



Ocnos: Revista de Estudios sobre
Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Muñoz, Carla; Valenzuela, Jorge; Avendaño, Carola; Núñez, Claudia
Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados
Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, vol. 15, 2016, pp. 52-68
Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259145814004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados

Improvement in Academic Reading Motivation: Motivated Students Perspective

Carla Muñoz

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Jorge Valenzuela

Universidad de Playa Ancha (Chile)

Carola Avendaño

Universidad Viña del Mar (Chile)

Claudia Núñez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Fecha de recepción:

6/01/2012

Fecha de aceptación:

26/04/2016

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Motivación lectora; lectura académica; Educación Superior; estudiantes universitarios.

Keywords

Reading Motivation; Academic Reading; Higher Education; Undergraduate Students.

Correspondencia:

carla.munoz@pucv.cl

Resumen

Dada la importancia de la lectura académica en la formación universitaria y que uno de los factores gravitantes en este tipo de tarea son los aspectos motivacionales, el presente trabajo tuvo como objetivo identificar los elementos, que según los propios protagonistas explicarían el incremento de su motivación por la lectura de textos académicos. El estudio de carácter mixto se realizó en dos fases. En una primera fase fueron identificados a partir de una muestra amplia (n=1205) estudiantes con alta motivación por la lectura académica y que hubiesen experimentado un cambio motivacional positivo (n=10). En una segunda fase, estos casos fueron sujetos de entrevistas en profundidad y el análisis de estas entrevistas se recogen en este artículo. Los resultados muestran como causas de la mejora de la motivación por la lectura académica, dinámicas vinculadas con el desafío, el ingreso a la lógica universitaria (desescolarización) y las proyecciones académico/profesionales de estos estudiantes; procesos que se encuentran vinculados a los primeros años de formación, favorecidos por docentes que promueven una dinámica académica en la formación. Se discuten finalmente las implicaciones de estas dinámicas para la formación universitaria.

Los resultados de este estudio corresponden a un proyecto de investigación del Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, convocatoria 2015 (Folio 86879) financiado a por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, CNCA, Chile.

Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15 (1), 52-68. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.941

Abstract

Given the importance of academic reading in university education and that one of the main factors related to this type of task are motivational aspects, this study aimed at identifying those elements that, according to the protagonists, would affect a significant improvement in motivation for reading academic texts at the university. The mixed method consisted of two phases. In the first phase, a large sample (n = 1205) of highly motivated students for academic reading whose motivation had experienced a positive change (n = 10) was identified. These cases were subject to in-depth interviews and an analysis of these interviews is reported in this article. The results show dynamics linked to the challenge, the accessing into the university logic (*unschooling*) and the students' academic/professional projections as causes of improving the motivation for academic reading. These processes are related to the early years of formation and favored by academics who promoted dynamic academic training. Finally, the implications for university education are discussed.

Introducción

La motivación por leer es, sin lugar a dudas, una variable de primera importancia en un contexto donde una gran parte de los conocimientos se encuentran vehiculados por la lectura de textos académicos.

Es sabida la relación entre el compromiso del sujeto con la lectura (*engagement*) y el rendimiento en actividades de literacidad (Kirsch et al., 2002; McNamara, 2007). Este compromiso con la lectura, supone un uso consciente y voluntario de un conjunto de estrategias cognitivas, conocimientos previos para aprender del texto, así como de colaboración social durante la lectura (Guthrie y Wigfield, 2000). En suma, un estudiante motivado por la lectura de textos pone al servicio del aprendizaje todas sus herramientas cognitivas, sociales y afectivas en la consecución de su objetivo de aprendizaje.

Habitualmente oímos decir a los profesores universitarios que sus alumnos “no leen”, y cuando lo hacen “no comprenden lo que leen”. Estas aseveraciones se suman a ciertas prácticas de lectura en el ámbito universitario, tales como leer exclusivamente para las evaluaciones, leer de manera extensiva fuentes secundarias, terciarias o material complementario como apuntes o síntesis en presentaciones (“el ppt de la clase”). Ambas prácticas refuerzan una percepción anclada en el plano de la inmediatez de la tarea (se lee para obtener un producto de comprensión inmediato). Por otro lado, esta percepción respecto de la lectura de los estudiantes universitarios se torna aún más compleja, al no considerar otros factores tales como las valoraciones que los profesores universitarios poseen respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad o la necesidad de considerar, junto a los factores cognitivos, los motivacionales (Fidalgo, Arias-Gundín y Olivares, 2013; Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 1999). Es bien sabido que existe una cierta reticencia de parte de la comunidad académica a ocuparse de la enseñanza de la lectura y la escritura, bajo el supuesto de que estas habilidades han sido previamente adqui-

ridas y trabajadas en el ciclo escolar, y que son fácilmente transferibles al quehacer universitario (Carlino, 2002b, 2005).

Dada esta realidad y entendida la motivación como resultado del sentimiento de competencia hacia la tarea y del valor que se le asigna a ésta, lo cierto es que no poseemos una visión clara y actualizada respecto de la motivación por leer textos académicos en el mundo universitario; una situación que contrasta con la larga tradición investigativa sobre escritura académica (cf. Bazerman et al., 2010). Un estudio centrado en la lectura de textos académicos podría darnos elementos para plantear acciones concretas que estimulen y potencien la lectura académica a nivel universitario, contribuyendo a una mejor formación de nuestros futuros profesionales. Esto bajo el supuesto de que existe una relación directa entre motivación y aprendizaje (Hattie, 2009).

Para dar cuenta de lo anterior, nos proponemos hacer un examen respecto del rol que juega la motivación en la lectura de textos académicos a partir de una síntesis de la literatura.

Lectura

Los estudios relativos a la representación y procesamiento de la información en los seres humanos se han nutrido de los valiosos aportes provenientes del campo de la psicología cognitiva. Una revisión rápida de la literatura relativa al tema es suficiente para observar que la lectura ha motivado la emergencia de diversas teorías para explicar los mecanismos que confluyen en el proceso de comprensión. Entre estos, podemos mencionar los modelos de procesamiento de la información que dieron paso a modelos lineales, modelos de naturaleza secuencial, así como otros de carácter interactivo (para una revisión, véase por ejemplo Dehaene, 2007; Parodi, 1999); todos los cuales han contribuido a una comprensión más amplia respecto a la naturaleza de los procesos involucrados en la adquisición de la lectura.

