conceptos y conceptualizando de forma errada el primero.

5.1.5 Factores intraescuela

Esta categoría da a conocer aquellos componentes que subyacen dentro de los programas, proyectos o actividades institucionales relacionados con la motivación lectora de los estudiantes. Para dar cuenta de ello, las entrevistadas responden a la pregunta ¿considera usted que en la implementación curricular de su establecimiento es relevante el fomento de la motivación de la lectura? con la finalidad de esclarecer el panorama que emerge en los centros educativos donde ejercen su labor docente.

Como primera premisa, una de las entrevistadas menciona que la motivación lectora en su establecimiento está ligada con la obtención de resultados cuantitativos, lo cual queda legitimado en la siguiente cita:

“Se centra principalmente que los chicos, lean, sin necesariamente tener una motivación por detrás; pensando principalmente en una calificación” (E2 CRC-PS)

Según Castillo y Berridi, (s/f): “el promedio no es un buen indicador del logro académico, lo cual se relaciona con la errónea preconcepción de muchos estudiantes, puesto que tienden a pensar que las calificaciones reflejan su aprendizaje al ciento por ciento, dejando de lado el aprendizaje de habilidades y actitudes que son fundamentales para construir un aprendizaje eficiente.” Asimismo, la motivación por la lectura no cobra importancia, pues a lo que se da prioridad es a la reproducción de conocimientos, al hacer por hacer y no al cobro de sentido, en este caso, con la lectura.

No obstante, otra entrevistada expone las acciones que su escuela ha implementado para poder mejorar los resultados de lectura; sin embargo, deja esclarecido que sigue siendo un desafío, ya que no se han obtenido los mejores resultados en pruebas de medición. Lo anterior, queda dilucidado a partir de la siguiente cita:

“Entonces, nuestra escuela está preocupada de eso y en todos los cursos tenemos el taller de comprensión lectora, donde se dan diferentes tipos de textos, pero aun así estamos al debe, porque no hay buena comprensión, y, eso lo arrojan las pruebas de medición tanto nacional como internas del colegio, así que es un desafío.” (E5 ERU-M)

Las citas de las anteriores entrevistadas vuelven a revelar que no hay un distingo claro entre lo que es motivación por leer y comprensión lectora, por lo tanto, las acciones descritas se vinculan con la consolidación de la lectura, excluyendo la posibilidad de generar acciones destinadas, por ejemplo, a que los niños lean por placer.

La capacidad que tiene los estudiantes para leer de una manera eficaz se relaciona con la comprensión y su rendimiento lector. Junto con ello, la auto-eficacia juega un rol fundamental en ello, debido a que quien lee se propondrá metas personales para leer y, así, la lectura dejará de ser tediosa, convirtiéndose en un goce constante. (Fidalgo, Arias-Gudín y Olivares, 2013, p. 20). Esto se relaciona con lo que menciona la entrevistada en la cita anteriormente ostentada, puesto que si los educandos de su centro educativo tuviesen una motivación personal, la cual fuese promovida por el establecimiento, las actividades que intentan promover serían bajo la motivación lectora. Sin embargo, si bien se tiene claridad de cada concepto, se tienden a confundir los conceptos de motivación lectora y comprensión lectora, pues se pretende promover el primero, pero implementando el segundo.

Claramente, no se condicen en su significado, pues, la comprensión lectora, a partir de Galdames, (2009) apunta a que: “leer implica comprender el texto leído en un sentido muy amplio” (p.2). En cambio, la motivación por la lectura, según Pintrich y Schunk, (2006) es: “el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene” (p.5).

Otro factor que se evidencia en los resultados arrojados desde las entrevistas, es que la lectura se considera como una “suerte de resignación”, que se debe realizar porque es parte de las tareas académicas, no obstante, las entrevistadas señalan que las familias que

componen la comunidad educativa valoran poco la inversión tanto en tiempo como en dinero en acciones de fomento lector. Tal es el caso que la docente responde como sigue:

“La realidad de nuestro colegio es que tenemos una población estudiantil familiar con un nivel sociocultural bastante bajo si bien es cierto tienen los recursos para, los intereses de las personas que asisten a este colegio parten hacia otro digamos hacia otras direcciones hacia otros ámbitos como por ejemplo viajar, eehh o sacar el auto último modelo entonces la parte cognitiva desde el discurso les interesa pero desde las acciones de controlar, de desarrollar hábitos solamente corresponde a un a un porcentaje pequeño” (E3 CSI-PS)

