



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

CUESTIONARIO SOBRE MOTIVACIÓN LECTORA
EN UNA EXPERIENCIA DE PLAN LECTOR

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con
mención en Psicología Educativa
que presenta el

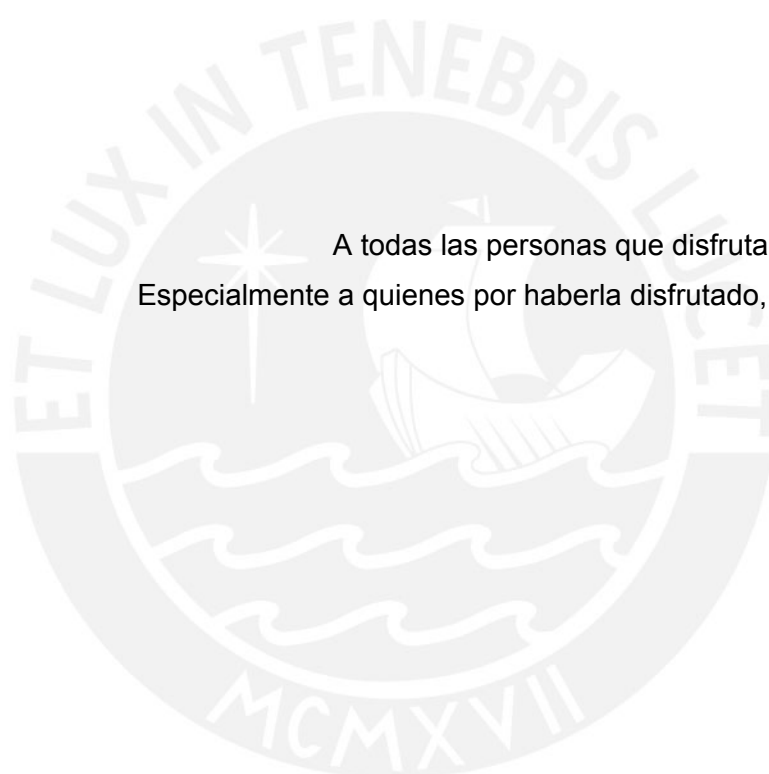
Bachiller:

GONZALO RAFAEL CANO RONCAGLIOLO

MARY CLAUX ALFARO

PANDO, OCTUBRE DE 2009





A todas las personas que disfrutan de la lectura.
Especialmente a quienes por haberla disfrutado, la promueven.



Agradecimientos

La realización de esta investigación no hubiera sido posible sin el aliento constante y la preocupación de muchas personas. Quiero agradecer a todas ellas por el apoyo brindado:

A la Dra. Mary Claux, asesora de esta investigación, por su ayuda para llevar adelante este proyecto.

A John Guthrie, por su ayuda al proporcionar información valiosa para la investigación y a algunos miembros de su equipo, entre ellos Stephen Tonks y Ana Taboada, quienes proporcionaron también comentarios e información valiosa durante la investigación.

A Sandra García, por sus recomendaciones para la organización y disciplina de trabajo y por su constante disposición a responder las dudas que iban surgiendo en el camino.

A Arturo Calderón, por sus oportunas acotaciones estadísticas y pronta ayuda y preocupación.

A mi esposa, cuya paciencia y aliento han sido constantes.

A mi hermano, que me ayudó en el trabajo de fichaje sin el cual esta investigación no se habría podido hacer.

A mi familia y a los amigos que me alentaron a esforzarme hasta el final en este proceso.

A los colegios para los que fue hecha esta investigación.

A todas las demás personas que me ayudaron, amigos y colegas, con información, palabras de aliento, recomendaciones, revisiones de borradores y cualquier otro tipo de ayuda. Toda fue muy importante para este trabajo.



Resumen

El presente estudio estuvo enmarcado dentro del esfuerzo que realizaron dos colegios privados (uno de hombres y el otro de mujeres) de Lima para motivar a sus estudiantes hacia la lectura, a través de la puesta en marcha de un Plan Lector. El objetivo del estudio fue adaptar el cuestionario sobre motivación lectora de Wigfield y Guthrie (MRQ-2004), ya existente en inglés, para la población escolar de los últimos tres grados escolares de los colegios mencionados. De esta manera, ambos colegios contarían con un instrumento para medir tanto la motivación de sus estudiantes de secundaria, como la evolución de los diferentes componentes de la motivación lectora a lo largo del tiempo dentro de su Plan lector. Para realizar la adaptación del MRQ-2004, se tradujo la versión al castellano para que luego fuera revisada por jueces conocedores del tema, quienes contribuyeron a la adecuación lingüística y cultural de los ítems. El MRQ-2004 comprende 53 ítems que describen actitudes y conductas de las personas hacia la lectura. Los estudiantes debían calificar su acuerdo con cada ítem marcando en una escala de cuatro puntos, considerando que el número 1 significaba que el enunciado era “nada parecido” y el número 4 indicaba que el enunciado era “muy parecido” al evaluado. Los datos fueron procesados replicando el proceso de validación utilizado por los autores del cuestionario. Se corroboró la agrupación de los ítems en las escalas originales a partir del análisis factorial para cada una de ellas, siendo estas Eficacia lectora ($\alpha = .70$), Reto de la lectura ($\alpha = .71$), Curiosidad lectora ($\alpha = .61$), Compromiso lector ($\alpha = .74$), Importancia dada a la lectura ($\alpha = .56$), Aproximación al trabajo relacionado con la lectura ($\alpha = .66$), Reconocimiento social ($\alpha = .76$), Notas ($\alpha = .56$), Competencia entre pares ($\alpha = .82$), Entorno social ($\alpha = .75$) y Cumplimiento de metas ($\alpha = .61$). Además, al realizar análisis factorial oblicuo secundario, se encontró que las escalas se agruparon a su vez en dos factores, motivación intrínseca ($\alpha = .89$) y motivación extrínseca ($\alpha = .90$). Como complemento a lo encontrado, y siguiendo la teoría, el MRQ-2004 se pudo organizar en cuatro áreas, al interior de las cuales las escalas se comportaban como un solo factor. Estas áreas serían Autoeficacia ($\alpha = .81$), Razones para la lectura con orientación hacia el aprendizaje ($\alpha = .83$), Razones para la lectura con orientación hacia el rendimiento ($\alpha = .88$) y Razones sociales para la lectura ($\alpha =$

.78). Se compararon estas escalas, áreas y factores según género y grado escolar, encontrándose diferencias significativas generalmente relacionadas a la Motivación extrínseca. Finalmente, se obtuvieron baremos que permitirán evaluar a nuevos alumnos y obtener perfiles para los mismos.





Tabla de contenidos

Introducción	vi
Capítulo 1: La motivación lectora	1
La lectura	1
La motivación lectora	8
La motivación lectora en los adolescentes	13
La investigación sobre lectura en el Perú	17
Medición de la motivación hacia la lectura	22
Planteamiento del problema de investigación	26
Objetivos de la investigación	27
Capítulo 2: Metodología	29
Participantes	29
Medidas e instrumentos	30
Procedimiento	30
Traducción del MRQ-2004	30
Adecuación de ítems	31
Aplicación	32
Análisis de resultados	32
Capítulo 3: Resultados	36
Traducción y adecuación lingüística del MRQ-2004	36
Análisis de confiabilidad y validez de las escalas del MRQ-2004	37
Comprobación de las áreas teóricas planteadas por el cuestionario	39
Comparación de la motivación lectora según grado escolar y género	43
Capítulo 4: Discusión	50
Traducción y adecuación lingüística de los ítems del MRQ-2004	50
Confiabilidad y validez de las escalas del MRQ-2004	50
Comprobación de las áreas teóricas planteadas por el cuestionario	52
Comparación de la motivación lectora según grado escolar y género	56
Capítulo 5: Conclusiones	60
Referencias Bibliográficas	62
Anexos	68



Introducción

Allan Wigfield y John Guthrie (1997), investigadores de la Universidad de Maryland (USA), desarrollaron el cuestionario sobre motivación hacia la lectura (*Motivations for Reading Questionnaire – MRQ*), como un medio para recoger información sobre los diferentes niveles de motivación para la lectura en las escuelas. El cuestionario se desarrolló para escolares de primaria y ha sido utilizado para comparar la efectividad de diversos programas de lectura (Grant, Guthrie, Bennet, Rice y Mc Gough, 1994; Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada, y Barbosa, 2006; Guthrie y Davis, 2003; Guthrie y Alao, 1997; Guthrie, Taboada y Shular, en prensa; Guthrie, Bennet y Mc Gough, 1997) o para medir la motivación lectora en algunos contextos (Wigfield y Guthrie, 1997; Guthrie, 2000; Guthrie, Wagner, Wigfield, Tonks, Humerick, y Littles, 2006).

El marco teórico sobre el que está basado este cuestionario sostiene que la motivación lectora es un fenómeno multifacético (Guthrie, 2000) en el que intervienen diferentes variables para producirla, sostenerla o extinguirla, como las creencias individuales de habilidad y eficacia (autoeficacia), las razones que los individuos tienen para realizar tareas lectoras (que son de dos tipos, orientadas hacia el aprendizaje y orientadas hacia el rendimiento) y los aspectos sociales de la motivación lectora (Wigfield y Guthrie, 1997). De estas áreas teóricas se derivan once escalas que serían los componentes principales de la motivación lectora según los autores.

La presente investigación surge como una necesidad de buscar soluciones para los problemas actuales que enfrenta la lectura en el ámbito escolar. Algunos autores como Colomer (2005) afirman que gracias a la extensión mundial de la escolaridad se lee más que nunca antes, lo que parecería configurar una buena coyuntura lectora mundial. Pero también menciona que el problema ahora está no en leer, sino en “lo que se lee y para qué se lee” (Colomer, 2005). El problema ahora no está en si se sabe leer o no, sino en el llamado analfabetismo funcional.

El analfabetismo funcional, la consecuencia fundamental de no tener hábitos lectores, es “una situación que se extiende a lo largo del planeta, que compromete tanto a las sociedades más desarrolladas como a las de menor

desarrollo” (Claux y La Rosa, 2004). El analfabetismo funcional se evidencia en las personas que saben leer, pero que no comprenden lo que leen (Claux y La Rosa, 2004). Esto sucede probablemente porque la lectura en el mundo actual se ha reducido a una práctica mecánica que se aprende a hacer sin ninguna reflexión, reduciéndose a una mera técnica instrumental (Clemente, 2004).

Esta situación también afecta a los adolescentes, que están cada vez menos comprometidos con la lectura (Irwin, 2003; Morles, 1997) a diferencia de los niños. Los menores de 12 años de edad consideran que la lectura es una parte importante de sus vidas, mientras que al pasar a la adolescencia ya no es así (Clemente, 2004). Además, y probablemente debido también al analfabetismo funcional, los hogares ya no son espacios de encuentro con la lectura y se busca que sea la escuela quien modele por completo los hábitos lectores necesarios para la escolaridad (Clemente, 2004), a pesar de que sólo el 36% del aprendizaje del alumno puede ser atribuido a la enseñanza escolar (Alliende y Condemarín, 1986). El Perú no es ajeno a ese deterioro de la actividad lectora, como lo evidencian los resultados bastante negativos de la evaluación PISA (Caro, Espinosa, Montané y Tam, 2004), la Cuarta evaluación Nacional del Rendimiento estudiantil (Ministerio de Educación del Perú, 2004), y la estadísticas de la UNESCO sobre los rangos de iliteralidad en América Latina y el Caribe (2006).

El adolescente en edad escolar debe integrar, como parte de su desarrollo, los modelos del entorno, las exigencias de la realidad, sus propios ideales, su vida interior, su vida familiar, la información que recibe, los cambios acelerados del mundo y muchas otras cosas en su experiencia de vida (Cukier, 1996). No es de extrañar que en el contexto mundial actual, esta persona en desarrollo tienda a dejar de lado la lectura en medio de tantos cambios, nuevos medios de comunicación, nuevas tecnologías y nuevos tipos de ocio (Clemente, 2004), que aparecen junto a estos avances. Las necesidades de información, de ficción, de entretenimiento y de lectura, que antes llegaban sólo a través del material escrito, ahora llegan por medio de material audiovisual y en una mayor abundancia. Esto ha hecho que se modifique la manera general de aproximarse a la lectura, en especial en las generaciones jóvenes, que viven en este nuevo entorno (Colomer, 2005).

Ante este panorama mundial y del desarrollo adolescente, la educación formal es una variable muy importante que está influyendo, en especial en la

lectura. Se conoce como una constante mundial, que por lo menos el 15% de los estudiantes no llega a un desarrollo mínimo indispensable en lectura (Colomer, 2005). Algunos autores se atreven a afirmar que la escuela ejerce un “papel disuasivo para las prácticas lectoras” (Clemente, 2004; Silva, 2006). Pareciera que es en las escuelas donde se convierte a la lectura en un deber penoso que se llega a evitar con todas las fuerzas en lugar de ser una actividad placentera. Tratando de explicar esta situación, Lerner (2001) refiere que existe un abismo entre lo natural y lo instrumental al enseñar la lectura. En la escuela se enseña a leer, pero no para un contexto determinado, sino en abstracto, como algo instrumental, sin conexión con la realidad natural.

Culpar a la escuela de esta situación es injusto, especialmente porque son los que más esfuerzos hacen por enseñar a leer y por motivar hacia la lectura. Se tiene que considerar que existen otras trabas en el entorno familiar y social que pueden ser hasta más importantes que la escuela (Barrios, 1990), especialmente en los países menos desarrollados. Se debe considerar como factores relacionados con este alejamiento de la lectura, a la vez que a la proliferación de los medios de comunicación, que no hay muchos modelos de lectura al interior de las familias y que existen pocas bibliotecas públicas o privadas.

A pesar de ello, existen iniciativas a nivel mundial que buscan promover el gusto por la lectura en los escolares (Alliende y Condemarín, 1986; Barrios, 1990; Colomer, 2005; Wigfield y Guthrie, 1997; Wigfield y Guthrie, 2004; Morles, 1997; Pujol y Vivas, 1998; y, Shippen, Houchins, Steventon y Sartor, 2005) debido a los beneficios que trae la lectura en el desarrollo de la persona, a nivel intelectual, afectivo y social (Clemente, 2004 y Colomer, 2005). El Plan lector que ha sido evaluado con el MRQ-2004 en la presente investigación es una muestra de estas iniciativas en el Perú.