Los pioneros trabajos de Van Dijk y Kinstch (1981) y de Flower y Hayes (1981) cambiaron

los paradigmas de comprensión en torno a la lectura y la escritura, y tuvieron una enorme repercusión en su enseñanza en contextos formales de educación (Marín y Hall, 2003; Parodi, 1999). Este consenso general sobre la multiplicidad de niveles de procesamiento que ocurren en la lectura ha favorecido también la elaboración de respuestas pedagógicas cada vez más complejas (De Vega, 1994).

De acuerdo a lo anterior, la lectura se define como una actividad cognitiva compleja que abarca diversos niveles de procesamiento (Goodman, 2002), como un sistema de representación y como una práctica académica 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 (Martínez, 1999). El acto de leer supone, no solo operaciones mentales, sino también 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 un lector, quien debe desplegar para ello una serie de operaciones mentales con la finalidad de alcanzar una interpretación del mismo (Cassany, 2006; Colomer y Camps, 1996).

Por otra parte, participar en la cultura escrita implica apropiarse de una tradición de lectura y escritura (Braslavsky, 2005; Martínez, 1999). Esto es, la lectura tiene un componente sociocultural en cuanto el lector despliega sus conocimientos previos 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, 2006; Chartier y Hébrard, 2002).

Lectura Académica

Al igual que la escritura, la lectura tiene, además, una función epistémica que contempla el dominio de lo escrito como una herramienta que moldea el pensamiento, transforma el conocimiento y la experiencia (Chartier y Hébrard, 2002; Serrano, 2014; Solé et al., 2005). Esto es observable en espacios educativos, par-

ticularmente en Educación Superior, en donde la lectura constituye el principal mecanismo de formación académica, integrando al lector en comunidades con discursos especializados vinculados con la construcción de aprendizajes. En este marco, los procesos de lectura y escritura portan un potencial epistémico que transforma nuestro conocimiento y que requiere inclusive de una nueva forma de alfabetización (Carlino, 2002a; Estienne y Carlino, 2004).

Esta alfabetización situada en contextos académicos implica un conjunto de nociones y estrategias que capaciten a los estudiantes a participar de la cultura discursiva de las disciplinas, transformándolos en usuarios competentes, capaces de participar en actividades de análisis y producción de textos para aprender en la universidad (Cassany, Luna y Sanz, 1997; Colomer y Camps, 1996). Ello implica que los modos de leer y aproximarse al conocimiento al ingresar en una comunidad disciplinar requieren estrategias discursivas de alto nivel cognitivo y conocimiento de las estructuras textuales.

Lo anterior supone una dificultad para el lector universitario, puesto que el uso de la lectura y la escritura en los niveles precedentes suele estar ligado más bien a la ejecución de tareas concretas que, muchas veces, se manifiesta exclusivamente en el plano reproductivo (Carlino, 2005), incluso sin gran demanda cognitiva (Galdames, Medina, San Martín, Gaete y Valdivia, 2011; Preiss, 2009). Esta situación se traduciría en lectores que no parecen contar con los recursos suficientes para abordar nuevas exigencias académicas de lectura (y escritura) propias de sus campos de formación disciplinar, lo que tendrá repercusión directa en su aprendizaje.

Así, parte de las dificultades que experimentan los lectores universitarios tienen que ver con su inexperiencia en las formas de lectura que les son requeridas, pues provienen de una cultura lectora diferente (Carlino, 2005; Peña, 2011). La lectura a la que se enfrentan se convierte, en este contexto, en una búsqueda por

parte del lector de categorías particulares de análisis que caracterizan a una comunidad disciplinaria específica. En este sentido, las investigaciones de Carlino (2003; Estienne y Carlino, 2004) referidas a la lectura y la escritura en Educación Superior, develan una carencia del estudiante, como evidencian los profesores universitarios. A juicio de éstos, los estudiantes que ingresan a la Universidad no poseerían las competencias para emprender tareas de orden académico. Según Carlino (2003), este sería el mayor problema que enfrentan los estudiantes: hallarse frente a una nueva cultura escrita que exige a sus lectores, pero que entrega pocas herramientas.

Por lo tanto, la pregunta sobre qué leen y cómo leen los alumnos en la Universidad debe abordarse tanto desde la perspectiva de los lectores, como de quienes seleccionan e indican qué materiales serán los leídos. La brecha que se produce entre lector y texto a nivel terciario ha intentado ser asumida por las universidades, a través de cursos remediales, en los que subyace una concepción de la lectura y la escritura como tarea ya mecanizada.

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. En efecto, existe abundante evidencia, por ejemplo, de la estrecha relación entre motivación lectora y desempeño lector, así como entre motivación lectora y buen rendimiento académico, motivación lectora e incremento de competencias y habilidades lectoras o del empleo de estrategias por parte de los lectores motivados (Caldera y Bermúdez, 2007; Gaeta, 2015; Sarmiento, García, y Martínez, 2015; Schwabe, McElvany y Trendtel, 2015; Yubero y Larrañaga, 2015), entre otras.

Wigfield (2010) señala que buena parte de los estudios relativos a lectura se han centrado en aspectos cognitivos que han dejado sistemáti-

camente de lado factores como la motivación, cómo la lectura se transforma en un hábito arraigado en el individuo lector o como, quienes no son lectores habituales, pueden transformarse en escritores expertos. Esto bajo el supuesto de que la motivación es una variable explicativa de la conducta lectora y puede ser relevada como fenómeno predictor del éxito o fracaso académico, debido a que un lector comprende un texto no solo porque puede hacerlo, sino porque está motivado para ello (Solé, 2009).

Es habitual observar que los profesores universitarios se lamentan de que sus estudiantes leen poco, que se les observa poco motivados particularmente en la lectura de textos de su disciplina. Esto que se describe como una “ausencia de motivación” constituye una de las variables que explicaría la “conducta lectora” (en términos de Díaz y Gámez, 2003) y que constituiría una condicionante fundamental del éxito o fracaso en el acceso del lector universitario de textos.

Tal como señalan Muñoz et al. (2012), la motivación lectora de textos académicos es un fenómeno que no ha sido suficientemente explorado. Su abordaje debiera considerarse en el estudio de los fenómenos que intentan dar cuenta de las dificultades que los estudiantes universitarios enfrentan al vincularse con textos académicos, puesto que la construcción de significado durante la lectura es siempre un acto motivado (Díaz y Gámez, 2003).