A pesar de que todas las profesoras entrevistadas respondieron a la pregunta referida a esta categoría, ninguna mencionó las actividades vinculadas al CRA, semana de la lectura, lecturas cruzadas (los más grandes leen a los más pequeños del colegio), día o semana del libro, dramatizaciones, entre otras., las cuales son ejemplo de las implementaciones curriculares que se accionan en la mayoría de los establecimientos educacionales. Además, curricularmente hay objetivos de aprendizaje cuyo foco está puesto en que la experiencia literaria constituya una fuente de goce para el niño lector, ampliando su conocimiento de mundo y permitiéndole vincularse con la lectura.

Lo anterior se apoya en lo que plantea Labrada, Rojas y Rodríguez, (s/f):

“es el sistema educacional quien tiene la obligación de poner a cada individuo al nivel de su tiempo para que sean capaces de continuar aprendiendo de forma permanente a lo largo de sus vidas, ponerles las herramientas necesarias a su disposición para aprender los retos que les ponen ante sí y transformar su realidad de forma digna, humana e independiente.” (p. 2).

Es decir, los centros educativos como parte del sistema educacional deben brindar los espacios pertinentes a los estudiantes para que puedan desarrollar la lectura y, así, darle sentido a lo que leen mediante una motivación personal o intrínseca.

Es por esto que cada institución educativa debe procurar fomentar, además de la lectura y su comprensión, el goce y placer de éste, orientando a cada educando a adentrarse por el mundo lector (Labrada, Rojas y Rodríguez, s/f.)

5.1.6 Factores extraescuela

En esta categoría se develan los factores extraescuela señalados por las entrevistadas, a partir de la pregunta ¿cree usted que las prácticas lectoras del hogar inciden tanto en los hábitos lectores como en la motivación lectora de sus estudiantes? En relación a ésta, cuatro de las cinco entrevistadas reconocen a la familia como colaboradora en el desarrollo de la motivación por la lectura.

Lo anteriormente señalado, se evidencia a la luz de las respuestas entregadas por cada una de las entrevistadas. En efecto, una de las primeras aproximaciones en relación a los factores externos a la escuela, se le atribuye principalmente a los padres y a los modelos que los lectores perciben en ellos. Queda manifestado a partir de la siguiente cita:

“lectores motivados vienen de modelos de lectores motivados, si en la casa no se lee en la casa no se ve a nadie leer y en vez de leer la gente ve televisión o juega o hace otras actividades como podríamos nosotros motivar desde el discurso diciendo de que es interesante leer cuando nadie de la casa lee” (E1 CIL-PS)

La familia es un engranaje fundamental para el desarrollo de la motivación por la lectura, puesto que ésta se transforma en un modelo para los lectores noveles. La teoría nos demuestra que existe una estrecha relación entre familia y lectura, ya que en este escenario se coloca en práctica el fomento lector, y por tanto, se constituye como un componente esencial para consolidar la lectura en el contexto escolar (Palacios, 2015, p. 15).

Por consiguiente, estas prácticas lectoras dependerán, en gran medida, de los hábitos de lectura de los padres y del interés que éstos presenten. El lector podrá estar intrínsecamente inmiscuido en la lectura, si es que percibe en su familia un modelo que ejercite esta práctica. Argote y Molina, (2010), señalan que: “la familia es capaz de facilitar la actividad

lectora en la medida en que los padres posean una actitud positiva hacia la lectura y por consiguiente, demuestren una preocupación activa hacia dicha actividad” (p.16).

Sin embargo, desarrollar el hábito por la lectura, no implica necesariamente leer de forma motivada. Es por esta razón que la actividad lectora debe transformarse en un ejercicio de disfrute y una cuna de la motivación por leer. Es por tanto, esencial que la familia adopte un rol protagónico en este proceso, modelando conductas asertivas en aras de disfrutar lo que se lee, encaminándose al mundo de la alfabetización (Pérez-López y Gómez, 2011, p. 3).