El Perú no es ajeno a los problemas en el aprendizaje de la lectura, así como en la falta de motivación por la lectura. Se puede decir que en el Perú “se lee de cualquier manera” (Barrios, 1990) y que el ritmo de vida impone un modo superficial, fácil y desganado de lectura (cuando se lee). En cuanto a la comprensión de lectura, uno de los temas más estudiados en las investigaciones nacionales, en el Perú se aprecia un serio déficit. En la Cuarta Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil (Ministerio de Educación, 2004), se puede apreciar que tanto en el último año de secundaria como en el antepenúltimo, los

niveles de lectura son deficientes. Es por esto que la lectura en el Perú debe ser un área de investigación prioritaria tanto para la psicología educacional como para la educación, ya que ella es la que lleva la información, forma sentido crítico y opinión, y permite tener niveles de pensamiento más complejos. Si se rescata al pueblo peruano de su déficit en la lectura, seguro el país podría ubicarse en vías de desarrollo.

Ante este panorama de necesidad de investigación, se puede afirmar que la investigación sobre la lectura en el Perú es parca en general (Pinzás, 2001). La que existe, está orientada mayoritariamente al proceso lector, a la comprensión lectora y a los hábitos de lectura. Además, en su gran mayoría están centradas en el estudio con niños y en muestras de baja condición socioeconómica. No hay mayor investigación sobre motivación lectora y casi no se encuentra investigación sobre los niveles socioeconómicos más favorecidos, que también son parte de la población y que no están bien en lectura tampoco. Los teóricos de la motivación han dedicado mucho tiempo e investigación a las dimensiones que se relacionan con la motivación, pero muy pocos de esos estudios se han aplicado al campo de la lectura, por eso hay tan pocas investigaciones específicas sobre la motivación lectora (Wigfield y Guthrie, 1997). En la realidad peruana, salvo algunos intentos como los de González Vigil (2004), Cueto et al. (2003) y otros, se puede apreciar la misma escasez de estudios.

La presente investigación sostiene que la falta de motivación es una de las causas para no comprometerse con la lectura. Dado que el nivel de los lectores peruanos es deficiente y que la razón no es sólo el analfabetismo, se necesita investigar para comprender por qué no se motivan a leer los estudiantes, porque el problema no se solucionará pidiéndoles a los alumnos que lean mucho, sino que se solucionará generando iniciativas que promuevan el gusto por la lectura. La enseñanza limitado a lo técnico de la lectura es lo que está generando analfabetos funcionales. El problema se empezará a solucionar cuando las investigaciones giren en torno a “por qué no gusta la lectura y por qué leemos por debajo de las posibilidades reales que tenemos”, es decir, la investigación sobre intereses, necesidades y modos de leer (Barrios, 1990). Investigar sobre la motivación lectora se vuelve clave en este proceso.

La finalidad del presente estudio fue adaptar un cuestionario que midiera la motivación lectora adolescente. Para estos fines, se adecuó el cuestionario de

Motivación por la lectura (*Motivations for Reading Questionnaire* - MRQ-2004) de Wigfield y Guthrie (1997) a la población de los últimos tres grados de educación secundaria de dos colegios limeños que desarrollan un Plan lector.

La adecuación se inició con la traducción del cuestionario en inglés, al castellano y con la adaptación de los ítems a la edad y realidad específica de la población estudiada. La evaluación de la confiabilidad y validez de las escalas siguió los procedimientos utilizados originalmente por los autores del cuestionario. Así mismo se compararon los resultados según el grado escolar y el género de los estudiantes, encontrando algunas diferencias significativas.

La presente investigación está organizada en cinco capítulos. En el primer capítulo se hace una revisión teórica de los conceptos de lectura, motivación y motivación lectora, a la vez que se desarrollan los temas relacionados con la motivación lectora en la población adolescente, la investigación sobre lectura en el Perú y la medición de la motivación lectora. Se cierra este capítulo con el planteamiento de la pregunta de investigación y los objetivos de la misma. En el segundo capítulo se explica la metodología utilizada para la investigación, detallando información sobre participantes, medidas e instrumentos utilizados y el procedimiento seguido en el análisis de los datos obtenidos. En tercer lugar se presentan los resultados de la investigación en función de los objetivos planteados para ella. En el cuarto capítulo se discuten los resultados obtenidos a partir de la teoría. Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones de la investigación.

La contribución de la presente investigación no solo radica en contar con un instrumento de medición de la motivación de lectura, sino también en elaborar baremos que se podrán aplicar en los colegios participantes para orientar su Plan lector en términos de la motivación para la lectura.

Capítulo 1

La Motivación Lectora

La motivación lectora es multifacética (Guthrie, 2000), multidimensional (Guthrie, Wagner, Wigfield, Tonks, Humenick y Littles, 2006) y, por lo mismo, diferente para cada lector (Guthrie, 2000). Es uno de los factores afectivos relacionados con la lectura (Irwin, 2003), pero no es un factor aislado, sino que se relaciona con todos los otros factores de la lectura para promoverlos o estancarlos porque es ella quien está detrás de la decisión de leer o no leer. Comprenderla es una tarea prioritaria en el trabajo de la motivación a la lectura de los adolescentes en edad escolar.

La lectura

La palabra lectura se puede definir desde su etimología, en la que se hace referencia al latín “legere” que significa cosechar, recoger (Barrios, 1990). Pareciera que la acción de leer está siempre relacionada con la acción de recoger algo que está esperando ser recogido, pero que depende de quién realizará esta acción. Decir esto no da una idea completa del significado de la lectura. Lo que va a ser recogido es pasivo en un sentido, pero también en el contacto con este pasivo se generan nuevas acciones en el lector a partir de lo recogido. Por eso mismo, Pinzás (2001) afirma que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde el lector se acerca al texto buscando comprender un mensaje y en ese proceso realiza otras acciones como predecir, anticipar y desarrollar expectativas con respecto a cuál va a ser el mensaje. Se puede afirmar entonces que la lectura es un proceso iniciado por el lector que se aproxima a un mensaje para decodificarlo, y que en este contacto se activan otras actividades cognitivas complementarias.

Probablemente, atendiendo a esta complejidad, es que Barrios (1990) definió la lectura como una actividad compleja y profunda, que involucra la totalidad del pensar en sucesivas asociaciones mentales y en funciones analíticas, sintéticas y valorativas. Con esto quiso afirmar que leer no es solamente el reconocimiento perceptivo de lo que está escrito, sino que también tiene que ver con la captación de las ideas a través de los mensajes y con la relación que el lector establece con estas ideas. Es decir, leer implica descifrar el código en que está escrito un mensaje y captar el significado del mensaje

(Alliende y Condemarín, 1986). Morles (1997) afirma, en el mismo sentido, que la lectura implica encontrarse con un mensaje desde la percepción y comprenderlo a través de los procesos cognitivos, de manera que se asimila y se da una respuesta al mismo. La lectura sería entonces una interacción entre el lector y el texto escrito, que va a generar siempre una respuesta en el primero debido a la intencionalidad del escritor y a las circunstancias del lector.

Para que esta interacción entre lector y el texto se realice, es importante que esté consolidada la comprensión lectora, que es la base de esta relación (Pinzás, 2001). Dado que no hay lectura sin percepción y revelación de significado del texto completo (Morón, 1996), se puede afirmar que toda lectura propiamente dicha es comprensiva (Alliende y Condemarín, 1986). Para ser comprensiva se tiene que manejar información que va desde los aspectos gráficos, fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos, referenciales y textuales (Alliende y Condemarín, 1986) hasta el propio conocimiento del lector sobre la gente, lugares, cosas, el mundo en general, los textos y su organización (Pinzás, 2001).

La lectura es una habilidad que está siempre en desarrollo y mejorando con la práctica (Pinzás, 2001). Además, aprender a leer implica que el lector sea capaz de comprender una gran variedad de escritos (Alliende y Condemarín, 1986), dado que cada materia requiere un modalidad propia de lectura (Barrios, 1990).

Integrando lo anterior, se puede afirmar que la lectura es un proceso que se desarrolla en dos momentos. El primer momento consiste en la percepción y decodificación de un mensaje escrito en un sistema de símbolos particular por parte del lector. En el segundo momento, la lectura sería un proceso interactivo entre el lector y lo escrito. En esta interacción, luego de la decodificación del mensaje escrito, el lector pasa de la decodificación a la comprensión completa del mensaje, utilizando sus conocimientos y preparación previos, las reacciones emocionales que el texto pueda generar en él, sus expectativas, su intención, etc. Este momento interactivo, junto con el primero, son condición para una comprensión lectora correcta.

Sin embargo, para entender lo que significa la lectura no basta con definirla. Hay que considerar los factores que están presentes en el proceso de leer. Alliende y Condemarín (1986), en su afán por considerar todas las variables que intervienen en la lectura, listan varios factores. En primer lugar consideran

los factores físicos y fisiológicos, como la edad cronológica, el sexo y los aspectos sensoriales relacionados con la visión. Luego están los factores sociales, emocionales y culturales, en tanto influyen en la personalidad de cada individuo. Estos serían la madurez emocional y social, que tienen que ver con la confianza que tienen en sus propios recursos, el nivel de autoestima y la capacidad de confiar y de relacionarse con los pares; y, los factores socioeconómicos y culturales, que incluyen al hogar (padres, hermanos, familiares en tanto que son modelos de conducta), a la comunidad (amistades, colegio, profesores y demás personas involucradas en la estimulación de la persona en su desarrollo, así como la población, ciudad, país y distrito en el que vive) y a los medios económicos y culturales de los que dispone la persona. Están también los factores perceptivos, que incluyen la capacidad de percepción visual, la discriminación visual y la habilidad visomotora, requisitos indispensables para poder leer, pero que no son suficientes para hacerlo con destreza. En cuarto lugar se consideraron los factores cognoscitivos, que incluyen la inteligencia general (como coeficiente intelectual o CI), ciertas habilidades mentales específicas (la atención, la memoria en sus tres tipos: sensorial, a corto plazo y a largo plazo) y el trasfondo cultural del lector. Finalmente, se mencionan los factores lingüísticos, que son las destrezas relacionadas con la comunicación hablada, escrita o en lectura. Estos factores serían el vocabulario que domina el lector, la conciencia lingüística que tiene del proceso comunicativo, el uso de la sintaxis y el desarrollo del lenguaje interno y externo.

Para la presente investigación son relevantes de manera especial los factores sociales, emocionales y culturales, dado que la motivación puede ubicarse en esta área al relacionarse con elementos de estima personal (autoeficacia), intereses personales (motivación intrínseca) e interacción social (con familiares, pares y profesores) y se da siempre en un contexto (escuela, biblioteca, planes lectores, etc.) que puede motivar a la persona a leer (motivación extrínseca).

Una vez definida la lectura y habiendo considerado sus factores, se tiene que prestar atención a un problema cultural actual relacionado con la lectura. Actualmente, la industria editorial tiene una amplia cobertura, la más grande que ha tenido desde la invención de la imprenta. La lectura (no sólo la impresa en libros, sino también la disponible en formato electrónico y a través de la internet)

se utiliza como medio para cualquier actividad de aprendizaje. Quizás por este énfasis de los ambientes formativos y por la extensión de la cultura escrita es que ahora lo que más preocupa no son los índices de analfabetismo, sino un fenómeno que se ha denominado “analfabetismo funcional”. Los analfabetos funcionales son aquellas personas que han aprendido a leer y escribir y que habiendo terminado la escolaridad son incapaces de escribir y /o leer bien en las situaciones sociales que lo requieren (Cerrillo, 1996). Irwin (2003) lo define como la falta de hábito lector en lectores capacitados que escogen no leer. Guthrie, Bennett y Mc Gough (1997) lo definen como la opción frecuente que hacen los estudiantes de no leer a pesar de estar capacitados para hacerlo. Al tratar de explicar su origen, Braslavsky (1983) pone como causa del analfabetismo funcional a la pérdida del hábito lector, mientras que Alliende y Condemarín (1986) ponen como causa a la realidad comprobada de que en algunos países muchas personas pueden desempeñarse en diferentes actividades de manera correcta sin necesitar para nada la lectura. El fenómeno del analfabetismo funcional evidencia que hay más lectores que antes, pero que no necesariamente están motivados a leer o son lectores eficientes.

Clemente (2004) trata de explicar esta situación y enumera algunas variables a considerar como causas: la radio y la televisión ayudan a que con poco esfuerzo y profundidad las personas estén enteradas de las noticias y de algunos temas de importancia; la computadoras portátiles, los chats, las webs sociales y los teléfonos móviles han ocupado el tiempo de ocio que antes se dedicaba a la lectura; hay abundancia de información en la web, pero esto no se ha traducido en “saber”, sino que se ha quedado en acumulación de información y la costumbre de leer sólo para consultar y no para integrar conocimientos previos con nuevos; no hay modelos lectores en las familias, ya la lectura no es una práctica que la mayoría de las personas vean como cotidianas en sus casas mientras crecen; la institución escolar, al hacer obligatoria la lectura, termina disuadiendo a algunos alumnos de leer; y, actualmente no existen librerías especializadas, sólo anaqueles en los supermercados o tiendas de libros tipo supermercado, con lo que comprar libros ya no es diferente a comprar verduras. En consecuencia, hay lectura, pero es una lectura más de transmisión de información, instrumental, que de aprendizaje, placer o hábito lector. Cukier (1996) aporta a este panorama la afirmación de que debido a la velocidad de las relaciones del tiempo actual no se establecen correctamente los vínculos entre

profesores y alumnos, causa de que la transmisión del conocimiento y de los hábitos lectores sea un acto eficientista e industrial antes que formativo.

Otros autores han ensayado también algunas explicaciones a este fenómeno que tiene como consecuencia el analfabetismo funcional. Mencionan, entre otras cosas, que la producción de libros ha sido orientada hacia la cultura superior o dominante, lo que hace que el resto no quiera leer; la falta de bibliotecas públicas (Cerrillo, 1996); la falta de atención y promoción de la lectura por parte de los medios de comunicación a favor de la cultura de la imagen (Yubero, 1996); la gran dificultad que significa para las escuelas competir con las tecnologías en el tiempo de ocio (Gutiérrez, 1996); y, finalmente, que la mayoría de personas sólo lee por motivos prácticos y no por el gusto de leer (Gómez-Villalba, 1996).

Desde una perspectiva más sociológica, Colomer (2005) denuncia también algunos datos preocupantes con relación a la lectura. En Estados Unidos las personas que tienen entre trece y veinticuatro años pasan catorce horas semanales frente al televisor y diecisiete horas semanales frente a la computadora. Además, afirma que la falta de una lectura pública o colectiva en las sociedades contribuye también a este fenómeno. En épocas pasadas, se leía en público o se compartía también los mismos relatos e historias y se conocían textos de memoria, lo que contribuía a una mayor motivación hacia la lectura. Menciona también que gracias a la extensión de la escolaridad se lee más que nunca antes, pero las cosas que se leen y los motivos por los cuales se leen distan mucho de ser la lectura para la que se diseña la escolaridad y de conseguir los beneficios que la lectura trae consigo.