Una vez instalada la reflexión respecto a la importancia de considerar los factores motivacionales en un modelo de lectura académica, una primera dificultad que es necesario resaltar es que este es un concepto presente en el lenguaje cotidiano, por lo que como constructo teórico también carece de univocidad semántica (Gollwitzer y Oettingen, 2001). Su conceptualización depende, primero, del marco teórico desde el cual se concibe y, en segundo lugar, del objeto específico de esa motivación, que puede tener foco en la actividad general, en la tarea o en los modos específicos de realizar una actividad. A pesar de que, en términos generales, la

motivación puede ser definida como aquello que nos impele a realizar una actividad, requerimos de una operacionalización más precisa que nos permita abordar el fenómeno de manera más concisa y que entregue elementos de comprensión que nos permitan visualizar posibles vías de intervención.

¿Qué es la motivación?

En palabras de Viau (2009), la motivación es un constructo teórico, no observable, que da cuenta de un estado dinámico, que tiene sus orígenes en las percepciones de sí mismo y del medio, y que incita a alguien a elegir una actividad, a comprometerse y a perseverar en ella a fin de alcanzar un objetivo. En el lenguaje corriente, podemos entender la motivación de muy distintas maneras: como motivos o razones para realizar la actividad, la intensidad de ese “querer” algo, la orientación de los motivos o el tipo de motivación (por ejemplo, intrínseca o extrínseca), o la combinación de estas variantes.

Esta variedad de formas que encontramos en el lenguaje cotidiano tiene su paralelo en la conceptualización científica del constructo. De hecho, existen diversas formas de entender y operacionalizar la motivación como constructo científico (Gollwitzer y Oettingen, 2001; Murphy y Alexander, 2000). Cada una de ellas capta una parte del fenómeno y tiene ventajas y desventajas dependiendo de objetivo para el cual se utilice. No obstante, independientemente de la manera en que la motivación haya sido conceptualizada, hay consenso en que es una variable importante para explicar el aprendizaje y la persistencia en la tarea. En nuestro contexto concreto, debiera ser una variable que explique el aprendizaje profesional en el ámbito universitario y la persistencia en la carrera, y que esté a la base de las expectativas laborales futuras.

Como se señaló en párrafos precedentes, la literatura especializada ha constatado la relación entre motivación y aprendizaje. De ello dan cuenta numerosas investigaciones y meta-análisis donde se evalúa el tamaño

del efecto real de esta variable sobre el aprendizaje (Véase por ejemplo, Hattie, 2009). Asimismo, diversas variables motivacionales muestran efectos sobre el aprendizaje. Desde la orientación motivacional, se constata que determinadas metas u orientaciones de la motivación tienen un efecto importante sobre el aprendizaje académico (González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Wentzel, 2000; Wigfield y Cambria, 2010b).

Lo mismo han constatado investigadores que trabajan desde la perspectiva de las atribuciones (Alonso, 2007; Crespo, 1982; García López, 2006; Weiner, 1985, 2008), en las que constatan que las atribuciones causales controlables, internas e inestables, cuyo prototipo es la atribución al esfuerzo, son variables positivamente asociadas al aprendizaje. Algo similar ocurre con estudios focalizados en el interés (Schiefele, 1991; Silvia, 2006; Subramaniam, 2009). No obstante, las perspectivas que se han mostrado más fructíferas en la predicción de aprendizajes son la de autoeficacia (Bandura, 1997, 2012; Caprara et al., 2008; Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons, 1992) y la teoría de la autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985; Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006).

Por otra parte, la evidencia ha mostrado que la motivación es una clave fundamental en la persistencia en la actividad (no solo académica), ya que genera compromiso (*engagement*) con la tarea (Cho y Shim, 2013; Elliott, Hufton, Willis y Illushin, 2005; Goldin, Epstein, Schorr y Warner, 2011; Subramaniam, 2009). En esta perspectiva, uno de los modelos teóricos más interesantes para abordar esta cuestión es el modelo de Eccles y Wigfield (2002; Wigfield y Eccles, 2000), quienes plantean que la motivación es la resultante de las expectativas y del valor atribuido a la tarea, mostrando una importante solidez conceptual y respaldo empírico para explicar la motivación focalizada en el compromiso con la tarea (Neuville, Frenay y Bourgeois, 2007). Adicionalmente, se trata de un modelo que da luces para la intervención

(Valenzuela, Muñoz, Silva Peña, Gómez y Precht, 2015).

Motivación como Expectancy & Value

En este contexto, nuestra opción teórica incorpora dos esquemas teóricos complementarios. El primero tiene que ver con la tarea propiamente tal, inspirada en el modelo de Expectación / Valor propuesto por Eccles y Wigfield (2002; Neuville, Bourgeois y Frenay, 2004; Wigfield y Cambria, 2010a; Wigfield y Eccles, 2000). Este modelo sostiene que la motivación por el logro de una tarea sería el producto de la expectativa más el valor asignado a la tarea. El primero corresponde a la expectativa que una persona tiene de poder realizar adecuadamente una tarea. Esta noción de expectativas se distingue conceptualmente de las creencias de autoeficacia (Bandura, 2012; Neuville et al., 2007; Zimmerman, 2000). La expectativa se centra en competencias futuras, mientras que el constructo ya clásico de Bandura (2012) se focaliza en el presente. Sin embargo, y dada la íntima correlación entre ellas (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Wigfield y Cambria, 2010a; Wigfield y Eccles, 2000), en la práctica serían equivalentes. Por esta razón, este modelo integra también los aportes que Bandura ha realizado a la motivación.

Por otra parte, junto a la expectativa, encontramos el valor que es asignado a la tarea. El valor de la tarea estaría compuesto por cuatro componentes: la importancia, el interés, la utilidad y el costo (Anderson, 2000; Flake, Barron, Hulleman, McCoach y Welsh, 2015; Neuville et al., 2007; Wigfield y Eccles, 1992). La importancia (*attainment value*) corresponde a cuán relevante es para el sujeto realizar bien una determinada tarea. El interés (*intrinsic value*) corresponde al disfrute / gusto (*enjoyment*) por hacer la tarea. Este componente retoma los aportes de Deci y Ryan (Deci et al., 1991; Vansteenkiste et al., 2006), que releva el hecho de que, cuando la tarea es valorada intrínsecamente, existen importantes consecuencias psicológicas que repercuten

de manera positiva en el desempeño (Deci et al., 1991; Vansteenkiste et al., 2006). Por otra parte, la utilidad percibida de la tarea (*utility value*) refiere a los planes futuros de la persona y a en qué medida una tarea se adecua a ellos. Y, finalmente, el costo (*cost*) refiere a la percepción del sujeto respecto de cuánto deberá sacrificar o invertir para realizar la actividad (Anderson, 2000). Pese a que los trabajos de Eccles y su equipo se han concentrado en los tres primeros, Neuville, Bourgeois y Frenay (2004) proporcionan evidencia empírica a través de análisis factoriales confirmatorios para demostrar su pertenencia al constructo “valor”, confirmando así el modelo (Neuville, Bourgeois y Frenay 2004).