Ahora bien, estas relaciones entre motivación por la lectura y el modelo de padres lectores, se inmiscuye con la familia y los factores socioculturales implicados en el acto de leer. Es por ello, que el contexto y el bagaje cultural tiene directa relación con la implicancia en la lectura. De esta forma, una de las entrevistadas señala la importancia del nivel sociocultural de la familia y el impacto que tiene por sobre el desarrollo de la motivación lectora, a través de la siguiente cita:

“nuestro colegio es que tenemos una población estudiantil familiar con un nivel sociocultural bastante bajo” (E3 CSI-PS)

Esta información se condice con los que entrega la literatura. De acuerdo a los informes PISA, (2009), los lectores provenientes de contextos socioeconómicos más altos: “disfrutan más de la lectura y saben usar un abanico mayor de estrategias de aprendizaje que los de contextos menos favorecidos” (p. 136).

Otro de los elementos identificados en este análisis es la escolaridad de los padres. Una de las entrevistadas indica que el nivel académico de éstos incide en los hábitos de lectura en el hogar, puesto que constantemente se encuentran leyendo. Este aspecto se vincula con el modelo de lector motivado que ofrecen los padres a sus hijos, adoptando esta práctica de forma habitual. De esta manera la profesora lo señala cuando expresa que:

“acá los papás todos son profesionales, todos leen digamos, entonces el nivel académico de los papás es alto y eso influye directamente en el niño, el niño si o si está leyendo en la casa” (E4 IRA-P).

El nivel de escolaridad de los padres y el contexto sociocultural y económico están estrechamente vinculados para con la motivación por la lectura. Esto ha quedado demostrado en los estudios realizados en esta área, reflejando que este factor es un predictor incidente en el desempeño académico de las prácticas lectoras (Urquijo, García y Fernández, 2015, p.307).

Por otra parte, el nivel académico de los padres puede resultar un obstaculizador frente a la lectura, si es que esta no se ejercita en el hogar; o bien, éstos realizan labores que no tienen relación con la lectura, dejando a un lado el acto de incentivar esta práctica. Así lo manifiesta la docente cuando explica que:

“yo puedo tener 36 niños y de los 36 yo sé que 30 están leyendo, pero 6 no, porque claramente que en la casa los papás trabajan, no son profesionales quizás, trabajan en algo distinto o los niños están solos y en el fondo no hay una motivación o un incentivo a la lectura, pero sí influye directamente.” (E4 IRA-P)

No obstante, una de las entrevistadas, asumiendo la realidad contextual de sus estudiantes, resalta la importancia que tiene la escuela en la formación de hábitos lectores, enunciando que:

“Yo creo que es labor nuestra, no podemos derivar esto a la casa, porque es muy escaso el caso de los padres lectores, tienen poca escolaridad, por lo tanto, les resulta no muy fácil.” (E5 ERU-M)

Con respecto a lo señalado, los buenos lectores se van formando y desarrollando en ambientes letrados. Estos espacios pueden estar supeditados por el hogar o la familia y la escuela. Al respecto, Yubero y Larrañaga, (2010), señalan que los profesores reconocen que la escuela es un lugar donde se puede desarrollar tanto la motivación por leer, como las

estrategias para mejorar y potenciar ésta. Sin embargo, esta labor es compartida en la dimensión familia-escuela, pues la responsabilidad no debe recaer exclusivamente sobre los docentes, sino que también en las familias de estos lectores (p. 17). Por tanto, el desarrollo de una lectura motivada y eficaz, dependerá de la motivación de los padres y del nivel académico que poseen ellos.

Del análisis de las condiciones extraescuela depende para las entrevistadas, en buena medida, el contar con niños motivados por leer. Estas expectativas se vinculan directamente con factores socioeconómicos que las predeterminan. Resulta paradójico que quienes tienen la labor de enseñar y motivar a la lectura puedan evidenciar con tanta claridad cómo inciden los factores fuera de la escuela, y expongan tan pocos recursos de cómo conseguir esto en el aula.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones

En este apartado se expondrán las respectivas conclusiones a partir de los hallazgos de la investigación y cómo estos dan respuesta a las preguntas planteadas como motor de búsqueda, orientadas en base a las preguntas de investigación: ¿qué percepción tienen las profesoras de Educación Básica sobre el rol de la motivación por la lectura en el nivel escolar?; ¿qué prácticas lectoras desarrolladas por las profesoras de Educación Básica fomentan la motivación lectora? A partir de estas interrogantes, se constituye el Objetivo General de la investigación, quedando declarado como:

“Explorar, describir y analizar las percepciones que tienen las profesoras de Educación Básica de cinco establecimientos de la región de Valparaíso sobre el rol que le atribuyen a la motivación lectora, su vinculación con el logro académico, las estrategias empleadas dentro del aula para su fomento y los factores internos y externos a la escuela que la favorecen u obstaculizan la motivación por leer”.