Otros autores también han ensayado explicaciones. Barrios (1990) afirma que el ritmo de vida actual le imprime a la lectura superficialidad, desgano y le exige que sea fácil. Braslavsky (1983) anota también la aceleración de la vida moderna, pero añade el difícil acceso a los materiales, el cambio de valores, la enorme expansión de los medios audiovisuales y las malas condiciones profesionales de los maestros, que no les permiten cultivarse como personas y profesionales. Silva (2006) menciona que el problema ha sido generado por el cambio que se ha dado en las escuelas de una lectura literaria a una lectura para desarrollar habilidades y por el paso de una lectura de textos completos a una lectura de resúmenes de argumentos o de fichas bibliográficas. Allende y Condemarín (1986) explican que mientras en los países desarrollados sí se lee

más a pesar de la irrupción de las tecnologías y de los medios audiovisuales, en los países subdesarrollados pasa lo inverso y que en muchos lugares, al cabo de dos años de escolaridad efectiva, son muchos lo que no saben leer.

Este fenómeno debe ser considerado en una investigación sobre motivación lectora porque tiene consecuencias en los lectores. El analfabetismo funcional junto a la desmotivación hacia la lectura, contribuyen a la pérdida de los beneficios que la práctica de la lectura podría traer a las personas, que es lo que se busca promover con los programas de lectura (además del gusto por la lectura, claro está). Entre los beneficios perdidos, se puede anotar como consecuencia que ciertos hábitos de pensamiento serán menores y el lenguaje no se desarrollará como podría hacerlo (Mac Neil, 1995). Otros autores amplían esta lista de los beneficios que se pierden si no se consigue establecer el hábito lector. Por ejemplo, Alliende y Condemarín (1986) refieren que las personas que leen tienen un fuerte incremento en su vocabulario, mejoran su ortografía, son mejores para solucionar problemas, les es más fácil enfrentarse al aprendizaje de cualquier tipo, presentan una mayor posibilidad de tener éxito académico, desarrollan una mayor capacidad de organización de la información y pueden asimilar una mayor cantidad de información verbal. Colomer (2005) afirma que la lectura mejora la capacidad de debate de las personas, que las introduce en su cultura y en la crítica y el análisis de la misma, los hace más sensibles al lenguaje en general, los hace más inteligentes y capaces de tener una actitud crítica, los conecta con los valores y les da un rico lenguaje interior. Guthrie et al. (1997) asocian la lectura con una mayor participación comunitaria, mayor participación política y mayor productividad en la vida adulta. Grant, Guthrie, Bennett, Rica y Mc Gough (1994) mencionan que la lectura permite a las personas prepararse para el futuro porque los ayuda a conocer sus miedos, gustos, fortalezas y debilidades. Braslavsky (1983) explica que la lectura mejora el desarrollo intelectual y lingüístico y desarrolla la imaginación del individuo. Finalmente, Barrios (1990) dice que la lectura es muy importante en la formación de la personalidad, que le puede dar sentido a la vida, que es clave en la educación y que ayuda a la persona a descubrir su propio modo de ser.

Ante la posible pérdida de estos beneficios, que van desde el nivel interno, más personal hasta el externo, más comunitario, enfrentarse a la situación actual se vuelve un reto prioritario a asumir de cara a la educación de las personas. Esto no se puede hacer sin considerar la importancia que tienen

algunos de los factores sociales de la lectura que son considerados en esta investigación, que serían los más importantes relacionados con la lectura y con la promoción de la misma (Braslavsky, 1983; Barrios, 1990): la escuela (profesores, biblioteca y materiales) y las familias (o entorno social cercano).

En la escuela son los profesores los principales promotores de la lectura. Son ellos quienes enseñan a los alumnos a leer, y en este trabajo no intervienen sólo los profesores de lenguaje o literatura, sino todos los profesores de todas las materias (Barrios, 1990), porque en todas se lee y es necesario que los alumnos aprendan a leer los lenguajes de todas las especialidades. Pero la labor del profesor va más allá de la enseñanza de la lectura como un proceso mecánico. La labor del profesor consiste en ayudarles a experimentar con la propia lectura, en reflexionar sobre la lectura por medio de preguntas, en ser una persona leída que pueda fungir de animador a la lectura (Gómez-Villalba, 1996) y en participar del gusto e interés por la lectura de los alumnos (Clemente, 2004). Si bien los profesores son el factor más importante relacionado con la lectura en la escuela, no se puede dejar de mencionar el clima del aula, con sus variables sociológicas, emocionales y psicológicas (Pintrich y Schunk, 1996); la biblioteca, como lugar de búsqueda de libros e información y como espacio de lectura; y los libros disponibles (Clemente, 2004).

Sobre la influencia de la familia Braslavsky (1983) afirma que es indispensable, para que aparezca el hábito lector, que haya por lo menos un familiar que sea un lector habitual, sin importar si vive o no en la casa. Menciona también que los buenos lectores pertenecen a grupos sociales en los cuales los adultos leían más que el común de las personas. Irwin (2003) encontró en su investigación que sin importar el estatus socioeconómico, la edad y el género, la actividad lectora en casa influye directamente en la actitud hacia la lectura y el desempeño lector de los menores. En esta misma línea, Colomer (2005) dice que la oportunidad de haber compartido lecturas con los padres o hermanos en los primeros años de vida duplica la posibilidad de convertirse en lector. Además, menciona que conversar sobre los libros leídos con personas del entorno cercano se relaciona con la permanencia de los hábitos lectores conseguidos y que estos diálogos son una de las actividades más eficientes en cuanto al fomento de la lectura cuando son usadas para esos fines.

Todo lo mencionado anteriormente permite afirmar que la actividad lectora persistente es un logro complejo de conseguir. Si se controlaran

perfectamente todas las variables y actores involucrados no se podrá garantizar que los lectores estarán realmente comprometidos con la lectura. La realización de la lectura depende en buena parte de la actitud valorativa que se tiene de ella (Barrios, 1990). Sin embargo, no se sabe exactamente cuáles son los factores que hacen que una persona decida leer (Colomer, 2005). Además, la lectura no brinda placer de manera automática sino que necesita del esfuerzo sostenido del lector por descubrirlo, frente a todas las otras fuentes de diversión que existen (Yubero, 1996). El lector comprometido, el que se quiere buscar formar en la escuela, es aquel que experimenta placer al leer, y para experimentar placer al leer hay que leer mucho, y para leer mucho hay que estar motivado. Estos dos factores mencionados anteriormente, el placer y la motivación (Irwin, 2003), se vuelven ahora claves en la investigación sobre la lectura. Pareciera que depende de ellos la aparición del compromiso lector.

Según Guthrie et al. (1997) muchos profesores e investigadores han caído en el error de alinearse con una de dos posturas equivocadas. La primera de estas asume que los lectores que son capaces de comprender lo que leen, van a optar por comprender siempre que lean. La segunda postura consiste en asumir que estos mismos lectores van a ir a escoger libros, leerán cantidades de tiempo apropiadas y extensas, persistirán ante las lecturas difíciles y se sentirán satisfechos siempre que lean. La verdad es que incluso quien sabe leer bien puede escoger no leer. Muchos, de hecho, escogen no leer. El compromiso lector que se busca lograr es una actividad motivada, estratégica, dirigida hacia el conocimiento y socialmente interactiva (Guthrie et al., 2006). La lectura va a depender de lo enseñado a nivel técnico, pero también de la motivación (de la que el compromiso es un aspecto importante) que se logre fomentar hacia ella.

La motivación lectora

Etimológicamente, la palabra motivación viene del verbo latino *movere*, que significa mover, empujar, dirigir en una dirección. Pintrich y Schunk (1996) afirman que, en el sentido común, las ideas sobre la motivación están siempre relacionadas con algo que mantiene a la persona dirigida hacia algo, en movimiento, y como una fuerza que ayuda a realizar la conducta. Hidi y Ainley (2002) definen la motivación como el mecanismo psicológico que determina la dirección, intensidad y persistencia de la actividad individual de los sujetos.

Sugiere también que la motivación explica los procesos previos a la toma de decisiones, la persistencia y la intensidad de la orientación hacia metas.

Se ha escrito mucho sobre qué es la motivación, qué la afecta, cómo operan los procesos motivacionales, qué efectos tiene sobre el aprendizaje y el rendimiento y cómo puede ser potenciada. El concepto de motivación se define de manera muy similar entre investigadores, pero con palabras diferentes. Se podrían enumerar algunas ideas comunes que es importante rescatar al tratar de definir este concepto: la motivación es un proceso, está dirigido a metas, y tiene que ver con la instigación y el mantenimiento de conductas físicas (esfuerzo, persistencia y otras acciones) y/o mentales (planeamiento, práctica, organización, monitoreo, toma de decisiones, solución de problemas y evaluación del progreso) (Pintrich y Schunk, 1996).

En el contexto académico, la motivación es importante porque afecta los aprendizajes nuevos y el rendimiento de las habilidades, estrategias y conductas aprendidas previamente, lo que tiene implicancias muy importantes para la escolaridad. La motivación puede influir en qué, cuándo y cómo se aprende y tiene una relación recíproca con el aprendizaje y el rendimiento. Así como la motivación influye sobre estos resultados, lo que la persona hace cuando está motivada influye, a su vez, sobre la motivación (Pintrich y Schunk, 1996).

En el estudio de la motivación existe una distinción entre dos subtipos de motivación: motivación extrínseca y motivación intrínseca. La motivación intrínseca se refiere a la realización de actividades por el valor que éstas tienen para la persona. La realización de la acción en sí misma es lo importante y los sujetos motivados intrínsecamente no necesitan recompensas explícitas ni constreñimientos exteriores para realizar la acción (Pintrich y Schunk, 1996). Wigfield y Guthrie (1997) la definen como la intención y curiosidad dirigida a involucrarse en una actividad por la actividad misma de manera total, llegando, en algunos casos, a perder la noción del tiempo transcurrido y de la atención a lo que no sea la actividad que se realiza. De igual parecer, es Csikszentmihalyi (1997) con la teoría del flujo, en la que explica que esta manera de experimentar la conducta hace que la persona perciba su conciencia ordenada (hacia la actividad, sin distracciones) y que se altere la percepción del tiempo. La Guardia y Ryan (2002) se refieren a ella como una tendencia innata a explorar e interesarse por la novedad, los retos y la ampliación de las capacidades. Cuando las personas están motivadas intrínsecamente el impulso para actuar les viene

desde dentro de ellos mismos, antes que de fuentes externas (Wigfield et al., 2004). Este impulso para actuar proviene de los propios intereses de la persona (Wigfield y Guthrie, 1997), al punto de experimentar la conducta como totalmente propia en su origen, bien organizada y altamente efectiva.

Las motivaciones internas están altamente asociadas con las competencias y el uso de estrategias lectoras (Guthrie et al., 2006). Existe evidencia que apoya la afirmación de que la motivación intrínseca lleva a un compromiso mayor y más sostenido en diferentes actividades, incluida la lectura (Wigfield y Guthrie, 1997). Referida al ámbito escolar, la motivación intrínseca puede ser comprendida como el deseo de los estudiantes de comprender completamente el material a ser revisado, el interés en procesar la información a profundidad y el placer que experimentan en el proceso del aprendizaje (Guthrie et al., 2006). Más aún, las motivaciones internas se relacionan con una buena comprensión lectora y con el uso de estrategias de comprensión, a diferencia de las motivaciones externas, que no se relacionan con estas dos (Guthrie et al., 2006).

Se puede definir la motivación extrínseca como la realización de determinadas conductas como un medio para lograr un fin. Los individuos motivados extrínsecamente realizan una acción determinada porque esperan resultados positivos, como son las recompensas, las felicitaciones de los profesores o la evitación del castigo (Pintrich y Schunk, 1996). Cuando los sujetos están motivados de esa manera, actúan para recibir ciertos beneficios o recompensas. La energía para actuar proviene de lo que van a recibir antes que de la actividad en sí misma (Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich, 2004).

Si bien ambos tipos de motivación existen y ejercen fuerza en el sujeto, hay cierta preocupación con respecto a que la motivación extrínseca parece interferir con la motivación intrínseca hacia el aprendizaje (o la lectura), en ciertas condiciones (Wigfield et al., 2004). Es decir, se suelen pensar que cuando una conducta está motivada intrínsecamente y aparece un refuerzo extrínseco, la conducta deja de estar motivada intrínsecamente y pasa a estar motivada extrínsecamente y no siempre se puede revertir este cambio. Sin embargo, esto no parece ser del todo cierto. Se suele pensar en ambos tipos de motivación como en dos extremos de un mismo continuo, de modo que un nivel alto en uno implica un nivel bajo en el otro. Pero en realidad es más adecuado pensar en ambos tipos de motivación como en dos continuos paralelos que por separado

pueden estar a nivel bajo, medio o alto. A raíz de esto, lo más acertado sería afirmar que las personas tienen ambas motivaciones a la vez, en sus niveles respectivos, indistintamente la una de la otra (Pintrich y Schunk, 1996). Entonces, al hablar de una posible interferencia entre una y otra motivación, cosa que parece suceder cuando una actividad intrínsecamente motivada es reforzada continuamente, en realidad se estaría hablando de un cambio de la motivación predominante (La Guardia y Ryan, 2002). Debido al contexto en que se dan las conductas, la motivación puede ser diferente entre sujetos (Pintrich y Schunk, 1996) e incluso en un mismo sujeto en una situación distinta en la que se tenga que realizar la misma conducta (Convington, 2002). Finalmente, se puede afirmar, tanto de los estudiantes como de los lectores, que van a aprender a leer tanto por motivos extrínsecos como por motivos intrínsecos y que es el contexto y la disposición de los individuos lo que definirá cuál motivación tiene mayor importancia en la conducta que se realice (Pintrich y Schunk, 1996).

Los teóricos de la motivación han discutido mucho las diferentes dimensiones que tiene la motivación, pero no lo han hecho de manera extensiva en la motivación relacionada con la lectura (Wigfield y Guthrie, 1997). Menor es la proporción si se compara con la cantidad de investigación relacionada a los aspectos cognitivos involucrados en la lectura (Wigfield y Dacey, 1997). En estas condiciones, la investigación en motivación lectora se vuelve prioritaria para plantear soluciones a los problemas que actualmente se están generando en torno a la lectura. Wigfield et al. (2004) afirman que la motivación es específica para cada dominio en que aparece. Es por eso que la investigación en motivación lectora debe ser conceptualizada en términos de ella misma y no de la motivación en general.