En síntesis, la evidencia del efecto de variables motivacionales sobre el aprendizaje y el compromiso por la tarea es contundente. Por ello, la investigación sobre los hitos y procesos que incidirían en un incremento de esta motivación es clave si queremos intervenir a nivel universitario, para que nuestros estudiantes adquieran tanto hábitos lectores asociados a la adquisición de conocimientos pertinentes con su carrera, como una motivación a la lectura en general.

Método

Para responder la pregunta que guía esta investigación respecto a cuáles son los hitos y eventuales causas que hacen aumentar la motivación por la lectura académica en estudiantes universitarios, se contempló un diseño metodológico mixto.

En una primera fase de carácter cuantitativo, se caracterizó el nivel de motivación por la lectura de textos académicos de los estudiantes de pedagogía por medio de una versión revisada de la Escala de Motivación por la Lectura Académica (EMLA; Muñoz et al., 2012). Esta escala ha mostrado poseer características psicométricas adecuadas tanto en validez como confiabilidad.

En una segunda fase de carácter cualitativo, se realizaron una serie de entrevistas en profun-

didad a aquellos estudiantes que cumplieren con el perfil de estar altamente motivados por la lectura académica y que hubiesen incrementado esta motivación en su formación universitaria. El objetivo de esta etapa consistió en identificar, a partir del discurso de los actores, aspectos emergentes asociados al cambio motivacional que habrían incidido en esta mejora.

Diseño

El diseño de esta investigación tuvo una fase cuantitativa, tendiente a identificar los casos de estudiantes con un cambio positivo en la motivación por la lectura académica, a partir de la identificación de estudiantes con perfil de “alto cambio motivacional” y “altos niveles de motivación por la lectura académica”. En una segunda etapa, se realizó un análisis cualitativo del material recogido en las entrevistas en profundidad.

Participantes

La muestra general, y a partir de la cual fueron identificados los estudiantes que participaron en el estudio de caso, correspondió a alumnos universitarios de la región de Valparaíso, Chile ($n=1205$; $H=487$, $M=718$) de 38 carreras diferentes quienes participaron de manera voluntaria sin mediar recompensa por su participación. Esta cantidad de participantes permitió, además, confirmar la validez psicométrica de la medida y tener poder estadístico adecuado para poder detectar una cantidad suficiente de casos con puntuaciones superiores a una desviación estándar de la media (requisito para incorporarse a la segunda fase del estudio).

A partir del análisis de los resultados de la muestra general, se seleccionaron estudiantes que cumplieran con los siguientes requisitos:

- obtener una puntuación superior a 1 desviación estándar en la Escala de Motivación por la Lectura Académica,
- una desviación estándar en las preguntas sobre cambio motivacional (escala ad-hoc),
- y que en ninguno de los dos índices su varianza fuese nula.

Así, con este cruce de variables, pudimos identificar estudiantes con alta motivación por la lectura académica, y que al mismo tiempo, declaraban haber experimentado un incremento de esta variable durante su formación universitaria. La cantidad de entrevistas fue determinada siguiendo el criterio de logro de saturación teórica (Ardila y Rueda, 2013; Flick, 2009; Glaser y Strauss, 1967; Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006).

En estos casos, como retribución por la participación en el estudio, se obsequió un par de entradas al cine a los entrevistados.

Instrumentos

Motivación por la lectura académica

Para medir motivación por la lectura académica se utilizó una versión revisada de la Escala de Motivación por la Lectura Académica, en adelante EMLA-R (Muñoz et al., 2012). Esta escala cuenta con 21 ítems tipo Lickert, organizados en 5 subescalas: 1) Expectativas o sentimiento de autoeficacia por la lectura académica, y por otra parte 4 subescalas referidas al valor de la tarea, 2) interés, 3) importancia, 4) utilidad y 5) costo. Estas dimensiones responden al marco teórico propuesto por Eccles y Wigfield (Neuville, Bourgeois y Frenay, 2004; Wigfield y Cambria, 2010a; Wigfield y Eccles, 2000) y ya su validación en población chilena (Muñoz et al., 2012) mostraba buenas características psicométricas tanto en validez como confiabilidad. No obstante, se realizó un análisis de dichas características a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con Lisrel 8.8 (Joreskog y Sorbom, 2008) para el modelo total $\chi^2=940,26$; $df=199$; $RMSEA=.065$ (.061, .069) y $CFI=.98$; evidenciando buenos índices de ajuste entre el modelo propuesto y los datos (Figura 1). Finalmente, se realizó el cálculo de confiabilidad compuesta (*composite reliability*) (Raykov, 1997a, 1997b) y alfa de Cronbach para cada una de las escalas, evidenciándose altos niveles de confiabilidad (Tabla 1).