El MINEDUC, (2012) plantea que el enfoque en el eje de Lectura en la asignatura Lenguaje y Comunicación, es llegar a la comprensión, pero sin dejar de desarrollar el gusto por leer. Lo anterior se respalda con lo siguiente: "para desarrollar la habilidad de comprensión de lectura, es deseable que los alumnos adquieran desde temprana edad el gusto por leer y que tengan abundantes oportunidades de hacerlo" (p.38).

De acuerdo a lo planteado por las Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se pueden extraer 3 Objetivos de Aprendizaje, los cuales son: OA_9: “Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos”; OA_23: “Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poemas, mitos y leyendas, capítulos de novelas”; y OA_3: “Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento de mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural, por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fabulas, leyendas, mitos, novelas, historietas entre otros.

Estos objetivos de aprendizajes propenden a que los niños y niñas puedan disfrutar de las obras literarias o de los textos leídos, son objetivos de tipo procedimental que implica que el profesor debe, necesariamente, hacer un trabajo que implique el goce, el disfrute y el placer por leer, condiciones fundamentales para la motivación lectora (MINEDUC, 2012.Pp. 45-47). Pese a lo que se señala en estos objetivos de aprendizaje, las docentes los trabajan vinculándolos con estrategias de comprensión lectora y no ligados a la motivación por la lectura.

En lo que respecta a los hallazgos de esta investigación, se puede establecer que existe confusión por parte de las docentes entrevistadas entre los conceptos de motivación lectora y comprensión lectora. Dicha opacidad conceptual se traduce en una percepción casi generalizada de que la lectura o la comprensión de textos implica casi de forma espontánea la motivación por leer. No parece necesario, desde esta perspectiva, hacer nuevos esfuerzos para que los niños se impliquen en la actividad lectora, más aun cuando, como se señala más adelante, hay factores extraescuela de enorme relevancia en la formación de un niño lector.

Es posible observar también la falta de claridad respecto de lo que una estrategia como proceso cognitivo implica y el casi total desconocimiento de estrategias para potenciar la motivación por leer. Nuevamente nos enfrentamos al hecho de que las profesoras entrevistadas señalan estrategias propias de la lectura, o bien, indican acciones o actividades de lectura que parecen motivantes para los niños. Esto se evidencia a partir de las respuestas entregadas en las entrevistas, en las que se establece que las profesoras utilizan como un recurso motivador el antes, durante y después de la lectura, las cuales, pertenecen a estrategias que ayudan a orientar la comprensión de los estudiantes en los diferentes textos a los que se enfrentan.

El análisis de las entrevistas nos permitió observar también que las profesoras atribuyen la motivación por leer, como un factor que se inicia en el hogar, particularmente si han tenido en ese espacio un modelo lector. Esto contrasta con el poco valor que le atribuyen a la escuela en la formación de lectores motivados. Los hallazgos relevan el rol que las

profesoras entrevistadas le atribuyen al hogar, pareciera ser que fuera de estos márgenes, la escuela aporta solo la inducción y consolidación de la adquisición de la lectoescritura, salvo por algunas acciones como la semana del libro, actividades en la biblioteca o centro de recursos para el aprendizaje, lecturas cruzadas u otras.

El análisis más profundo implica entender que las profesoras trabajan con una suerte de determinismo que explica la relación entre motivación y lectura. La idea que subyace a esta percepción limita a priori las capacidades que la escuela se atribuye a sí misma en la formación de lectores motivados pues parte del supuesto de que este proceso de vinculación ha comenzado antes de que el niño llegue a la escuela.

Otro elemento importante que emerge del análisis es la necesidad imperiosa de avanzar desde modelos puramente cognitivos de entendimiento, de cómo se aprende a leer para incorporar factores de tipo afectivo motivacional.

Apoyándose de lo que plantea Edel, (2003): “probablemente una de las variables más empleadas ó consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares” (p.3). Otro de los aspectos que se puede relevar en este apartado, es la estrecha relación que existe entre motivación por la lectura y el rendimiento académico de los estudiantes, pues es fundamental que estos tengan instancias para desarrollar el placer por leer a partir de sus intereses personales. Sin embargo, en los establecimientos educacionales se le da más cabida a los resultados cuantitativos, lo cual no permite que los estudiantes descubran y desarrollen el placer por leer.