En torno a los investigadores John Guthrie y Allan Wigfield de la Universidad de Maryland (EEUU) se han congregado varios especialistas para investigar ampliamente la motivación lectora (Grant, et al., 1994; Guthrie et al., 1997; Wigfield y Guthrie, 1997; Guthrie y Alao, 1997; Guthrie, 2000; Guthrie y Davis, 2003; Wigfield et al., 2004; Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada y Barbosa, 2006; Guthrie, Wagner et al., 2006; Guthrie, Taboada y Schular, en prensa; entre otras). En sus investigaciones, Guthrie (2000) afirma que los procesos motivacionales son el fundamento para la coordinación de metas y estrategias cognitivas para leer. Wigfield y Guthrie (1997) sustentan la necesidad de investigar la motivación lectora en el argumento de que la lectura

es una actividad que requiere esfuerzo y que incluso un lector con buenas habilidades lectoras necesita motivación para leer.

Para Guthrie et al. (1997), la motivación lectora estaría compuesta por las razones para leer que las personas se dan a sí mismas que hacen que se activen las operaciones cognitivas que permiten realizar la adquisición de conocimiento, disfrutar la actividad lectora, realizar actividades relacionadas con lo leído y participar en intercambios sociales relacionados con la lectura realizada.

Desde una perspectiva más educativa, Yubero (1996) define la motivación hacia la lectura como un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo cuyo objetivo final sería la autodedicación hacia la lectura que hará al sujeto desarrollar el hábito lector y que tendrá como objetivos secundarios conseguir una actividad lectora continuada, propiciar una lectura voluntaria y divertida, estimular una actividad interpretativa y crítica ante el texto y hacer descubrir el placer por la lectura.

Al igual que con la motivación en general, la motivación lectora también tiene un aspecto extrínseco y otro intrínseco y pueden cambiar en el tiempo, en su intensidad y en el número de motivos involucrados en función de la situación y de la disposición del lector. Guthrie et al. (1997) sugieren que las motivaciones para la lectura que son más intrínsecas (curiosidad, disfrute estético, reto lector, autoeficacia, etc.) pueden aumentar en intensidad y número a través del tiempo mientras una persona se vuelve un lector más activo. De manera inversa, las motivaciones extrínsecas (cumplimiento de metas, notas, reconocimiento) decrecerán en intensidad en este lector que se vuelve más activo al tiempo que las intrínsecas aumentarán. Esto hace concluir a Guthrie et al. (en prensa) que las motivaciones internas para la lectura tienen importantes implicaciones en la comprensión lectora y que esto hace que la motivación deba ser considerada explícitamente en la instrucción que es diseñada para la elevar los niveles de comprensión lectora.

Para concluir lo que se refiere a la motivación lectora, es importante revisar lo que se entiende por compromiso lector y cuáles serían las características de un lector comprometido, debido a que el instrumento que se quiere adaptar busca ser una ayuda para los profesores escolares en el diseño de programas que fomenten la lectura y los hábitos lectores.

Motivar a los estudiantes a leer es una meta prioritaria para los profesores (Grant et al., 1994), pero para eso no basta hacer programas de lectura desde las instituciones hacia los alumnos. Se tienen que conocer las características del lector comprometido para diseñar las políticas en función del lector.

La perspectiva del compromiso lector enfatiza que el desarrollo lector involucra tres variables igualmente importantes que se tienen que atender: lo cognitivo, la interacción social y la motivación. Además, afirma que el fomento de cada una de estas áreas permite a los estudiantes ejercer su autodeterminación para leer, lo que hace que construyan sus propios hábitos lectores (Grant et al., 1994).

Se puede definir compromiso lector como el acto frecuente de escoger leer por una variedad de motivos buscando comprender los textos de manera apropiada en el contexto de la situación lectora (Guthrie et al., 1997). También se lo puede definir como un conjunto de procesos cognitivos y motivacionales que predicen óptimamente la comprensión (Guthrie et al., en prensa). El lector escolar comprometido sería entonces aquel que en una situación lectora particular, escoge un tema relacionado con una meta lectora, realiza una tarea relacionada con las indicaciones del profesor, selecciona un texto, usa estrategias de lectura, utiliza un espacio social para leer, le dedica tiempo a la lectura y decide cómo representar el conocimiento ganado por la lectura (Guthrie et al., en prensa). Otras características, relacionadas con lo enumerado anteriormente, serían que los lectores comprometidos buscan comprender, disfrutar la lectura, confían en las propias habilidades lectoras, están orientados hacia el dominio de un tema, están motivados intrínsecamente, tienen una alta autoeficacia, se sobreponen a los obstáculos de la lectura misma y están dispuestos a leer un amplio rango de temas y géneros (Guthrie, 2000). Además, completando el aspecto social de esta perspectiva sobre el compromiso lector, también se señala que los lectores comprometidos colaboran eficazmente con otros lectores cuando comparten temas o intereses comunes (Guthrie, 2000).

La motivación lectora en los adolescentes

El concepto de adolescencia es relativamente reciente. Como representación de una etapa vital determinada se acuñó recién en el siglo XX. Este sector social tiene como principales características una autonomía cada vez

mayor a partir de los doce años y una dependencia económica familiar que se extiende más allá de la frontera de los veinte (Colomer, 2005). Su característica fundamental es el cambio y la realización de una serie de tareas que se hacen necesarias para sobrellevar esta etapa con éxito (La Guardia y Ryan, 2002 y Kroger 2007): cambian sus relaciones con los miembros de sus familias, establecen vínculos extrafamiliares (Hidi y Ainley, 2002; Roeser y Galloway, 2002, y Kroger, 2007) con amigos o compañeros nuevos que conocen en la escuela (o en el trabajo, clubes, lugares frecuentados por sus pares, deportes, actividades culturales, etc.), escogen y desarrollan sus intereses vocacionales, interiorizan e integran un conjunto coherente de valores sociales y experimentan y exploran su identidad.

El tema de la identidad es uno de los más relevantes a esta edad: quiénes son y quiénes quieren ser. Su identidad se irá configurando a partir de los roles que asuma en su familia, sus intereses y afiliaciones académicas, las actividades que busque realizar, los grupos de pares con los que socialice, los estilos de vida que imite, la profesión que elija y la cultura en la que está inmerso (La Guardia y Ryan, 2002 y Kroger, 2007).

En este proceso de desarrollo, un cambio notorio es la tendencia mayoritaria hacia una disminución general en la motivación hacia lo académico que experimentan los adolescentes (Roeser y Galloway, 2002). En esta etapa aparecen algunos cambios en las variables a las que las personas en desarrollo prestan atención en el desarrollo de su identidad, tales como la maduración puberal, la preocupación por la apariencia física, la aparición del interés por tener pareja y la aparición de una vida social más intensa, entre otras (Kroger, 2007). Harter (1999) explica que durante la adolescencia continúan las comparaciones con los pares que se iniciaron en la niñez, pero que a lo largo de la adolescencia cambian desde un nivel general de comparación, pasando por la comparación sólo con otros significativos hasta el decrecimiento de la comparación con los demás a favor de una comparación entre el self ideal y el self real ya entrando a la adultez. A lo largo de este proceso, según lo encontrado en sus investigaciones, Harter (1999) afirma que existe una relación inversa entre la valoración de sí mismo y el rendimiento académico. Es decir, que mientras mayor sea la valoración que la persona tenga de sí misma, probablemente dará menor importancia en la valoración de sí mismo a los resultados académicos. Y, a su vez, las personas que tienen una menor valoración de sí mismos buscan

valorarse a través de los resultados académicos, por lo que buscan buenos resultados en las actividades escolares.

Queda entonces claro que es tan amplio el fenómeno y está tan relacionado con la construcción de la identidad (Kroger, 2007) que llamarle un proceso de desmotivación no es del todo adecuado. Más bien, se le puede llamar un proceso de “cambio de motivaciones” (Roeser y Galloway, 2002). Por este cambio de motivaciones se entiende que no es que el adolescente abandone las cosas. Lo que se comprende es que tiene nuevos intereses y que redistribuye su energía entre todos los intereses que tiene, dirigiéndose especialmente hacia los nuevos. De ahí que haya una disminución en la motivación hacia las actividades que ya venía realizando. Esta afirmación no implica que a esta edad no toca estudiar o leer, sino que hay otros intereses que pueden hacer mover el foco de atención de una actividad a otra. Además, mover de un foco de atención a otro no quiere decir necesariamente abandono del anterior, especialmente si se trata de una actividad tan importante para la vida como la lectura o el estudio (Barrios, 1990), pero ya no son las únicas importantes.

En todo caso, el fenómeno se hace evidente cuando en la práctica muchos adolescentes rechazan y dejan de leer. La Guardia y Ryan (2002) explican esta disminución de la motivación intrínseca hacia lo académico en los adolescentes señalando que los cambios en la estructura escolar de la secundaria, en comparación con la de primaria impactan negativamente en la satisfacción de la necesidad de autonomía y competencia de los estudiantes. La comparación que hace Clemente (2004) entre los niños de ocho años y los de dieciséis confirma esto porque encuentra que en el primer grupo la lectura ocupa el primer lugar en el uso del tiempo libre, mientras que en el segundo grupo la mayoría del tiempo libre se dedica a escuchar música, mirar televisión, jugar con video juegos, navegar por la internet u otras actividades antes que la lectura. Los adolescentes están “buscando una alta autonomía”, mientras que los colegios dejan muy poca oportunidad para ejercerla por miedo a perder el control. Esta disparidad deviene en una significativa baja en la motivación adolescente hacia la escolaridad y la lectura (Pintrich y Schunk, 1996).

Paralelo a este divorcio entre las necesidades de los estudiantes y la estructura escolar, y como consecuencia también de ésta, la motivación intrínseca hacia la lectura decrece conforme se avanza en la escolaridad y la

extrínseca se incrementa (Guthrie y Davis, 2003). Este fenómeno es una consecuencia del fenómeno de cambio al que están sujetos los adolescentes, a su necesidad de autonomía y la aparición de nuevos intereses y, finalmente, a la estructura rígida de la escuela.

Guthrie (2000) plantea dos explicaciones a la disminución de la motivación hacia la lectura durante la escolaridad secundaria. La primera se enfoca en la capacidad creciente de los alumnos de autocomprender el rendimiento personal. Esto los puede llevar a compararse con los rendimientos de otros y a evitar la lectura para poder mantener su estatus ante el grupo o evitar sentimientos negativos con respecto a sí mismos. Esto está ligado a lo mencionado anteriormente con respecto a la valoración de sí mismos (Harter, 1999). Ya no es el rendimiento lo que a los adolescentes les hace percibir una mayor valía personal, sino más bien su estatus social en el grupo de pares.

La segunda explicación apunta a que son las prácticas instruccionales las que contribuyen a la desmotivación lectora porque se enfocan en la comparación entre los alumnos y no se preocupan por los intereses individuales de cada uno. La obligatoriedad de la lectura y el hecho de que los lectores perciban que lo propuesto es algo a lo que no se pueden sustraer (Rodríguez, 1996), es un factor determinante en este cambio de tipo de motivación.

En cualquier caso, es real que existe un nivel de rechazo hacia la lectura por parte de los adolescentes. La percepción que tienen de ella es negativa. La consideran una actividad ajena a ellos, propia de la edad adulta o de la edad infantil, elitista, más femenina que masculina y la ven como un apéndice de los cursos de Lenguaje y Literatura (Comunicación integral en el caso del currículo peruano) (Colomer, 2005).

Cualitativamente hablando, un adolescente que ha pasado por una escolaridad normal, ha realizado un número limitado de lecturas muy diversas que van desde obras infantiles hasta clásicas. Sin embargo, la opinión que le merece lo que ha leído libremente es siempre mejor que la opinión que le merece lo que ha leído por obligación (Colomer, 2005).

Algunos autores (Clemente, 2004; Guthrie y Davis, 2003; Yubero, 1996) intentan enumerar algunas de las prácticas desmotivadoras que se dan con mucha frecuencia en las escuelas. Por ejemplo, decirles a los alumnos que antes se leía más, echarles a ellos la culpa de que no les guste la lectura, hacer de la lectura una actividad de castigo, eliminar toda posible distracción, no leer con

ellos, mandar a leer, no ofrecer un amplio abanico de posibilidades para escoger qué leer, considerar al libro sólo como algo “serio”, utilizar la lectura como algo sólo para aprender, comparar la lectura con la televisión, encargar lectura y no leer lo encomendado a los alumnos, reducir las actividades de motivación lectora a actividades culturales, entre otras prácticas.

La relación de la lectura con cada género es diferente a esta edad. Hay abundante investigación al respecto y no está claro si es mayor o menor en los hombres que en las mujeres (Pintrich y Schunk, 1996). Lo que sí está claro es que si las motivaciones son distintas para cada persona, también lo serán para los hombres y las mujeres. Las preferencias de las mujeres giran en torno a libros sobre personas, relaciones sociales, historia, viajes, romance, humor y misterio sin violencia (Alliende y Condemarín, 1986), mientras que los hombres tienden a leer sobre ciencia y tecnología (Hidi y Ainley, 2002).

En cuanto a la motivación, Wigfield y Guthrie (1997) afirmaron que las mujeres tienen una mayor disposición a la lectura, al contrario de los hombres. Pero refieren también que estas diferencias decrecen a lo largo de cada año escolar, igualándose las tendencias hacia el final de la escolaridad.

En conclusión, la disminución en la motivación lectora no es algo irreversible y no es sólo fruto de la rebeldía que se les achaca a los adolescentes, sino que es una respuesta a los múltiples cambios que se dan en ellos a lo largo de esta etapa del desarrollo (Guthrie y Davis, 2003), cambios que van desde lo biológico hasta lo socioemocional y su relación con la escuela, lugar donde en el mundo actual se aprende a leer y se lee.