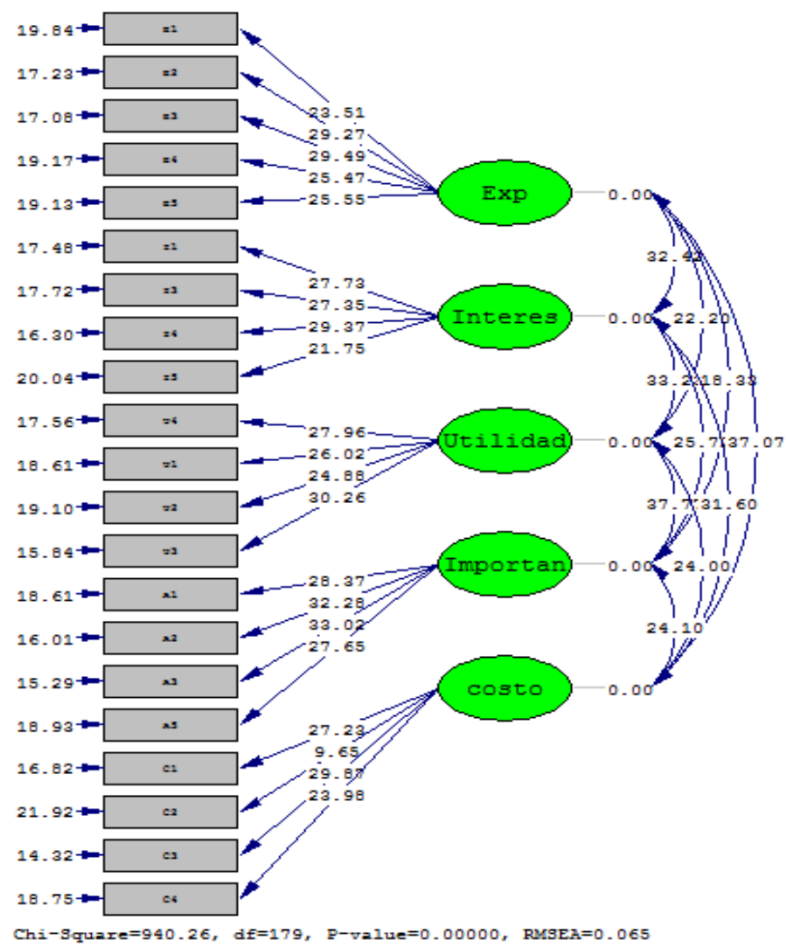


Figura 1: Análisis Factorial Confirmatorio, EMLA-R, solución estandarizada

Tabla 1: índices de Confiabilidad para subescalas EMLA II (Composite Reliability y Alfa de Cronbach)

Escalas	ítems	Composite Reliability	α de Cronbach
EMLA-R Expectativa	5	.866	.860
EMLA-R Interés	4	.840	.871
EMLA-R Utilidad	4	.850	.845
EMLA-R importancia	4	.888	.885
EMLA-R Costo	4	.764	.735

Cambio motivacional

Para evaluar el cambio motivacional se agregó al instrumento una pregunta general sobre la autopercepción de cambio (“siento que mi motivación por leer textos académicos ha mejorado significativamente desde el inicio de mi carrera”). Esta pregunta fue complementada con otras cinco que apuntaban a

examinar los aspectos específicos del cambio (expectativa, interés, utilidad, importancia y costo). A pesar de no existir un constructo *a priori* de cambio motivacional, dado que los componentes del cambio podían ser independientes entre sí, los resultados mostraron que estas variables se agrupan en un solo factor. Esto posibilitó que, a partir de la media aritmética de los seis ítems, se pudiese estimar un valor de percepción de cambio motivacional y a través de este, fue posible seleccionar a los participantes del estudio de caso de la etapa siguiente.

La segunda etapa de este estudio, de corte cualitativo, tuvo como objetivo indagar en las causas del cambio motivacional de los sujetos identificados como altamente motivados por la lectura académica durante su formación. La entrevista se inició, en todos los casos, con la presentación de sus resultados en el primer estudio, con lo cual se esperaba generar en el estudiante un discurso y una reflexión en profundidad sobre cómo ellos han vivido, transitado, comprendido y enfrentado esta mejora en la motivación por la lectura académica durante su carrera. Se pretendía, de este modo, identificar y describir la variación cualitativa en la experiencia personal de un fenómeno procesual (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2009), su conceptualización, percepción y entendimiento de su cambio motivacional referido a la lectura académica.

Procedimiento

La toma de datos en la muestra general se realizó mediante un soporte informático que permitió contestar el instrumento *online*. El instrumento aseguró la confidencialidad de los datos, aunque no era anónimo, dado que el estudio implicaba una segunda fase que requería contactar a aquellos que cumplieran

con el perfil buscado. Una vez seleccionada la muestra para el estudio de caso, se procedió a realizar entrevistas individuales a partir de un guión, en condiciones apropiadas y resguardando los estándares éticos y técnicos de rigor (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Análisis de datos

Para el análisis de los datos recogidos a través de las entrevistas, se utilizaron los aportes de la Teoría Fundada (*Grounded Theory*) que propone la emergencia de la teoría a partir del estudio del fenómeno (Glaser y Strauss, 1967). En este caso, la idea era explorar los datos para la construcción de un modelo comprensivo que permitiese dar cuenta de los procesos motivacionales relacionados con la mejora en la motivación por la lectura académica.

Resultados

La pregunta central de esta investigación estaba centrada con las causas asociadas a la mejora en la motivación por la lectura académica. Por ello, se analizaron los resultados en función de las causas atribuidas por los entrevistados a su mejora en la motivación. En palabras de los entrevistados, podemos identificar dos ejes causales que revisaremos a continuación: el desafío impuesto por la lectura en contexto universitario y el ingreso a la cultura académica y la desescolarización de la lectura. Además, se establece un tercer factor asociado a dicho cambio: las proyecciones profesionales de los entrevistados. Finalmente, se da cuenta del perfil lector que les caracteriza.

La primera causa del cambio motivacional por la lectura académica, y que fue referida por todos los entrevistados, tiene que ver con lo que hemos denominado “el desafío”. Los estudiantes manifiestan que su motivación por la lectura académica se incrementó al sentirse desafiados por las lecturas propias de su disciplina cuando confluyen dos elementos: por una parte, una alta exigencia de lectura y, por otra, que dicha exigencia haya sido contextualizada respecto al sentido, utilidad o importancia en el área

disciplinar respectiva. Teniendo en cuenta que desafío no es lo mismo que exigencia. La exigencia por sí sola no es suficiente para generar el cambio motivacional, pero sí un factor que incidiría de manera importante en esta mejora de la motivación por la lectura de textos académicos:

Yo hasta el día de hoy todavía espero una mayor exigencia, y lo he dicho y con mis profesores lo he hablado, porque esa exigencia me la termino colocando yo misma, pero no va al nivel del resto (...) el sólo hecho que se nos presentara ese desafío motivó a mucha gente entre las que me incluyo y haber sido capaz, con el apoyo de él y de los ayudantes, de empezar a leer, empezar a hacer resúmenes, ese acompañamiento después de ese punto todos cambiaron su perspectiva (E10)

Por el contrario, una alta exigencia en términos de volumen o complejidad del texto sin la debida contextualización sobre la importancia o sentido de realizar dicha lectura, genera agobio y rechazo:

...no estaba muy interesado (...) menos si tenía que leer tanto y me exigían tanto en los controles de lectura que iban a corresponder, entonces me auto... me quitaba motivación al principio. (E6)

Por otra parte, se observa que la contextualización (atribución de sentido, utilidad o importancia del texto) tampoco es suficiente. Los estudiantes perciben que la exigencia (en términos de extensión y/o complejidad) cumple un rol validador de la importancia declarada.