Asimismo, se puede vislumbrar que los profesores adoptan un rol fundamental en las aulas referente a los componentes motivacionales. Por tanto, se consolida como un eje durante este proceso transformándose en un modelo lector. Tal como se ha señalado en el análisis, lectores motivados provienen de modelos lectores motivados. Es por ello, la importancia de desarrollar esta práctica en el aula, a través del rol que puede entregar el docente, pues mientras se incentive este ejercicio, probablemente los estudiantes vean en él, una práctica agradable que puede trabajarse cotidianamente.

Desde la psicología cognitiva, la autoeficacia es otro elemento que debiese ser considerado en el desarrollo de la motivación por la lectura por parte de los profesores y los centros educativos; pues es uno de los conceptos más importantes para poder desarrollar actitudes positivas en los estudiantes y así estos descubrir el placer por leer (Ruiz, 2005. P. 2). Esto se relaciona con una educación integral para todos los estudiantes, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico, a modo de que ellos sean capaces de poder elegir sus lecturas y así poder incentivar a sus pares para fomentar una lectura colectiva.

Sin embargo, leer de forma motivada, no implica necesariamente desarrollar el hábito por el ejercicio de leer. Por tanto, es importante modificar esta concepción, dando cabida a la lectura como una actividad de goce y disfrute y reconociéndola como el génesis de la motivación por leer. A partir de ello, es fundamental que en el hogar se desarrollen estas prácticas, pues se pueden modelar conductas axiomáticas en función de que los niños lean placenteramente.

Ahora bien, del análisis realizado, las entrevistadas apuntan que la lectura se vincula directamente con el contexto socioeconómico que envuelve al niño. Esto es paradójico, dado que los propios docentes son los que visualizan los factores externos a la escuela y que inciden directamente en la lectura, no obstante, en estas no cuentan con los recursos necesarios para potenciarla.

En virtud de todo lo expuesto, la lectura es una herramienta que facilita la comunicación y socialización en el mundo, permitiendo a quienes acceden a ella, relacionarse de forma efectiva. Por tanto, es esencial reconocer esta habilidad como un engranaje que intercede en la comunicación y que enriquece el conocimiento conforme se trabaje. Es por ello, que la comunicación se ve enriquecida cuando subyace de por medio la motivación. No se puede pretender practicar la lectura sin añadir el componente motivacional que permite o propende a potenciar el gusto por leer.

Debido a lo señalado anteriormente, surge la necesidad de invitar a los docentes a que realicen prácticas reales de motivación de lectura dentro sus clases, con la finalidad de

desarrollar la capacidad de discernir y descubrir mediante ella, un sin fin de realidades que favorecerán el desarrollo de habilidades intrapersonales y sociales en sus estudiantes.

6.1 Limitaciones de la Investigación

En este apartado se describirán las limitaciones, comprendiéndose como las dificultades, provenientes de factores externos, que influyeron en el proceso de investigación.

Dentro de las principales limitaciones que visualizamos como grupo, están directamente relacionadas con el tiempo para llevar a cabo las reuniones de tesis, tanto de los investigadores como la profesora guía.

Otro factor confluyente en este proceso, fue el espacio para concretar las discusiones y la elaboración del escrito, pues como la profesora guía no era docente planta de la universidad, y esto implicaba que no tuviera oficina, el trabajo se realizó dentro de las dependencias de la biblioteca, específicamente en los cubículos de ésta.

Es por ello, que tuvimos que solicitar diariamente cubículos, por un período de dos horas, compartiendo el espacio con el resto de los estudiantes de la casa de estudios.

6.2 Proyecciones de la Investigación

En este apartado se describirán las proyecciones, entendiéndose como posibles acciones de investigación que surgen a partir de este estudio. Las proyecciones que pueden suscitar a raíz de esta investigación son las siguientes:

- Realizar capacitaciones a los docentes inmersos en el sistema educacional, con la finalidad de entregar estrategias para la enseñanza y desarrollo de la motivación lectora en sus estudiantes.
- Generar instancias de *focus group* para compartir experiencias en torno a la implementación de la motivación por la lectura en el aula.
- Implementar charlas para los docentes en los centros educativos, con la finalidad de potenciar este concepto como una herramienta al servicio del aprendizaje.