La investigación sobre lectura en el Perú

En primer lugar, se puede afirmar que la investigación sobre lectura en el Perú no es abundante. La que existe, es mayoritariamente del proceso lector, de comprensión lectora y de hábitos de lectura. Además, en su gran mayoría están centradas en el estudio con niños y en muestras de las condiciones socioeconómicas menos favorecidas. Entre los documentos revisados para esta investigación, se puede confirmar que existen algunos libros de texto generales sobre lectura (Barrios, 1990; Pinzás, 2001; Ugarriza, 2006; González, 1998; y, Pinzás, 2003), también hay investigaciones relacionadas con la comprensión de textos en universitarios (Arakaki, 2004 y González, 1998), investigaciones sobre los factores relacionados con el rendimiento lector (Thorne y Pinzás, 1988),

estudios sobre la comprensión lectora en el contexto escolar (Claux y La Rosa, 2004; Morales, 1999; Pastor, 2003; y, Pinzás, 1993), investigaciones sobre la lectura inicial (Thorne, 1991 y 2005; Thorne y Merckx, 1986; y González et al., 2002) y artículos en revistas sobre nivel de dificultad de textos (Pinzás, 1986), la relación entre la lectura y la literatura (Silva, 2006), la importancia de la investigación en relación a la comprensión lectora (Pinzás, 1999), sobre analfabetismo funcional (González y Quesada, 1997) y sobre las relaciones entre la familia y la educación en relación con el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora (Pinzás, 1987). Con respecto al tema de las actitudes hacia la lectura, está la investigación de Cueto, Andrade y León (2003), que trata además sobre las actitudes hacia la escritura, la matemática y las lenguas indígenas. Y, finalmente, con respecto a la motivación a la lectura, está la tesis de González Vigil (2004), que es una investigación correlacional que trata sobre los factores relacionados con la motivación para la lectura en el lector, en el texto y en el entorno.

La investigación listada no es toda la que existe, sin embargo, al ver los temas, se constata que hay poca investigación sobre los adolescentes. Con respecto a los niveles socioeconómicos más favorecidos, que también son parte de la población, prácticamente no existe investigación. A pesar de tener una mayor cantidad de medios, estos sectores padecen también, aunque a diferente nivel, el diagnóstico referido anteriormente en los resultados de la evaluación PISA (Caro, Espinosa, Montané y Tam, 2004). Se puede poner como ejemplo que al estudiar por separado el nivel de dominio de alfabetización lectora entre el sector estatal y el no estatal, este último no tiene buenos resultados tampoco: un 0.8% llega al nivel cinco (manejan textos con información de temas no familiares, comprenden de manera detallada, deducen información y establecen hipótesis relacionadas con el texto), 5.6% llega al nivel cuatro (ubican información entre líneas, interpretan significados sutiles, responden preguntas difíciles y evalúan críticamente un texto), 20% llega el nivel tres (localizan información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan los contenidos con sus conocimientos cotidianos), 36.7% llega al nivel 2 (realizan tareas básicas de lectura y comprensión de manera adecuada), 25.6% al nivel uno (responden sólo las preguntas menos complejas referidas a un texto y pueden identificar el tema principal de un texto), y, un 11.4% llega al nivel cero (los que no realizan las actividades del nivel 1 de manera adecuada). Si bien estos resultados son

considerablemente mejores que los del sector estatal, aún son bajos en comparación a la región sudamericana (Caro et al., 2004).

En el caso de los niveles socioeconómicos más favorecidos, el pobre desarrollo de las habilidades lectoras no se da necesariamente por falta de recursos o escolaridad, ya que tienen un mayor acceso a los medios necesarios para leer. Es por eso que se puede suponer que la falta de motivación es una de las causas para estos resultados con respecto a la lectura. Esta situación generaría con el tiempo el fenómeno llamado “analfabetismo funcional”. Este fenómeno puede estar relacionado con los hábitos de los peruanos para leer, que a su vez están ligados a la motivación lectora. En una encuesta que hizo el Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2007), que abarcaba todos los niveles socioeconómicos de Lima, se encontraron cifras que es importante considerar. En primer lugar, al ser preguntados por las horas que le dedican por día a la lectura, el 31% de los encuestados dijo dedicarse media hora o menos y el 37% entre media hora y una hora. Es decir, el 68% de las personas encuestadas no superan la hora diaria de lectura. Estas cifras no parecen ser graves, pero si se cruza la información con los datos de frecuencia y tipo de lectura, la situación se ve más complicada. El 36% lee el periódico todos los días, el 10% lee libros con frecuencia diaria, un 15% lee en Internet y el resto de los que leen diariamente (no hay cifras de cuál es el porcentaje de personas que leen diariamente, cifra que sería muy importante) se reparten entre lectura de revistas, la Biblia, enciclopedias, chistes o historietas y otros. Esto evidencia que la mayoría de lecturas de las personas que leen menos de una hora al día (que es el 68% de las personas de Lima) tienen que ver con actividades ineludibles (periódico, Internet) o para pasar el tiempo y otras actividades que no necesariamente son lectura sostenida de libros.

Esta situación se explica también por la cantidad de libros que los encuestados dicen tener en sus casas. El 25% dice tener menos de diez libros o ninguno. A esto se le suma un 25% más que refieren tener menos de veinte y un 26% que tienen entre veinte y cincuenta libros. Si bien las cifras son mejores para los niveles socioeconómicos más favorecidos, la diferencia no es grande y la tendencia es la misma. De esto se puede deducir que la mayoría de las personas que viven en la capital y que leen, leen poco y lo que leen es mayoritariamente informativo y de lectura rápida.

La investigación sobre lectura en el Perú evidencia, en segundo lugar, que el rendimiento lector de los peruanos en general no es bueno. Como ejemplo se puede revisar la investigación de la UNESCO (2006) sobre literalidad. En ella, el Perú ocupa el puesto trece dentro de una muestra de veinte países de América. En la misma investigación, al considerar sólo a los países de América del Sur que participaron en el estudio, el Perú ocupa el octavo lugar (de nueve participantes), sólo sobre Bolivia. También se pueden citar los resultados de la evaluación internacional PISA sobre alfabetización lectora (Caro et al., 2004). En ellos, el Perú se ubica en el último lugar en comparación con los países estudiados de la región. No sólo está en último lugar en general, sino que está por debajo del promedio regional en todas las variables estudiadas relacionadas con la lectura, que fueron: interpretación de textos, alfabetización lectora, obtención de información, reflexión y evaluación a partir del texto, y nivel de dominio en alfabetización lectora. Las investigaciones realizadas desde el Perú no desdichan estos resultados. En la Cuarta Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil (Ministerio de Educación del Perú, 2004), se puede apreciar que los dos grados evaluados en secundaria (quinto y tercero), los niveles de lectura no son positivos. En el primer caso, sólo un 9.8% de los estudiantes se ubican en un nivel lector considerado como “suficiente”. Ningún porcentaje se ubica por encima y todo el resto de la población estaría ubicada en niveles inferiores (el 45% a un nivel básico, el 15% a un nivel previo al básico, y un alto 30% en un nivel inferior aún). En cuanto al segundo caso, sólo un 15% alcanza un nivel suficiente. De la misma manera, ningún porcentaje se ubica por encima de este nivel y se aprecia un 24% en un nivel básico, un 26% en un nivel previo al básico y a un 34% a un nivel inferior al anterior. Con esto se puede apreciar además, que el nivel lector desciende de tercero a quinto de secundaria en el Perú.

Es por esto que la lectura en el Perú debe ser un área de investigación prioritaria tanto para la psicología educacional como para la educación, ya que ella es la que lleva la información, forma sentido crítico y opinión, y permite tener niveles de pensamiento más complejos. Clemente (2004) afirmó que ser lector es indispensable en la sociedad actual, porque cualquier práctica cultural, incluso la más cotidiana, suele tener alguna relación con la escritura.

Además de la investigación encontrada, existen algunas iniciativas gubernamentales importantes en el Perú para promover la lectura. La primera es Promolibro, que pertenece al Plan Nacional del libro y la lectura en el Perú

(Ministerio de Educación del Perú, 2006). Esta iniciativa busca promover el gusto por la lectura y crear hábitos lectores por todo el Perú. Tiene iniciativas diversas como organizar carpas de lectura en parques en los diferentes distritos de las ciudades, ferias distritales de lectura, lectura en parques y jardines, organizan bibliotecas comunales en coordinación con las autoridades de las localidades que estén buscando hacerlo, realizan actividades de promoción de la lectura a la que acuden todo tipo de personalidades para promoverla y a las que han asistido cantidades importantes de personas y llevan a cabo cursos de capacitación y de especialización en lectura y en fomento de la lectura para profesores.

La segunda iniciativa estatal revisada ha sido la implementación de un Plan lector obligatorio para las instituciones educativas estatales y privadas (Ministerio de educación del Perú, 2006). Este programa busca promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los escolares, así como promover las habilidades comunicativas de los mismos. La metodología está explícita en unos lineamientos para cada etapa (inicial, primaria y secundaria) de escolaridad. Estos lineamientos contienen criterios básicos de la edad del lector, del tipo de lectura que le es beneficiosa y les suele interesar y de las actividades con las que se puede promover la lectura y estructurar el aula, biblioteca o la casa familiar como espacios de lectura.

Dentro de los colegios privados, la iniciativa más común es (desde antes de la política estatal obligatoria) el establecimiento de un Plan lector como el que fue evaluado en esta investigación. Hay otras iniciativas privadas también como un programa radial, de Radio Programas del Perú, llamado “Mi novela favorita” en la que se han integrado esfuerzos del Ministerio de Educación del Perú, la Embajada de Francia, algunos escritores peruanos importantes (como Mario Vargas Llosa, por ejemplo) y la misma radio. Este programa consiste en la lectura, a través de la radio, de una serie de novelas que van siendo escogidas por ciertos escritores. Son los mismos escritores quienes las leen en un programa radial con un horario determinado. Sin embargo, todos estos esfuerzos no bastan para promover la lectura (aunque es un hecho que la promueven y su trabajo es importante), es la sociedad la que tiene que movilizarse con todos sus agentes para la promoción de la lectura: familia, profesores, bibliotecas, políticas culturales y municipalidades (Clemente, 2004).

Dado que hay malos lectores, se necesita investigación para comprender las causas de esta situación, porque el problema no se solucionará pidiéndoles a los alumnos que lean mucho (Cerrillo y Padrino, 1996). Así se pueden generar analfabetos funcionales y nada más. El problema se empezará a solucionar cuando las investigaciones giren en torno a por qué no gusta la lectura y por qué se lee por debajo de las posibilidades reales que existen, es decir, la investigación sobre motivación, intereses, necesidades y modos de leer (Barrios, 1990).

Medición de la motivación hacia la lectura

El tema a ser investigado surge de la necesidad de dos instituciones educativas. En dos colegios (uno de varones y otro de mujeres) que comparten el mismo plan de estudios y que tienen un Plan lector común como medio de promoción de la lectura se vio la necesidad de contar con un instrumento para medir los resultados del Plan lector aplicado a lo largo de toda la escolaridad. Este Plan lector se plantea como meta que los alumnos alcancen el hábito de la lectura, que se manifestaría en leer por el simple gozo de la lectura. Los objetivos de este proyecto son aumentar el interés personal de los alumnos por la lectura, crear en los alumnos el hábito de la lectura, incrementar la comprensión lectora en los alumnos, proporcionar un recurso de aprendizaje y de adquisición de modelos y valores a través de la lectura, y, el conocimiento de nuevos mundos y el desarrollo de la inteligencia y la imaginación a través de la lectura. La metodología del Plan lector tiene tres actividades fundamentales: lectura cotidiana, que consiste en lectura silenciosa durante quince minutos al empezar el día, luego del espacio de tutoría; una sesión semanal de diálogo entre los alumnos sobre los libros leídos; y, la redacción de comentarios, por parte de los alumnos, de los libros leídos.

En este contexto escolar, la motivación lectora sería el indicador general de que los alumnos disfrutaran de la lectura, que podría ser interpretado como el principal signo del logro de la meta que se plantea el Plan lector: alcanzar el hábito de la lectura. Esa es la razón por la que se buscó un instrumento que midiera la motivación lectora.

El instrumento que se utilizó en esta investigación fue el Cuestionario de motivación hacia la lectura (*Motivations for Reading Questionnaire* o MRQ), en su versión revisada del 2004 de Guthrie y Wigfield (2004). El MRQ-2004 es una

revisión del MRQ que desarrollaron Wigfield y Guthrie en 1997. Este instrumento se elaboró considerando que cuando se busca comprender los afectos de los estudiantes, los auto reportes son más ventajosos (Guthrie et al., 2006) que las calificaciones hechas por los profesores.

Para realizar la versión actual, Wigfield y Guthrie (1997) llevaron a cabo un estudio sobre la relación entre la motivación lectora y la cantidad de lectura y deseo de leer en niños de los primeros años de escolaridad. Esta investigación, que recopila en su parte teórica cómo es que la motivación ha sido ampliamente investigada y las muchas maneras de conceptualizarla e investigarla, consideró algunas áreas teóricas como los componentes principales de la motivación lectora. En primer lugar estaría la Autoeficacia, conformada por las creencias que los individuos tienen sobre su propia capacidad para realizar bien determinadas tareas (en este caso, la lectura). En segundo lugar, ubican a las Razones que llevan a los individuos a realizar diferentes tareas de lectura. Es decir, la valoración del logro, la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, y las metas. Esta área está dividida en dos orientaciones. La primera de ellas serían las Razones para la lectura con orientación hacia metas de aprendizaje y la segunda la conformarían las Razones para la lectura con orientación hacia metas de rendimiento. Debido a esto se puede afirmar que Razones para la lectura en realidad no es una sola área, sino dos diferentes, aunque relacionadas. Finalmente, consideran las Razones sociales para leer, dentro del que se consideran todas las variables sociales que puedan tener una influencia motivadora o modeladora de la lectura desde el grupo de pares hasta la familia. Para evaluar estas áreas, se construyó el MRQ, el cual comprendía ochenta ítems. Luego de utilizarlo en varias investigaciones los autores propusieron, luego de hacer un análisis cualitativo, agrupar los ítems en once escalas, con una cantidad aproximada de siete u ocho ítems en cada una. A su vez, estas escalas podían ser organizadas en las áreas teóricas que sustentaron la producción de ítems del MRQ 1997. En el cuadro 1 se puede apreciar cómo se relacionan las escalas con las áreas y a qué se refiere cada escala. En la primera columna está ubicado el nombre del área teórica. En la segunda columna aparecen los nombres de las escalas que pertenecen a esa área y en la tercera, la definición de la escala dada según la teoría de Wigfield y Guthrie (1997).