Este proceso de incremento motivacional, producto de la exposición y aceptación del desafío, pareciera ocurrir en los primeros años de la formación universitaria y vehiculado por profesores “exigentes” en contextos más ligados al ámbito disciplinar de la carrera, que a aquellos ramos más profesionales:

Sin ningún autor contextualizado [leer el texto] no tiene sentido, (...) uno se da cuenta después, no en medio de la clase [del sentido de leer el texto], cuando debería ser cuando el profesor te dé la contextualización”. (E6)

(...) para mí fue muy motivante las clases de la profe XXX, porque ella contextualizaba los textos, entonces ella nos hablaba del autor, de la vida del autor, cuáles eran los enfoques y ponía ejemplos claros (...) tal vez eso es lo que falta, muchas veces

el profesor ve al autor pero habla a grandes rasgos pero más allá no, sino que bueno ahí está, léanlo y después lo comentamos y se queda solo con eso. (E1)

Una segunda atribución del cambio motivacional experimentado por estos estudiantes es el cambio de dinámica que implica pasar de una cultura escolar a otra propiamente universitaria. Esto se manifiesta en aspectos como la autonomía, el compromiso con el aprendizaje y una comprensión del rol que la lectura cumple dentro de la formación universitaria:

Pesan desgraciadamente los doce años de escolaridad si no son más, pesa el sistema, esto lo digo por experiencia, pesa el hecho que el profesor sea el transmisor de la información y el alumno el que lo recibe y que muchas veces te entreguen los textos y unidades tan estructuradas, en muchos casos que el profesor te entregue todo y que haya pocas instancias en algunos casos de flexibilizar ese conocimiento, se da en algunas situaciones eso, de que, yo lo vi también, de que muchos de mis compañeros estaban tan apegados al itinerario del curso que no salían de eso, y también la finalidad de conseguir la nota, o sea, eso también es algo que, o sea conseguir la nota sí o sí y después de que terminaste el ramo hasta ahí no más quedó y me olvidé de eso. (E2)

Junto con lo anterior, se constata que esta comprensión de la lectura como vehículo de apropiación de la disciplina que se estudia se daría en un marco de mayor incertidumbre epistémica. Es decir, ya no existe, como en el colegio, una sola respuesta correcta. Más bien, hay variadas aproximaciones y el acceso a esta mayor complejidad no puede hacerse sin la lectura académica. Por ello, los casos analizados muestran en su discurso una coincidencia en cuanto a que el ingreso a la dinámica universitaria implica apropiarse de una disciplina, y no sólo cumplir con las exigencias de aprobación.

Un tercer aspecto asociado al cambio motivacional tiene que ver con las proyecciones profesionales. Los sujetos que evidencian alto cambio en su motivación por la lectura académica, también logran visualizar su trayectoria académica futura en dos dimensiones; a nivel de desempeño en el campo laboral propio de la carrera que estudia y a nivel de consecución de futuros estudios que complementen la carrera

que cursan. Esto significa que estos estudiantes ven en la lectura una herramienta de movilidad personal hacia metas de formación que se relacionan con su desarrollo personal y profesional:

No sé, es que siempre me ha pasado, saber más, saber más, ... Porque quiero ser bien profesional en lo que estoy estudiando, cuando lo ejerza, y quiero, yo sé que en algún momento voy a llegar con una propuesta didáctica nueva y al jefe de UTP o alguien me va a decir como no, haz lo tradicional" y yo quiero tener mis argumentos para demostrarle que lo que yo voy a hacer tiene un respaldo desde la psicología, de la didáctica, desde las disciplinas, por eso, para ser bien profesional en lo que me voy a desempeñar en unos años más (E3).

O sea, yo tengo metas después de estudiar un magister asociado a investigación o a didáctica, entonces leer de antemano y entender de qué se trata me sirve un poco para enfocarme un poco a qué voy (...) (E9)

Y lo otro que me ayudó también fue el hecho de tener "una meta clara" yo no sólo estaba estudiando una carrera por estudiar una carrera, por sacar un título, sino que el hecho de querer ser investigador, ya en segundo año ya tenía definido eso, y eso también me ayudó a definir mis lecturas para decidir eso. (E2)

Perfil lector

De los datos, se desprende que quienes exhiben alto cambio en su motivación por la lectura académica se corresponden con el perfil clásico de lectores hábiles descrito por la literatura. Esto es, sujetos que procesan de manera activa el material escrito, monitorean su comprensión y emplean estrategias activas de lectura (McNamara, 2004). Estos lectores motivados y estratégicos, despliegan una variedad de recursos para afrontar las demandas de la lectura académica, evidencian una actitud activa frente a su propia necesidad de conocimiento, son autodidactas, autorregulados y evidencian metacognición a nivel de tarea y de estrategia, lo que les permite tomar conciencia de qué es lo que se necesita para comprender un texto (Stella y Arciniegas, 2004):

Yo lo adquirí, yo creo, fue una estrategia, estrategias que uno se va planteando, yo soy muy autodidacta, por ejemplo, cuando quiero investigar lo busco (E1).

Si bien es cierto que en un trabajo decía como respaldar con otros textos académicos, pero yo buscaba más de lo que exigía, en el momento buscaba una fuente, pero más adelante seguía buscando otras, porque quedaba interesada en el tema en el que estaba trabajando en el ramo (E3).

Además, y en consonancia con lo que plantean Cerdán y Vidal-Abarca (2008), *estos lectores vuelven a la información de un texto cuando se encuentran con otro texto que les aporta nueva información*. Esto implica que son capaces de dejar “en pausa” una lectura compleja para retomarla cuando cuentan con una red conceptual que les permite su abordaje. Esta condición -que se suma a buscar fuentes complementarias de manera autónoma- les permite, además, ir construyendo estructuras conceptuales en que se articulan los distintos textos que forman parte de su repertorio de lecturas académicas, es decir, comienza a tener sentido lo que leen y por qué lo leen:

Yo tengo siempre que leer una batería de lecturas que es para hacerle el peso o una base al ramo (E6).