- Establecer espacios de reflexión y de metacognición, para generar una mirada crítica con respecto a este concepto.
- Realizar charlas para los padres y apoderados con la finalidad de facilitar estrategias para el desarrollo de la motivación por la lectura fuera del establecimiento.
- Realizar charlas para los miembros directivos de cada uno de los establecimientos educacionales, con la finalidad de implementar actividades a nivel escolar, tanto dentro como fuera del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Anmarkrud, O., y Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*, 252-256.
- Applegate, A., y Applegate, M. (2010) A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher, 64* (4), 226-234. DOI: 10.1598/RT.64.4.1
- Argote, P., y Molina, M. (2010). Familia y escuela: Su influencia en la formación de lectores para el mañana. Aproximación a la lectura de preadolescentes y adolescentes. Fundación La fuente. P. 1-63.
- Baker, L., Dreher, M., y Guthrie, J. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In L.Baker, M.J. Dreher, & J.T Guthrie (Eds.) *Engaging young reader. Promoting achievement and Motivation*, 1-16. New York: Guilford.
- Baker, L., Wigfield, A. (1999). Dimension of children`s for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quaterly, 34*(4). Pp. 452-477.
- Bandura, A. (1997) Self-efficay: the exercise of control. New York: Freeman.
- Barboza, F., & Peña, F. (2010). Integración lectura y escritura en la composición de textos académicos. *Educere* (14). P. 247-255.
- Bastidas, J. (1999). *Re-conceptualización de la motivación*. Fundamentos para la construcción de una teoría sobre la motivación para la lectura. Pasto: Universidad de Nariño. P.12.
- Canto, J. (1998). Autoeficacia y Educación. *Nueva época, Vol 2, N° 4* (18). Pp. 45-53.
- Castillo, A. y Berridi, R. (s/f). *Conclusiones*. Influencia de la motivación y el locus de control en el logro académico de estudiantes de nivel básico. Ajusco: Universidad Pedagógica Nacional. P.4.
- Cassany, D. (2006). Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Un verbo transitivo. Capítulo 1: Leer desde la comunidad*. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama. P. 11.

- Cassany, D. (2009). *Un verbo transitivo. Capítulo 1: Leer desde la comunidad*. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama. P. 23.
- Castro, D. (2014). Motivaciones, actitudes y prácticas lectoras de los alumnos mexicanos y el nivel de desempeño en lectura de la prueba PISA, 2009. *Revista Tendencias Pedagógicas* 23, 301-318
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2008). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Graó.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, vol. 14, núm. 1, 2005. P. 64.
- Cisterna, F. (2005). *Tabla 2*. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, vol. 14 núm. 1, 2005. Pp. 61-71.
- Cole, J. (2003). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56(4). Pp. 326-336.
- Colomer, Teresa & Camps, Ana. (1996). Enseñar a leer, es enseñar a comprender. Madrid: Celeste Ediciones.
- Colomer, T. (1997). *La enseñanza de la comprensión lectora*. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. P. 92.
- Deci, E., y Ryan, R., (2000) La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1). Pp. 1-13.
- Deci, E., y Ryan, R., (2000) La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1). Pp. 68-78.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Definición del campo*. Manual de Investigación Cualitativa (Vol. I: El campo de la investigación cualitativa). Barcelona: Gedisa Editorial. P. 103.
- de Vega, M. (1994). Introducción a la psicología cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.

- Díaz, J., Martínez, I., Ávila, Y. (2006) Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 36(3-4), 159-181.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. En S. T. Fiske, D. L. Schacter y C. Sahn-Waxler (Eds.). *Annual Review of Psychology*, (pp.109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Edel, N. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2. Pp.1-15.*
- Fidalgo, R., Arias-Gudín, O., y Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, 41(1). P. 2.
- Fidalgo, R., Arias-Gudín, O., y Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, 41(1). P. 17-26.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Capítulo primero: Investigación cualitativa: relevancia, historia y rasgos. Tercera edición. Madrid. Paideia. P. 17-18.
- Freire, P. (1984). *La importancia del acto de leer. La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, D.F: Siglo XXI. P. 94.
- Galindo, J. & Martínez, I. (2014). *Fortaleciendo la Motivación Mediante Estrategias de Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Primaria. Innovare, Revista de Ciencia y Tecnología*. 3. 11 - 25.
- Galdames, V. (2009). *La lectura como práctica cultural situada*. Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? Santiago: Universidad Alberto Hurtado. P. 1 del PDF.
- Galdames, V. (2009). *La lectura como práctica cultural situada*. Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? Santiago: Universidad Alberto Hurtado. P. 2. Del PDF.
- Gámez, E. y Díaz Gómez, J. M. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13). Pp. 2- 12.

- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Vol.1, N° 1. Pp. 1-18.*
- García, F. y Doménech F. (2001) Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1(0).*
- Gasol, A. y Aránega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura.* Lectura y motivación lectora. Barcelona: Edebé. P. 18.
- Goodman, K. (1967) en Ferreiro, E. & Gómez, M. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.* Los procesos de lectura. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, D.F: Siglo XXI. P. 13.
- Goodman, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. Ferreiro & M. Gómez (Eds.), *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Barcelona: Siglo XXI.
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Vol 10, N° 25. Pp.1-25.*
- Gómez, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima. *RMIE: Revista mexicana de investigación Educativa. Vol. 13. Pp. 1017-1053.*
- Gómez, L. y Peronard, M. (1988). *El Lenguaje humano. Léxico fundamental para la iniciación lingüística.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. P. 235.
- Guerra García, J; Guevara Benítez, Y; López Hernández, Alfredo; Rugerio Tapia, Juan Pablo; (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, Julio-Diciembre. Pp. 254-277.*
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (1995) Dimension of children's Motivation for Reading: An initial study. NRRC - *Reading Research Report 34.*spring.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (1995) Dimension of children's Motivation for Reading: An initial study. NRRC - *Reading Research Report 34.*spring.

- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L, y Cox. K.E (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Study of Reading*, 3 (3), 231-256.
- Guthrie, J., Wigfield, W. (2000). Engagement and motivation in reading. In M., Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson y R. Barr. (Eds.), *Handbook of reading research*. Volume III Pp. 403-424.
- Guthrie, J. (2000). Contexts for Engagement and motivation in Reading. . In M., Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson y R. Barr. (Eds.), *Handbook of reading research*. Volume III. Pp. 403-422.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Investigación cualitativa Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Education. P. 403.
- Hsueh, L (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 28(3). Pp. 32-39.
- Irwin, J (1992) (Eds) Conexiones entre lectura y escritura. .IRA, Newark, Delaware.
- Labrada, A., Rojas, A. y Rodríguez, L. (s/f). Introducción. La motivación por la lectura en los estudiantes de quinto grado de la educación primaria desde la biblioteca escolar. Santiago de Cuba: Universidad de ciencias pedagógicas. P. 2.
- Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, M. y Hall, B. (2003) Los puntos críticos de incomprensión de la lectura en los textos de estudio. *Estado de la cuestión en Lectura y Vida*, año 2, N°1, 2003.
- Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista signos*, 32(45-46), 129-147. doi: 10.4067/S0718-09341999000100013.
- Mayo, W. (1995). *Nociones de lectura*. Leer, estudiar y memorizar rápidamente. Madrid: Editorial Playor. P. 13.
- McCombs, B. (1991). Unraveling motivation: new perspectives from research and practice. *Journal of experimental education*, 60. Pp.3-88.
- McKenna, M., Kear, D., Ellsworth., R. (1995) Children`s attitudes toward reading. *Reading Research Quarterly*, 3 (4) 934-956.

- MINEDUC, (2012). Motivación. Objetivos de lectura. Eje de lectura. Bases curriculares de Lenguaje y comunicación de primer a sexto año básico. Santiago: Ministerio de Educación. P. 38.
- MINEDUC. (2012). Objetivos de aprendizaje. Eje de Lectura. Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de Quinto año Básico. Santiago: Ministerio de Educación. P. 45.
- MINEDUC. (2012). Objetivos de aprendizaje. Eje de comunicación oral. Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de Quinto año Básico. Santiago: Ministerio de Educación. P.47.
- Moreno, J. Y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol. 6 (2). Pp. 1-24.
- Mujica, A., Guido, P., & Mercado, S. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *Liberabit*, 17(1). Pp. 77-84.
- Nevid, J. (2011). *Psicología*. Conceptos y aplicaciones. México, D.F: Cengage Learning Editores. P.284.
- Olaz, F. (2001). *La teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Olivares, F., Fidalgo, R., y Torrance, M. (2016). Diferencias en la auto-eficacia lectora entre cursos en la escolaridad y en función del género. *Revista de Psicodidáctica* 21(1), 45-63.
- Orellana, P., Gambrell, L., Korkeamäki, R., Melo, C., y Tafa, E. (2014). Motivación lectora en niños y niñas que se inician en la lectura: una aproximación intercultural. Paper presented at the *Tercer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*, Santiago, Chile
- Ortiz, E. (2013). *Finalidad del paradigma cualitativo*. Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa. P. 23.
- Palacios, M. (2015). Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria. *Tesis de Maestría en Educación*

con Mención en Psicopedagogía. Piura: Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. P. 1-325.

- Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva, discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2003). *Introducción*. Capítulo 1: Comprensión lingüística. Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. P.24
- Pérez-López, A., y Gómez, M. (2011). La influencia de la familia en el hábito lector: criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informacional. *I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora-CIVEL. P. 4.*
- Pipkin Embón, M. (1999). Diálogo con el texto. In M. C. Martínez Solís (Ed.), Procesos de comprensión y producción de textos académicos: argumentativos y expositivos (pp. 165-202). Bogotá: Cátedra UNESCO.
- Pintrich, P., y DeGroot, E.V (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82, 33-40*
- Pintrich, P., y Shunk, D.H (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd Ed.). Upper saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Definición de motivación*. Motivación: introducción y fundamentos históricos. Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Prentice Hall. P.5
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Las interacciones recíprocas*. Capítulo 4: Teorías sociocognitivas. Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Prentice Hall. P. 156.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Teoría de la autodeterminación*. Capítulo 6: Motivación intrínseca. Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Prentice Hall. P. 250.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Teoría de la autodeterminación*. Capítulo 6: Motivación intrínseca. Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Prentice Hall. P. 260.

- PISA (2009). *Metacognición en lectura*. Capítulo 4: Actitudes del alumnado ante la lectura y el aprendizaje. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Madrid: Gobierno de España. P. 136.
- RAE (2014). *Definiciones*. Diccionario de la lengua española. 22a. ed. [en línea] Madrid: Espasa-Calpe.
- Ramírez, E. (2009). *Leer como proceso de liberación*. ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Revista Investigación Bibliotecológica, Vol. 23, Núm. 47, enero/abril, 2009, Ciudad de México, ISSN: 0187-358X. P. 169.
- Ruiz, F. (2005). *El concepto de autoeficacia*. Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. P.2.
- Schiefele, H. (1980). *Determinaciones conceptuales*. Parte I. Motivación-resultados y problemas de una importante línea de investigación dentro de la pedagogía. Motivación del aprendizaje y aprendizaje de motivos. Madrid: Editorial Oriens. P. 36.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J. y Wigfield, A. (2012). Dimension of Reading motivation and their relation reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly* 47(4). Pp. 427-463.
- Schunk, D. (1997). *Capítulo 8: Motivación*. Teorías del aprendizaje. México: Pearson Prentice Hall. P.284.
- Sepúlveda, C., Reyes, L. y Pérez, M. (2003). *Teorías sobre la motivación*. Motivación para el Aprendizaje: Una mirada desde las aulas chilenas. Santiago: Ediciones UCSH. P. 18-19.
- Solé, I. (1998) Estrategias de lectura. Editorial: Graó. Barcelona.
- Solé, I. (2009). *Motivación y lectura*. *Aula de Innovación Educativa*. Pp. 179. 56 - 59.
- Solé, I. (2011) Estrategias de lectura, Barcelona, Editorial Graó.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in Reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 306-407.
- Sweet, A, Guthrie, J. y Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading DOI: 10.1598/RRQ.34.4.4 motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), Jun. P. 210-223.

- Unrau, N. y Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with achievement in a urban middle school. *Journal of Educational Research*, 100, 81-101.
- Urquijo, S., García, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), Pp. 303-318.
- Valle, A., González, R., Núñez, J., González-Pienda, J. (1998) Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, (2). P. 393 -412.
- Valles, M. (1999). *Paradigma interpretativo*. Técnicas Cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica. Madrid: Editorial Síntesis, S.A. P. 56.
- Vasilachis, I. (1992). Métodos cualitativos. Los problemas teóricos-epistemológicos. Buenos Aire: Centro Editor de América Latina. Pp. 1-45
- Venegas, C., Muñoz, M. & Bernal, L. (1994). *¿Qué es leer?* .Capítulo I. La lectura y la biblioteca escolar. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A. P. 13.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivation for reading and reading engagement. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 14–33). Newark, DE: International Reading Association.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños”, en *Revista OCNOS* (6). Pp. 7-20.