Cuadro 1 Áreas, escalas y definiciones de escalas del MRQ

Áreas	Escalas	Definición
Autoeficacia	Eficacia lectora	La creencia en la posibilidad de realizar adecuadamente la lectura
	Reto de la lectura	La satisfacción por dominar o poder asimilar ideas complejas de un texto
Razones para realizar la lectura (Metas de aprendizaje)	Curiosidad lectora	El deseo de aprender sobre un tema de interés particular del lector
	Compromiso lector	La experiencia de disfrutar los diferentes tipos de textos literarios o informativos
	Importancia dada a la lectura	La valoración subjetiva que los individuos le dan a la lectura
	Evasión del trabajo relacionado con la lectura	Trabajo en metas de evitación (o cambio por otro tipo de trabajo) del trabajo lector
Razones para realizar la lectura (Metas de rendimiento)	Reconocimiento social	La gratificación experimentada por recibir un reconocimiento visible por realizar bien la lectura
	Notas	El deseo de ser evaluado positivamente en actividades de lectura por los profesores
	Competencia entre pares	El deseo de ser mejor que otros en la lectura
Razones sociales para la lectura	Entorno social	El proceso de compartir lo ganado por la lectura con los amigos y/o la familia
	Cumplimiento de metas	La lectura realizada por una meta o requerimiento externo

Para la validación del MRQ, Wigfield y Guthrie (1997) utilizaron una muestra de 105 alumnos de quinto grado de educación primaria en estados Unidos. La confiabilidad se encontró analizando la consistencia interna de cada una de las once escalas. La validez de las escalas se confirmó analizando la correlación de cada ítem con la escala a la que pertenecía. Se realizó también un análisis factorial al interior de cada escala, con lo que se pudo observar que

los ítems que hacían que las escalas no estuvieran constituidas por un solo factor eran los mismos que tenían una baja correlación con la escala en el análisis anterior. Así, se optó por eliminar veintisiete ítems, hacer de nuevo el análisis factorial de cada escala con los ítems sobrantes y se obtuvo la versión del MRQ que se utilizó en la presente investigación.

El MRQ comprende cincuenta y tres afirmaciones relacionadas con la lectura, todas ellas iguales a las del MRQ con el que se inició el estudio. El modo de resolución del cuestionario consiste en pedir a los evaluados que marquen su respuesta según el grado de identificación con la afirmación, en una escala tipo Lickert de cuatro puntos, en donde la alternativa 1 significaba “muy diferente a mí” y la alternativa 4 “muy parecido a mí”.

El MRQ-2004 (los autores facilitaron una versión llamada así para la presente investigación, que es igual a la obtenida en la investigación de 1997 sólo que en el formato de aplicación para estudiantes con instrucciones y ejemplos) se califica según lo marcado en cada ítem. Es decir, el número 1 equivale a un punto, el 2 a dos puntos y así sucesivamente, siendo los puntajes mayores los que indican mayor motivación. De esta manera se obtiene el puntaje total por escala para cada evaluado en cuanto a su motivación lectora y se obtienen perfiles por áreas para hacer un análisis más detallado de lo que sucede al interior de la motivación.

El resultado de este proceso de validación del MRQ, provocó que las escalas no tuvieran cantidades homogéneas de ítems, lo que sí sucedía con el MRQ con el que iniciaron la investigación, donde sus ochenta ítems estaban distribuidos en las once escalas de manera más o menos similar, teniendo cada escala entre siete y ocho ítems aproximadamente. En el cuadro 2 se puede observar cómo quedaron distribuidos los ítems. Se puede apreciar con claridad que el número de ítems por escala es variable. Hay una escala que tiene sólo dos ítems (Importancia dada a la lectura) mientras otras escalas tienen tres (Eficacia lectora), cuatro (Notas y Evasión del trabajo relacionado con la lectura), cinco (Reto de la lectura, Reconocimiento social y Cumplimiento de metas), seis (Curiosidad lectora, Compromiso lector y Competencia entre pares) y hasta siete (Entorno social) ítems en ellas.

Cuadro 2 Ítems en cada escala del MRQ-2004

Escala	Número del ítem								
Eficacia lectora	7	15	21						
Reto de la lectura	2	5	8	16	20				
Curiosidad lectora	4	10	14	19	25	29			
Compromiso lector	6	12	22	30	33	35			
Importancia dada a la lectura	17	27							
Reconocimiento social	18	28	37	43	47				
Notas	3	38	50	53					
Entorno social	11	26	31	39	42	45	48		
Competencia entre pares	1	9	41	44	49	52			
Cumplimiento de metas	23	34	36	46	51				
Evasión del trabajo relacionado con la lectura	13	24	32	40					

Vale la pena llamar la atención al hecho de que no se haya realizado un análisis de confiabilidad con todos los ítems del MRQ de manera global. Tampoco se buscó comprobar la solución de once factores con un análisis factorial de todos los ítems. Solo se llevó a cabo la validación de cada escala del MRQ.

Planteamiento del problema de investigación

Actualmente la falta de materiales impresos ni el analfabetismo son los principales problemas a solucionar cuando se analiza la situación de la lectura. La lectura está difundida como nunca antes y la cantidad de material impreso y virtual y el acceso a ellos son mayores que en cualquier otro momento de la historia. Hoy, el problema lo constituye el analfabetismo funcional, que consiste en la incapacidad de leer de manera adecuada a pesar de estar capacitado para hacerlo. Este fenómeno del analfabetismo funcional se aprecia claramente en las capacidades lectoras en el Perú. Las evaluaciones, tanto las realizadas por el Ministerio de Educación como las realizadas por instituciones nacionales e internacionales, evidencian que la lectura en el Perú está lejos de ser un hábito consolidado y de ser realizada de manera adecuada. La Cuarta Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil (Ministerio de Educación del Perú, 2004) arroja que en tercero y en quinto de secundaria alrededor del 15% y 10% respectivamente de los estudiantes evaluados alcanzan un nivel “suficiente” en

lectura y ningún evaluado se ubica por encima de este nivel. El resto tiene resultados inferiores.

Este panorama se aprecia no sólo en las clases menos favorecidas, sino en las más acomodadas también. Los escolares de niveles socioeconómicos más altos no tienen tampoco un buen rendimiento en lectura, a pesar de contar con libros, planes lectores, bibliotecas y acceso a todos los medios de promoción de la lectura. Esto lo evidencia, por ejemplo, los resultados de la evaluación PISA (Caro et al., 2004), donde un 37% de los estudiantes del sector no estatal obtienen un nivel de desempeño lector casi nulo o sólo reconocen la idea principal de un texto.

En los últimos grados de educación secundaria parece decrecer la motivación hacia el estudio y, por lo tanto, hacia la lectura, ya que ésta está asociada a la escuela. Esto puede ser un juicio temerario debido a que no necesariamente los alumnos abandonan la lectura, sino que su desarrollo los empuja a considerar otras variables antes que la lectura como importantes para su desenvolvimiento personal. Sin embargo, podrían leer más y mejor sin duda alguna. Que cambien sus prioridades no quiere decir que se abandone todo lo anterior, que de hecho no se abandona, pero pasa a un nivel funcional solamente. Detrás de este tema está probablemente la falta de motivación lectora. Para que los adolescentes lean, necesitan tener motivación, pero no siempre cuentan con ella, ya sea porque suelen leer por razones externas a ellos mismos o porque leer se vuelve obligatorio. En este panorama, el desarrollo de un Plan lector escolar que se inicie en los primeros grados y continúe a lo largo de toda la escolaridad podría ser la solución. Si leyera durante varios años y de manera adecuada, podrían desarrollar la motivación lectora y las capacidades para enfrentarse a textos cada vez más complejos. A raíz de esta situación surge la pregunta que dirigió esta investigación: ¿Es posible contar con una herramienta que mida la motivación lectora en los adolescentes? De esta manera se podría verificar si el Plan lector estaría generando motivación en los estudiantes y de qué tipo.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal de la presente investigación fue adaptar un cuestionario sobre motivación lectora. Esto se realizó en dos colegios en donde se aplica un programa de promoción de la lectura, al cual denominan Plan lector.

La adaptación fue realizada para fines de la evaluación de los resultados de la aplicación de este Plan lector.

Dentro de este objetivo, se pueden considerar algunos objetivos secundarios:

1. Comprobar la agrupación de las escalas del cuestionario MRQ-2004 en función de la teoría propuesta por Wigfield y Guthrie (1997) sobre los componentes de la motivación lectora.
2. Hacer comparaciones de la motivación lectora según género y grado escolar.
3. Elaborar baremos para poder observar los niveles de motivación lectora en los alumnos y alumnas de los colegios estudiados en el futuro.



Capítulo 2

Metodología

La presente es una investigación psicométrica (Alarcón, 1991), que está emparentada con la investigación de tipo correlacional, que busca ver cómo se relacionan diversos fenómenos entre sí (Hernández et al., 1991). Sin embargo, se consideró utilizar la clasificación de investigación psicométrica debido a que ésta se ha dedicado, a partir del análisis factorial, a investigar la estructura de conductas complejas (como la motivación, por ejemplo) y a la construcción y adaptación de tests psicológicos como el de esta investigación (Alarcón, 1991).

El diseño de la investigación es no experimental debido a que no hubo aleatorización para igualar a los grupos participantes (Kerlinger y Lee, 2002) y se buscó adaptar la prueba y comparar los resultados por grado y por género luego de una sola aplicación del cuestionario. En el diseño se siguieron las recomendaciones de Alarcón (1991) para la investigación psicométrica: formular una teoría acerca de la conducta que se quiere medir, preparar reactivos que midan los atributos presentes en la conducta, validar el nuevo test, y, establecer normas (baremos). Las primeras dos etapas fueron realizadas por los autores originales. En la presente investigación se tradujeron los reactivos y se continuó con las siguientes dos etapas.

Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes de dos colegios, uno de varones y otro de mujeres, que cursaban el noveno, décimo y undécimo grado escolar. Los colegios fueron seleccionados de manera no probabilística accidental por la disponibilidad de acceso debido a la práctica profesional y porque los resultados del estudio orientarían la puesta en marcha de su Plan lector. Ambos colegios pertenecían al mismo instituto religioso, por lo que compartían el programa del Plan lector. Incluso su ubicación es contigua y comparten algunas instalaciones.

Se trabajó con el total de estudiantes, que sumaban 162 participantes. La distribución de frecuencia y porcentajes de los participantes, según grado y sexo, se presenta en el cuadro 3. El promedio de edad de los participantes fue de 15.7 años, con un rango de edad que fluctuó entre 18.5 y 14 años. El promedio de edad por grado escolar fue de 14.5 años, 15.8 años y 16.8 años, para noveno,

décimo y undécimo grados respectivamente. Los alumnos y alumnas de la investigación han participado en el Plan lector desde el primer grado de educación primaria, ya que este programa se desarrolla para todos los grados en ambos colegios.

Cuadro 3 Distribución de los participantes según grado escolar y género

	Grado escolar							
	9º grado		10º grado		11º grado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Colegio de Varones	38	23.5	15	9.3	17	10.4	70	43.2
Colegio de Mujeres	59	36.5	13	8.0	20	12.3	92	56.8
Total	97	60.0	28	17.3	37	22.7	162	100.0

Medidas e instrumentos

La motivación hacia la lectura puede ser definida como las razones para leer que activan las operaciones cognitivas que permiten al individuo realizar la adquisición de conocimiento, disfrutar de la lectura, realizar tareas relacionadas con lo leído y participar en contextos sociales relacionados con la lectura (Wigfield y Guthrie, 1997). El instrumento utilizado en este estudio para medir este tipo de motivación fue el Cuestionario de motivación hacia la lectura (Motivations for Reading Questionnaire-MRQ), en su versión del 2004 elaborado por Wigfield y Guthrie (1997). El cuestionario consta de dos secciones. En la primera sección se recogen algunos datos generales como el nombre del colegio, el grado del alumno y la edad en años y meses. En la segunda sección aparecen las instrucciones para responder al cuestionario y la escala con los cincuenta y tres ítems que los evaluados deben responder marcando en una escala de Lickert su acuerdo o desacuerdo con lo propuesto por el ítem, en donde la alternativa 1 significaba “muy diferente a mí”, la 2 “casi nada parecido a mí”, la 3 “algo parecido a mí” y la 4 “muy parecido a mí”.

Procedimiento

Traducción del MRQ-2004

El MRQ-2004 se tradujo del inglés al castellano contratando a un traductor certificado. Una vez obtenida la traducción, se le dio formato y se modificaron los ítems con una redacción en negativo (13, 24, 32, 34 y 40) a una en positivo. Se consideró necesario hacer este cambio debido a las conocidas dificultades que los escolares suelen encontrar para contestar a este tipo de ítems en castellano y porque se consideró que la motivación lectora tenía que ver con las razones que tienen las personas para leer (Wigfield y Guthrie, 1997) y no con lo inverso, como lo expresaban los ítems. Además, el ítem 26 (Le leo con frecuencia a mi hermano o hermana) fue modificado agregando un verbo en pasado (o he leído) luego del verbo para ampliar la posibilidad de respuesta afirmativa debido a que en la cultura peruana no es común realizar actividades de lectura para los hermanos. Por esa razón se consideró mejor abrir el ítem a la posibilidad de que la lectura a los hermanos se haya realizado por lo menos alguna vez.

Adecuación de ítems

Luego de la traducción, se entregó el formato, tanto en inglés como en castellano, a siete jueces bilingües para que calificaran ítem por ítem en una escala del 1 al 3 si el ítem estaba correctamente traducido y anotaran sugerencias de cambios en la traducción, redacción y ortografía tanto de las instrucciones como de los ítems. El puntaje 3 correspondía a una traducción comprensible, que respetaba el sentido del ítem original del MRQ-2004 y se ajustaba a la población objetivo. El puntaje 2 correspondía a una traducción correcta pero que el enunciado necesitaría ser mejorado según lo que anotaran. El puntaje 1 correspondía a una traducción incorrecta, es decir, un ítem que debería ser vuelto a traducir. Los jueces podían hacer, en una línea puesta debajo de cada ítem para esa finalidad, las sugerencias de redacción o correcciones que consideraran convenientes. Los jueces fueron psicólogos que trabajaban o habían trabajado en el tema de la lectura y de la motivación, y algunos profesores y psicólogos de los colegios seleccionados que tenían relación con el programa de lectura.

Luego de esta evaluación, se procedió a verificar el acuerdo entre los jueces en la calificación para cada ítem y sus sugerencias. Para la calificación de cada ítem, se utilizó el coeficiente V de Aiken (Escurre, 1988), que se expresa en la fórmula siguiente: $V = S / (n(c-1))$. Donde "S" representa la suma de acuerdos de los jueces, "n" el número de jueces y "c" el número de valores de la escala de valoración (en este caso eran dos valores, aprobado y desaprobado). Los resultados de este cálculo se ubicarían en un rango entre 1 y 0. Los ítems que tuvieran un coeficiente V de Aiken entre .8 y 1 serían aprobados. Los que obtuvieran el coeficiente de Aiken menor a .8 pero mayor a .7 serían corregidos en función de las anotaciones de los jueces y considerados aprobados. Los ítems que obtuvieran una V de Aiken menor a .7 serían vueltos a traducir y sujetos nuevamente a calificación por jueces.