Son lectores críticos que pueden verbalizar tanto sus propias estrategias lectoras como las prácticas docentes que obstaculizan su acceso a la lectura de textos académicos:

Y lo primero que uno quiere saber es que está leyendo y por qué me sirve y eso no se da, o se explica nunca, porque el profesor asume, o sea, no asume, da por sentado que esto es, este es el autor en cuestión, es una persona muy importante, que yo no lo conozco, pero que es súper importante y ¿quién valida al profesor que está frente a mí? (E6)

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo indagar las causas de cambio motivacional por la lectura académica en estudiantes universitarios que cumplían una doble condición: tener en el presente una alta motivación por la lectura académica y, a la vez, haber vivenciado un alto grado de cambio positivo en esta variable.

Esta indagación contó con dos fases. La primera, de carácter cuantitativa, tuvo como objeto identificar estudiantes que cumpliesen

con un perfil específico consistente en una alta motivación por la lectura académica que hubiese mejorado ostensiblemente durante la formación. Una segunda etapa de la investigación consistió en una aproximación cualitativa en torno a este cambio motivacional.

Los resultados obtenidos apuntan a identificar tres elementos que estarían a la base del cambio motivacional referido a la lectura académica: el desafío, la desescolarización de la lectura y la perspectiva profesional. Estos tres elementos corresponden a tres dimensiones complementarias y son consistentes en todos los sujetos entrevistados en la fase cualitativa.

La aparición de estos elementos y no otros, como la utilidad, la que tradicionalmente ha sido considerada un predictor de la lectura (Schoor, 2015) podría explicarse por el alto grado de control que tienen las lecturas en el sistema educativo chileno (Munita y Pérez, 2013). Los estudiantes -incluidos los del sistema universitario- son conscientes de la necesidad de leer para aprobar las materias. En este sentido la dimensión de utilidad es la más saliente, como hemos podido apreciar en la respuesta al EMLA y que no requeriría de ningún esfuerzo por parte del docente.

A diferencia de la muestra completa de este estudio, nuestros entrevistados muestran que la lectura les permite un acercamiento disciplinar que va más allá de ser un medio pragmático para obtener calificaciones que le permitan aprobar las asignaturas. Ya que, el sentirse desafiados pasa necesariamente por la exigencia pero, a la vez, por mediaciones adecuadas, que dicen relación con ofrecer un marco disciplinar que dé sentido a dicha lectura y al contenido que se intenta transmitir. El fin último de la lectura, más allá de su funcionalidad práctica, se inscribe dentro de una perspectiva en la cual dicho conocimiento disciplinar da sentido a su formación profesional. Por ello, los resultados obtenidos se inscriben más dentro de una lógica donde lo relevante es la importancia (disciplinar) del contenido de la lectura, más que su utilidad práctica.

Si queremos incentivar la lectura académica, es decir, una lectura que permita a los estudiantes aprender en el marco de su formación profesional de estudios superiores, debemos tomar en consideración estos elementos: desafío, desescolarización de la lectura, perspectiva profesional. De esta forma generaremos estrategias específicas que harán de estos alumnos verdaderos estudiantes de un dominio disciplinar que les permitirá, dada la comprensión del mundo que ella aporta, actuar más eficazmente como profesionales.

Al mismo tiempo, a partir de los resultados, parece ser poco auspicioso poner el esfuerzo en mejorar la percepción de utilidad de la lectura académica a fin de lograr una mejor motivación, por dos razones: la primera, porque dado el alto valor asignado a esta dimensión, el margen de crecimiento es reducido, y la segunda, porque pareciera ser que esta dimensión ha sido asumida como hecho dado por todos los estudiantes ("es importante leer el texto académico porque sirve para la evaluación"). Visto así, es un hecho del cual no hay que convencer a los estudiantes. Por lo tanto, habría que focalizar esfuerzos en las dimensiones más débiles, como el coste asociado a la tarea de leer en la formación universitaria.

Quizás la dimensión más promisoría para la mejora de la motivación por la lectura académica, es la dimensión importancia. Esta dimensión no trata sobre el valor pragmático de la tarea, sino sobre su valor en relación con la identidad personal/ profesional. Un texto deviene importante cuando sintoniza con el proyecto académico profesional que el estudiante tiene. En este sentido, incentivar la importancia requiere dos componentes:

- Invitar al estudiante a integrarse a la cultura universitaria, es decir, a entender que su formación consiste en apropiarse de una disciplina, la que le dará el instrumental teórico y práctico para dar cuenta de la realidad y actuar en ella como profesional. Esto implica ayudarlo a desescolarizarse, a comprender que no siempre hay una respuesta correcta, que él es responsable de aprovechar las

oportunidades de formación que le ofrece la institución universitaria y que formarse es apropiarse de manera profunda de la disciplina de su profesión y no sólo "aprobar asignaturas".

- En segundo lugar, incentivar la importancia de la lectura académica supone contextualizar la lectura insertándola en el proyecto académico-profesional del estudiante, mostrándole cómo esta actividad le proporciona herramientas para constituirse en un profesional.

Como se señalaba en el punto anterior, una de las claves para ayudar al estudiante a motivarse por la lectura académica es que la institución realice las mediaciones necesarias para que el estudiante que ingresa a la universidad, y que ha estado expuesto a una "cultura escolar", entienda que se integra a una nueva cultura, diferente, con códigos y lógicas que no son las de la escuela. Si bien es cierto, es una cuestión de autorregulación del aprendizaje, también supone comprender que la formación profesional a nivel universitario no puede limitarse al aprendizaje de unos ciertos procedimientos técnicos. Para ello, es importante que en este tránsito entre culturas (escuela - Universidad), el estudiante sea apoyado en los aspectos epistémicos. En otras palabras, es imprescindible que los académicos universitarios sean mediadores que ayuden al estudiante a tomar conciencia de que se está formando al interior de una disciplina, para lo cual es importante dominar el discurso especializado que le hace miembro de dicha comunidad. En este sentido, los formadores deberían realizar tareas que tengan sentido dentro de una comunidad disciplinar y, no solo entregar lecturas, sino además, contextualizarlas al interior de sus cursos y disciplinas.

Finalmente, cabe destacar que este estudio posee ciertas limitaciones que es necesario señalar y que están en directa relación con las condiciones en que se realizó la investigación. Podríamos haber realizado un estudio más preciso del cambio motivacional de haber contado con más tiempo. Por esta razón, es importante considerar para futuras investi-

gaciones medidas de cambio motivacional que vayan más allá de la autopercepción de cambio y que permitan, con mayor nivel de precisión, dar cuenta de los aspectos motivacionales que cambian significativamente y del tamaño del efecto de dicho cambio. Ello permitiría, por ejemplo, obtener información mucho más precisa sobre qué elementos convendría intervenir para apoyar un cambio motivacional positivo por la lectura académica y/o información sobre aquellos elementos que, por el contrario, entorpecerían este cambio. No obstante estas limitaciones, creemos que esta primera aproximación nos entrega pistas importantes sobre aquellos aspectos valorados por los estudiantes y que han significado una mejora en la motivación por leer textos en la Universidad.

Referencias

- Alonso, J. (2007). Atribución de la causalidad y motivación del logro: Estudio evolutivo de la utilización de información en la utilización de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, 16, 13-27.
- Anderson, P. (2000). *Cost perception and the expectancy-value model of achievement motivation*. Paper presented at the the annual meeting of the American Educational Research Asociation, New Orleans.
- Ardila, E., & Rueda, J. (2013). La saturación teórica en la Teoría fundamentada: su de-limitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista colombiana de sociología*(2), 93-114.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. doi:10.1177/0149206311410606
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Bazerman, C., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P., & Stansell, A. (Eds.). (2010). *Traditions of Writing Research*. London: Routledge.
- Braslavsky, B. (2005). El lenguaje escrito y los actos de leer y escribir. En B. Braslavsky (Ed.), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela* (pp. 41-47). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.
- Caprara, G., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology*, 100(3), 525-534. doi:10.1037/0022-0663.100.3.525
- Carlino, P. (2002a). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en ciencias*, 1(1).
- Carlino, P. (2002b). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerdán, R., & Vidal-Abarca, E. (2008). The effects of tasks on integrating information from multiple documents. *Journal of educational psychology*, 100(1), 209-222. doi:10.1037/0022-0663.100.1.209.

- Chartier, A., & Hébrard, J. (2002). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89(1), 11-24. doi: 10.1174/021037000760088053
- Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and teacher education*, 32, 12-21. doi:10.1016/j.tate.2012.12.003
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*: Celeste ediciones.
- Crespo, E. (1982). Los procesos de atribución causal. *Estudios de Psicología*, 12, 33-45.
- De Vega, M. (1994). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The Self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3/4), 325-346. doi:10.1080/00461520.1991.9653137
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Díaz, J., & Gámez, E. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 6(13).
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. En S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual review of psychology* (pp. 109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Elliott, J. G., Hufton, N., Willis, W., & Illushin, L. (2005). *Motivation, Engagement and Educational Performance: International Perspectives on the Contexts for Learning*: Palgrave Macmillan.
- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 4(3).
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula abierta*, 41(1), 17-26.
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary educational psychology*, 41(232-244).
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*(32), 365-387.
- Gaeta, M. L. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(2), 17-36.
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R., & Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas Docente Más. *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García López, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, 21, 217-232.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goldin, G. A., Epstein, Y. M., Schorr, R. Y., & Warner, L. B. (2011). Beliefs and engagement structures: behind the affective dimension of mathematical learning. *ZDM*, 1-14. doi:10.1007/s11858-011-0348-z
- Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2001). Motivation: the History of a Concept. En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 10109-10112). Oxford: Elsevier.
- González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pianda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su

- relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Goodman, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro & M. Gómez (Eds.), *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Barcelona: Siglo XXI.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403-422.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231-256.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*.: Oxford: Routledge.
- Joreskog, K., & Sorbom, D. (2008). LISREL (Version 8.8). Chicago, IL: Scientific software international.
- Kirsch, I., Dde Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD. Recuperado desde: <https://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690904.pdf>
- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Marín, M., & Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. Estado de la cuestión. *Lectura y vida*, 2(1).
- Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Signos*, 32(45-46), 129-147. doi:10.4067/S0718-09341999000100013
- McNamara, D. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse processes*, 38(1), 1-30. doi:10.1207/s15326950dp3801_1
- McNamara, D. (Ed.) (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Munita, F., & Pérez, M. (2013). "Controlar" las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el plan de lectura complementaria de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 179-198. doi:10.4067/S0718-07052013000100011
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 118-132.
- Murphy, P., & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 3-53. doi:10.1006/ceps.1999.1019
- Neuville, S., Bourgeois, É., & Frenay, M. (2004). The subjective task value: clarification of a construct. In S. Neuville (Ed.), *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: étude des déterminants et effets*. Louvain la neuve: Tesis Doctoral no publicada. Université Catholique de Louvain.
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, É. (2007). Task value, self-Efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117.
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32, 119-133.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva, discursiva*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Peña, F. (2011). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. *Educere*, 15(52), 711-719.
- Preiss, D. D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and individual differences*, 19(1), 1-11. doi:10.1016/j.lindif.2008.08.004
- Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied*

- psychological measurement, 21(2), 173-184. doi:10.1177/01466216970212006
- Raykov, T. (1997b). Scale reliability, Cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate behavioral research*, 32(4), 329. doi:10.1207/s15327906mbr3204_2
- Sarmiento, A. M., García, P. G., & Martínez, R. E. G. (2015). Factores motivacionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrato social. *Acta colombiana de psicología*, 15(1), 21-31.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26(3/4), 299. doi:10.1080/00461520.1991.9653136
- Schoor, C. (2016). Utility of reading — Predictor of reading achievement? *Learning and individual differences*, 45, 151-158. doi: 10.1016/j.lindif.2015.11.024
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading research quarterly*, 50(2), 219-232. doi:10.1002/rrq.92
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42, 97-124.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford: Oxford University Press.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de innovación educativa*, 179, 56-59.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y aprendizaje*, 28(3), 329-347.
- Stella, G., & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.
- Subramaniam, P. R. (2009). Motivational effects of interest on student engagement and learning in physical education: a review. *International journal of physical education*, 46(2), 11-19.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva Peña, I., Gómez, V., & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
- Weiner, B. (2008). Reflections on the history of attribution theory and research. *Social psychology*, 39(3), 151-156. doi:10.1027/1864-9335.39.3.151
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that i'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 105-115. doi:10.1006/ceps.1999.1021
- Wigfield, A. (2010). Children's Motivations for Reading and Reading Engagement. En J. Malloy, B. Marinak & L. Gambrell (Eds.), *Essential Readings on Motivation* (pp. 13-27). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010a). Expectancy-Value Theory: Retrospective and Prospective. En T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 16 A, pp. 35-70). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010b). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental review*, 30(1), 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12, 265-310. doi:10.1016/0273-2297(92)90011-P

- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. doi:10.3145/epi.2015.nov.03
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an Essential Motive to Learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676. doi:10.3102/00028312029003663