Finalmente, se procedió a realizar todas las correcciones de redacción y ortografía sugeridas por los jueces en algunos de los ítems y en las instrucciones del cuestionario. Luego de esto, se le dio el formato final al MRQ-2004 y se imprimió para su aplicación.

Aplicación

La semana anterior a la aplicación del cuestionario, se envió a los padres de familia de las clases que serían evaluadas una carta firmada por el evaluador y el colegio en el que se daba explicaba de la realización de la evaluación, se indicaba el día y la hora y se les daba la opción de retirar a sus hijos de la clase si no querían que participaran. La carta debía ser firmada por los padres dando su consentimiento o su negativa y devuelta al tutor de clase. El colegio se encargaría de que sólo estén presentes los alumnos autorizados por sus padres en el momento de la evaluación.

El día anterior a la aplicación, el investigador capacitó a los psicólogos y tutores de los colegios objetivo sobre cómo dar las instrucciones y aplicar el cuestionario. Se absolvieron todas sus preguntas sobre el MRQ-2004. El investigador había sido informado con anterioridad a la capacitación de que cada cierto tiempo los alumnos responden cuestionarios sencillos sobre su lectura durante el Plan lector, por lo que el tipo de cuestionario del MRQ-2004 les es familiar. Esa fue la razón por la que se decidió que el cuestionario no fuera aplicado por un extraño para no generar ningún tipo de expectativa en los alumnos y fuera considerada como una actividad más del Plan lector.

El día de la aplicación del cuestionario, el investigador responsable del estudio estuvo supervisando en uno de los colegios, mientras que otro psicólogo (uno del colegio que se ofreció a cumplir con esa labor) cumplió esa función en el otro colegio. El MRQ-2004 se aplicó a la misma hora en ambos colegios, al comienzo de la jornada escolar. La aplicación fue llevada a cabo por los tutores y tutoras de clase y los psicólogos encargados estuvieron disponibles en las clases para supervisar la aplicación del cuestionario y absolver preguntas que los alumnos pudieran realizar. El cuestionario fue aplicado sin dificultades en todas las clases. En el caso de los estudiantes que faltaron, el tutor correspondiente aplicó el cuestionario cuando asistieron a clase en esa misma semana y luego los remitieron al evaluador. Todos los alumnos y alumnas de ambos colegios fueron evaluados sin excepción. No se consignó el nombre de ninguno en los cuestionarios, pero sí el grado y la edad.

Análisis de resultados

El análisis de los resultados se dividió en tres etapas. En la primera, se replicó el trabajo de validez y confiabilidad realizado por los autores del MRQ-2004 (Wigfield y Guthrie, 1997). Se procedió, en primer lugar, a analizar la confiabilidad al interior de cada una de las once escalas. Para esto, se consideraron dos criterios como requisitos para que se cumplan estas condiciones: un Alfa de Cronbach de 0.6 o más para que la escala sea considerada válida y, una correlación ítem-test corregida de 0.2 o más para cada ítem al interior de cada escala. Además, se obtuvieron los coeficientes de variabilidad y asimetría para todos los ítems (Glass, 1985). En segundo lugar, se hizo un análisis factorial oblicuo para cada una de las escalas, con el fin de comprobar que cada una de las escalas se comportaba como un solo factor. Para ello, a cada análisis factorial resultante se le aplicaron dos criterios para establecer con mayor claridad el número de factores: el criterio de Kaiser (que determina el número de factores como la cantidad de factores ["Eigenvalue" o "Valor Propio"] con varianza mayor a uno) y el Test Minimum Average Partial (MAP) de Velicer para verificar el número de factores al interior de cada escala (O'Connor, 2000 y Zwick, 1982).

En la segunda etapa, se realizó un análisis factorial oblicuo secundario, con el promedio de cada una de las escalas, para explorar la agrupación entre ellas y su correspondencia con lo propuesto teóricamente por Wigfield y Guthrie (1997).

Antes de hacer este análisis factorial se aplicaron pruebas de adecuación para las once escalas, con el fin de comprobar si estaban lo suficientemente correlacionadas para hacerlo. Las pruebas de adecuación fueron tres: la prueba de Bartlett, que somete a prueba la hipótesis de que no hay correlaciones significativas entre las once escalas, el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el cual es un coeficiente entre cero y uno que mide el grado en que un conjunto de variables permitirá un análisis factorial exitoso y donde valores superiores a 0.6 indican buena adecuación y superiores a 0.8 indican muy buena adecuación y el índice Measure of Sampling Adequacy (MSA) para cada área (si supera el 0.6 es considerado adecuado). Luego se procedió al análisis factorial.

Con los resultados obtenidos, se obtuvo la confiabilidad de cada uno de los factores resultantes usando los mismos criterios de confiabilidad de la primera parte del análisis y se realizó un análisis factorial libre con rotación oblicua con el promedio de cada una de las escalas agrupadas al interior de cada factor para confirmar si las escalas funcionaban integradas al interior de cada factor.

Para profundizar más el análisis, y partiendo de la teoría de los autores, se agruparon las escalas en las áreas a las que pertenecían y se procedió a hallar la confiabilidad de cada agrupación y a realizar un análisis factorial oblicuo secundario de cada área.

Además de esto, se realizó un análisis factorial primario para comprobar la organización de los ítems en factores. Luego de este análisis, se realizaron a su vez varios análisis factoriales pidiendo determinados números de factores para ver si los ítems se organizaban en algunas de las soluciones encontradas a nivel de escalas. A continuación, se realizaron análisis factoriales a nivel de ítems pidiendo otros números de factores para comprobar si las soluciones resultantes seguían de alguna manera la teoría o resultaban en una posible solución alterna que obligaría a sugerir un posible replanteamiento de la organización en escalas.

Finalmente, en la tercera etapa, se realizaron las comparaciones y los perfiles, a partir de los resultados de las etapas anteriores, que servirán para las posteriores aplicaciones del MRQ-2004 en los colegios estudiados y se hicieron las comparaciones entre edades y géneros. Se hizo un perfil general, un perfil por grados y un perfil por género. Para realizar las comparaciones y los baremos, se convirtieron los puntajes brutos de las escalas a Puntajes T.

Para verificar si las diferencias eran significativas entre género y grado, se utilizó como prueba de significación el ANOVA. Cuando el resultado fuera menor

a 0.05, evidenciaría una diferencia significativa en un 5 %. Además, para ver el tamaño de la diferencia, se utilizó el criterio “d” de Cohen (Cohen, 1988). Con un resultado mayor a 0.8, la diferencia es considerada grande, entre 0.8 y 0.5 es considerada mediana, menor a 0.5 y mayor a 0.2 es considerada pequeña, y menor a 0.2 no es considerada relevante.

Finalmente, se realizaron baremos para la solución de dos factores, de cuatro áreas y de once escalas para cada sexo y grado. Los baremos se obtuvieron convirtiendo los resultados a puntaje T. Para obtener el puntaje T se calcula la puntuación “bruta” de cada escala, área o factor y se obtiene un promedio para la escala, área o factor que se esté calificando. Esto es, se suman las respuestas al cuestionario según lo marcado por el evaluado y se dividen entre la cantidad de ítems que la escala, el área o el factor tenga. Al sumar los puntajes por ítem, se tiene que considerar para los ítems neutralizados (23, 29 y 35) la puntuación de 2.5 (promedio de la suma de las posibles respuestas). Con este promedio, se calcula la puntuación Z de la siguiente manera:

$$Z = (\text{Puntuación Bruta} - \text{Media}) / \text{Desviación típica}$$

Donde la Media y la Desviación típica (o desviación estándar) son las de la escala, área o factor del grupo correspondiente, es decir según sexo o grado o general. Finalmente, se calcula la puntuación T mediante la siguiente fórmula:

$$T = 50 + 10 * Z.$$

Además de esto, se hizo una hoja de cálculo en el programa Excel para entregar a los colegios, de manera que quienes utilicen la prueba sólo tendrán que calcular los promedios de cada escala, área y factor y anotarlos en la hoja. Así obtendrán los puntajes T y los cuadros respectivos.



Capítulo 3

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos por la presente investigación organizados en cuatro partes. En la primera parte, se detalla el resultado de la traducción al castellano y adecuación lingüística de los ítems sujeto a criterio de jueces. En la segunda parte, se explican los resultados obtenidos a partir de la réplica del análisis estadístico originalmente utilizado por los autores del MRQ (Wigfield y Guthrie, 1997), para obtener la confiabilidad y la validez de cada una de las once escalas. La tercera parte consiste en el análisis estadístico para la comprobación de las áreas teóricas planteadas por la escala. Finalmente, la cuarta parte presenta los análisis estadísticos para la comparación de los resultados de los estudiantes a nivel global y según grado escolar y género.

Traducción y adecuación lingüística del MRQ-2004

El cuestionario fue traducido al castellano por un traductor oficial y luego evaluado por jueces expertos en el tema. Antes de enviar el MRQ-2004 a la evaluación de los jueces, se hicieron algunos cambios que se consideraron pertinentes. En primer lugar, el ítem 26 (Le leo con frecuencia a mi hermano o hermana) se modificó mediante la introducción de una disyuntiva en la acción al agregar un segundo verbo principal para ampliar la posibilidad de respuesta afirmativa. El ítem quedó así: Le leo o he leído con frecuencia a mi hermano o hermana. Los ítems de la escala Evitamiento del trabajo relacionado con la lectura estaban redactados en sentido de negación en la versión original en inglés. Después de la traducción se les cambió el sentido a positivo debido a que los escolares comúnmente presentan dificultades para contestar ítems negativos. Los jueces aprobaron estos cambios de sentido en su revisión, por lo que la escala que los contenía fue cambiada de nombre por Aproximación al trabajo relacionado con la lectura.

Como resultado de la corrección de la traducción de los ítems a través de jueces utilizando el Coeficiente V de Aiken (Escrura, 1988), cincuenta y uno de ellos obtuvieron un resultado mayor a .8 y fueron aprobados. Los dos restantes (ítems 6 y 11) obtuvieron .71 y fueron corregidos para ser aprobados. En el

anexo 1 se presentan los coeficientes de Aiken para cada ítem y la calificación de cada juez.

Además, los jueces sugirieron cambios menores para varios ítems más. Estos se refirieron en su mayoría a la precisión de algunos términos, la redacción, la ortografía y la puntuación. En la mayoría de los casos, las sugerencias apuntaban a cambios de palabras específicas como en el ítem 18, que originalmente decía “Es común que mis padres me feliciten por mi lectura”, fue modificado a “Frecuentemente, mis padres me felicitan porque leo”. En otros casos se sugirieron simplificaciones como en el ítem 21 que decía “A través de la lectura aprendo más cosas que el resto de la clase” que se modificó a “Aprendo más cosas de las lecturas que la mayoría de la clase”. Se recibieron sugerencias de especificar más lo implícito como en el ítem 46 “Intento terminar mis lecturas a tiempo”, que fue modificado a “Intento terminar mis lecturas obligatorias en el tiempo previsto”. El cambio en el ítem 2 “Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar” se dio para mejorar la redacción a “Me gusta cuando los libros tienen preguntas que me hacen pensar”.

Cuando las sugerencias fueron de ortografía se trataba de tildaciones no hechas o letras que por error de tipeo no estaban en algunas palabras del ítem revisado.

Con respecto a las instrucciones se hicieron sugerencias de cambios en la escala para marcar por los evaluados. Se cambió “muy diferente a ti” por “nada parecido a ti”, “un poco diferente a ti” por “casi nada parecido a ti” y “un poco parecido a ti” por “algo parecido a ti”.

Los ítems que no recibieron ninguna sugerencia y quedaron intactos fueron 8, 19, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 36, 47 y 50. En el resto, se efectuaron los cambios sugeridos.

Análisis de confiabilidad y validez de las escalas del MRQ-2004

El análisis de confiabilidad y validez de las escalas replicó los procedimientos utilizados por los autores del MRQ-2004 (Wigfield y Guthrie, 1997). En primer lugar, se hizo un análisis de consistencia interna con los ítems para cada una de las once escalas. El coeficiente Alfa de Cronbach fue igual o mayor a .6 en 10 de las 11 escalas. Para la escala de Cumplimiento de metas se obtuvo un coeficiente Alfa de .3, pero con la eliminación del ítem 23 (Leo porque es obligatorio) este subiría a .61. Por este motivo se decidió neutralizar el

ítem para la calificación final, dándole la puntuación promedio del resto de ítems de la misma escala. De esta manera se mantuvo la versión original del MRQ-2004.

De igual manera se neutralizaron el ítem 29 (“Leo sobre mis hobbies, para aprender más acerca de ellos”, de la escala Curiosidad lectora) y el ítem 35 (“Siento que me hago amigo de los personajes de los buenos libros”, de la escala Compromiso lector) por presentar baja correlación ítem/escala. Una mayor justificación de la neutralización de los ítems 29 y 35 se explicará más adelante a partir de los resultados del análisis factorial. Los coeficientes Alfa de las escalas mencionadas cambiaron a .61 y .74, respectivamente.

En el cuadro 4 se resumen los resultados del coeficiente Alfa de Cronbach para cada una de las escalas. En el cuadro aparecen dos columnas de coeficientes. En la segunda columna se pueden apreciar los cambios en los coeficientes de las escalas en las que se neutralizó algún ítem.

Cuadro 4 Coeficiente Alfa de Cronbach para las escalas del cuestionario

Escala	Coeficiente Alfa de Cronbach	
	Ítems originales	Con ítems neutralizados
Eficacia lectora	.70	.70
Reto de la lectura	.72	.72
Compromiso lector	.68	.74
Reconocimiento social	.76	.76
Entorno social	.75	.75
Competencia entre pares	.82	.82
Curiosidad lectora	.60	.61
Importancia dada a la lectura	.56	.56
Notas	.56	.56
Aproximación al trabajo relacionado con la lectura	.66	.66
Cumplimiento de metas	.30	.61

Además, se verificó la variabilidad y asimetría de los ítems. Los coeficientes de variabilidad encontrados demuestran que las desviaciones estándar son adecuadas y no son pequeñas. Los únicos casos en donde el coeficiente obtenido fue ligeramente menor al 25% fueron el ítem 12 (22.32%) y

el ítem 25 (23.51%), sin embargo no se consideró un problema porque ambos correlacionaron adecuadamente con su escala en los análisis previos y en los posteriores. Con respecto a las asimetrías, no se encontraron valores por encima de 1.5, por lo que se asume adecuación de los ítems. Los resultados de estos análisis se pueden observar en el anexo 2.

En la segunda parte de la réplica del análisis estadístico de los autores, se realizó un análisis factorial de los ítems dentro de cada una de las once escalas. Lo que se buscaba con este análisis era verificar si existía un solo factor importante en cada escala, con varianza mayor a uno.

Las escalas que aparecieron compuestas por un solo factor con todos los criterios fueron las siguientes: Eficacia lectora, Reto de la lectura, Importancia dada a la lectura, Notas, Competencia entre pares, Cumplimiento de metas y Aproximación al trabajo relacionado con la lectura. Las escalas de Curiosidad lectora, Reconocimiento social y Entorno social obtuvieron dos factores, pero al aplicar el Test MAP quedó evidenciado que sólo uno de los factores era suficientemente fuerte, con lo que se puede concluir que sólo existe un factor en cada una de estas escalas.

En la escala Compromiso lector se obtuvieron dos factores. Aun cuando el análisis MAP demostró la presencia de un solo factor, se observó que el ítem 35, que aparece como único ítem en el segundo factor, tenía una correlación muy pequeña con el factor común. Esto corroboraría la necesidad de neutralizarlo, como se había mencionado en el análisis de consistencia interna, por encontrarse una baja correlación con su escala.

En conclusión, se corroboran los resultados de los autores, encontrándose que los ítems de cada escala se agrupaban en un solo factor. Las únicas excepciones las conforman los ítems 23 y 35, que fueron neutralizados en los puntajes generales para la elaboración de los perfiles finales de los estudiantes de esta muestra. Los resultados de los análisis factoriales se pueden ver en el anexo 3.

Comprobación de las áreas teóricas planteadas por el cuestionario

El cuestionario construido por Wigfield y Guthrie planteó que las once escalas procedían de las siguientes áreas: Autoeficacia, Razones para realizar la lectura y Razones sociales para la lectura. El área de Razones para realizar la lectura, a su vez, se subdividía en dos orientaciones, hacia metas de aprendizaje

y hacia metas de rendimiento. Por esta procedencia teórica, se consideró necesario hacer un análisis factorial oblicuo secundario de las once escalas continuando con la lógica de los autores de hacer el análisis siempre a este nivel y no desde los ítems. De esta manera se buscó verificar si las escalas se agrupaban en las áreas teóricas sugeridas por los autores del cuestionario.

Inicialmente se buscó comprobar la adecuación de las escalas para poder realizar el análisis factorial oblicuo. La prueba de Bartlett resultó adecuada, con lo que se rechazó la hipótesis de que no existían correlaciones significativas entre las escalas, sin considerar los ítems 23 y 35 que fueron neutralizados anteriormente. El índice de KMO tuvo un resultado que indicaba muy buena adecuación al análisis factorial oblicuo. Finalmente, el índice MSA para cada escala indicó que todas cumplían con el requisito para considerarlas adecuadas para hacer un análisis factorial (ver anexo 5).

Comprobada la adecuación de las escalas, se realizó el análisis factorial libre oblicuo secundario. Los resultados mostraron dos factores que explicaban el 60.57 % de la varianza total. Los resultados del criterio de MAP también indicaron que había dos factores. En el primer factor se agruparon las escalas de Eficacia lectora, Reto de la lectura, Curiosidad lectora, Compromiso lector, y Aproximación al trabajo relacionado con la lectura. En el segundo factor se juntaron las escalas de Reconocimiento social, Notas, Competencia entre pares y Cumplimiento de metas. La escala Entorno social se relacionaba significativamente con los dos factores con un índice de .65 hacia el primer factor y .60 hacia el segundo, como también lo hacía la escala Importancia dada a la lectura, con .56 y .70 respectivamente. En ambos casos se utilizó un criterio teórico para definir la pertenencia a un factor, quedando Entorno social en el segundo factor e Importancia dada a la lectura en el primero.

Con esta decisión, se obtuvo como resultado que las escalas pertenecientes a las áreas Autoeficacia y Razones para realizar la lectura con orientación hacia metas de aprendizaje estarían juntas en el primer factor y que las escalas pertenecientes a Razones para realizar la lectura con orientación hacia metas de rendimiento y la de Razones sociales para la lectura estarían juntas en el segundo factor.

A partir de estos resultados, se procedió a calcular la confiabilidad de cada uno de los dos factores obtenidos. Los resultados para el factor que agrupaba las áreas de Autoeficacia y Razones para la lectura con orientación

hacia metas de aprendizaje daban una confiabilidad adecuada. Dentro de este factor, el ítem 29 aparecía con una correlación hacia el factor de .09. Se optó por neutralizar este ítem y volver a calcular la confiabilidad para este factor. Lo que resultó en un alfa de .89. Los resultados del factor que agrupaba las áreas Razones sociales para la lectura y Razones para la lectura con orientación hacia metas de rendimiento daban un alfa de .90.

Los resultados que aparecen en el cuadro 5 muestran la división de las escalas en motivación intrínseca y extrínseca. Se puede observar, además, el Alfa de Cronbach obtenido para cada uno de los factores, áreas y escalas con los tres ítems neutralizados (23, 29 y 35).

Cuadro 5 Organización del MRQ-2004 por factores, áreas y escalas y sus respectivos valores de Alpha de Cronbach (α)

FACTORES	ÁREAS	ESCALAS
Motivación intrínseca $\alpha = .89$	Autoeficacia $\alpha = .81$	<ul style="list-style-type: none"> Eficacia lectora $\alpha = .70$ Reto de la lectura $\alpha = .71$
	Razones para la lectura con orientación hacia metas de aprendizaje $\alpha = .83$	<ul style="list-style-type: none"> Curiosidad lectora $\alpha = .61$ Compromiso lector $\alpha = .74$ Importancia dada a la lectura $\alpha = .56$ Aproximación al trabajo relacionado con la lectura $\alpha = .66$
Motivación extrínseca $\alpha = .90$	Razones para la lectura con orientación hacia metas de rendimiento $\alpha = .88$	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento social $\alpha = .76$ Notas $\alpha = .56$ Competencia entre pares $\alpha = .82$
	Razones sociales para la lectura $\alpha = .78$	<ul style="list-style-type: none"> Entorno social $\alpha = .75$ Cumplimiento de metas $\alpha = .61$

Asimismo, se buscó comprobar que las escalas de cada uno de estos factores, motivación intrínseca y extrínseca, se comportaran al interior de ellos como un solo factor. Para esto, se hicieron análisis factoriales secundarios con rotación oblimin dentro de cada factor. Ambos factores demostraron solidez, dado que se organizaron en un solo factor. El primero explicaba el 55.51% de la

varianza total y el segundo el 60.61% de la varianza total. Esto se comprobó también con el Test MAP. Estos resultados aparecen en el anexo 5.

Para finalizar esta etapa, se procedió a encontrar la confiabilidad de cada una de las áreas teóricas y a hacer un análisis factorial oblicuo secundario para comprobar si las escalas se organizaban en un solo factor al interior de las áreas a las que pertenecían siguiendo la teoría.

Las confiabilidades para Autoeficacia, Razones para la lectura orientada hacia metas de aprendizaje, Razones para la lectura orientada hacia metas de rendimiento y de Razones sociales para la lectura fueron de .81, .83, .88 y .78 respectivamente. En ningún caso hubo una baja correlación ítem/test, salvo el ítem 29 que ya había sido detectado como problemático.

Los resultados del análisis factorial secundario al interior de cada área evidenciaron que Autoeficacia se comportaba como un solo factor que explicaba el 80.62% de la varianza, incluyendo a las escalas Eficacia lectora y Reto de la lectura. En el caso de Razones para la lectura con orientación hacia metas de aprendizaje, incluyendo las escalas de Curiosidad lectora, Compromiso lector, Importancia dada a la lectura y Aproximación al trabajo relacionado con la lectura, al área se organizaba en un solo factor que explicaba el 55.32% de la varianza. El área Razones para la lectura con orientación hacia metas de rendimiento explicaba con un solo factor el 74.33% de la varianza, incluyendo las escalas de Reconocimiento social, Notas y Competencia entre pares. En cuanto a Razones sociales para la lectura, se encontró que un factor explicaba el 75.44% de la varianza, incluyendo las escalas Entorno social y Cumplimiento de metas. Estos resultados se pueden ver en el anexo 6.

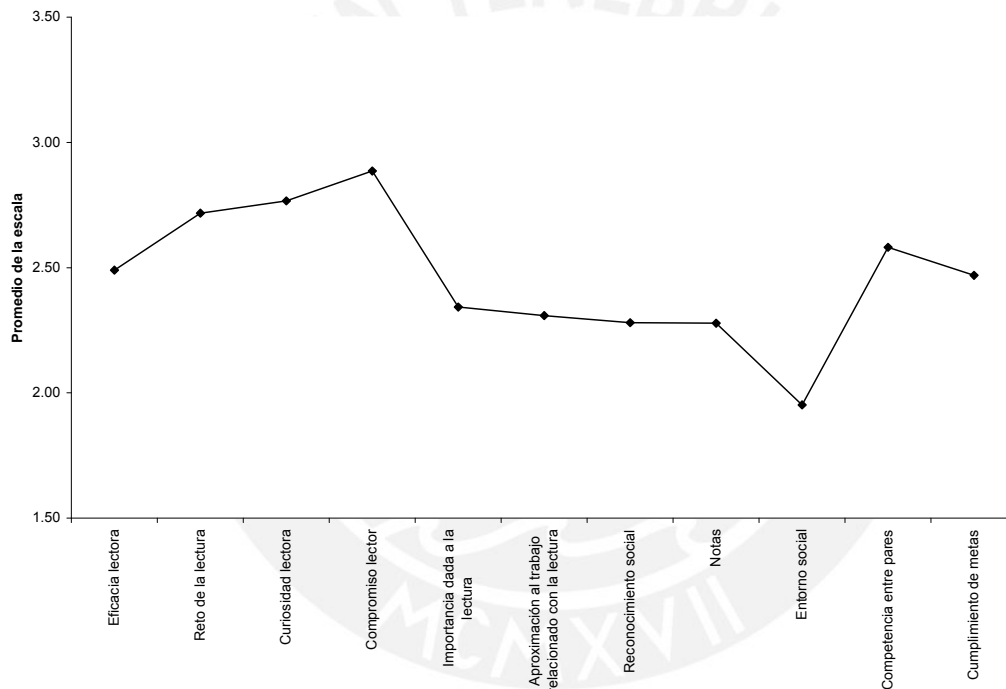
Con esto quedó comprobado que las escalas se organizaban en dos grandes factores (que se convino en llamar motivación intrínseca y extrínseca debido a que en cada factor se agrupaban las escalas y áreas que se relacionaban con cada uno de los tipos de motivación) y que al hacer el análisis según las áreas teóricas también se organizaban en un factor para cada área. Esto ofrecía tres posibilidades de organizar los resultados del MRQ-2004, por factores, por áreas y por escalas.

A partir de estas tres maneras posibles de organizar los resultados de las escalas se desarrollarían más adelante los baremos y los perfiles para los evaluados con el cuestionario.

Comparación de la motivación lectora según grado escolar y género

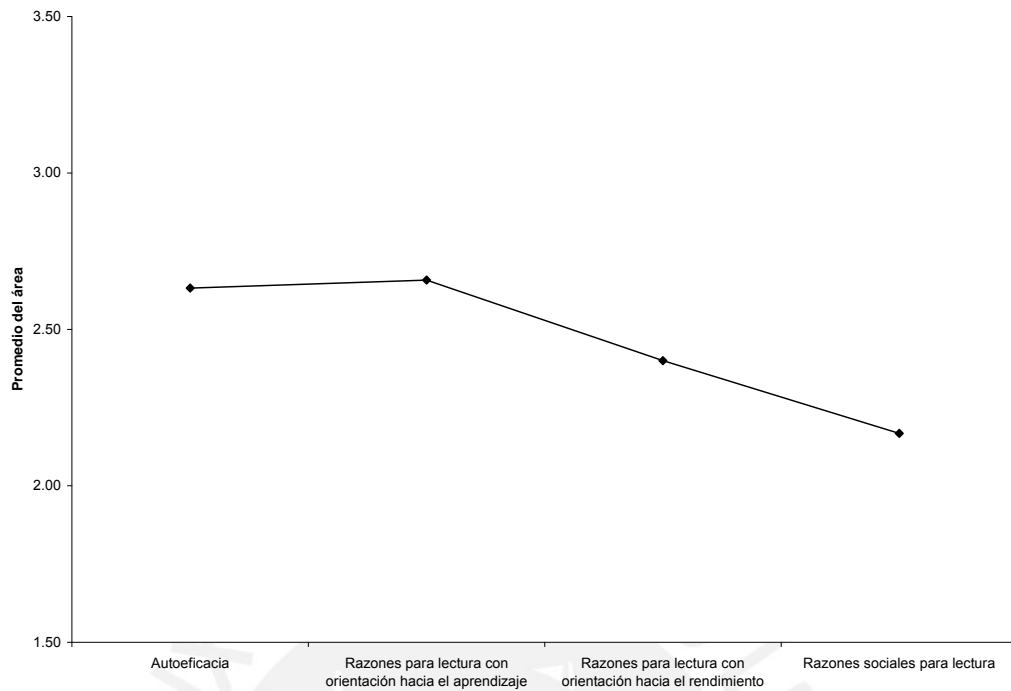
Al considerar los resultados de todos los evaluados, sin hacer distinción de grado ni de género, los puntajes promedio por escala mostraron que las puntuaciones promedio en Compromiso lector, Curiosidad lectora y Reto de la lectura eran más altas que las obtenidas por las otras escalas. A su vez, Entorno social obtenía un promedio relativamente bajo en comparación a las otras escalas, como se puede apreciar en la Figura 1. Se puede afirmar, a nivel general, que las escalas relacionadas con motivos más intrínsecos tienden a puntuar más alto en promedio que las escalas relacionadas con motivos más extrínsecos. Los resultados generales pueden ser observados en el anexo 7.

Figura 1 Resultados generales promedio por escalas



Como se puede apreciar en la figura 2, donde se muestran los promedios obtenidos a nivel de áreas, los resultados generales tuvieron una tendencia a tener un promedio mayor en Autoeficacia y Razones para la lectura con orientación hacia el aprendizaje en comparación a Razones para la lectura con orientación hacia el rendimiento y Razones sociales para la lectura. Esto mantiene la misma tendencia que se aprecia en las escalas, donde lo más relacionado con lo intrínseco obtiene promedios mayores que lo relacionado con lo extrínseco.

Figura 2 Resultados generales promedio por área



En la figura 3 se pueden apreciar los promedios generales por factor. Los resultados muestran que, a nivel general, existe una mayor motivación intrínseca que extrínseca en los evaluados.

Figura 3 Resultados generales promedio por factor



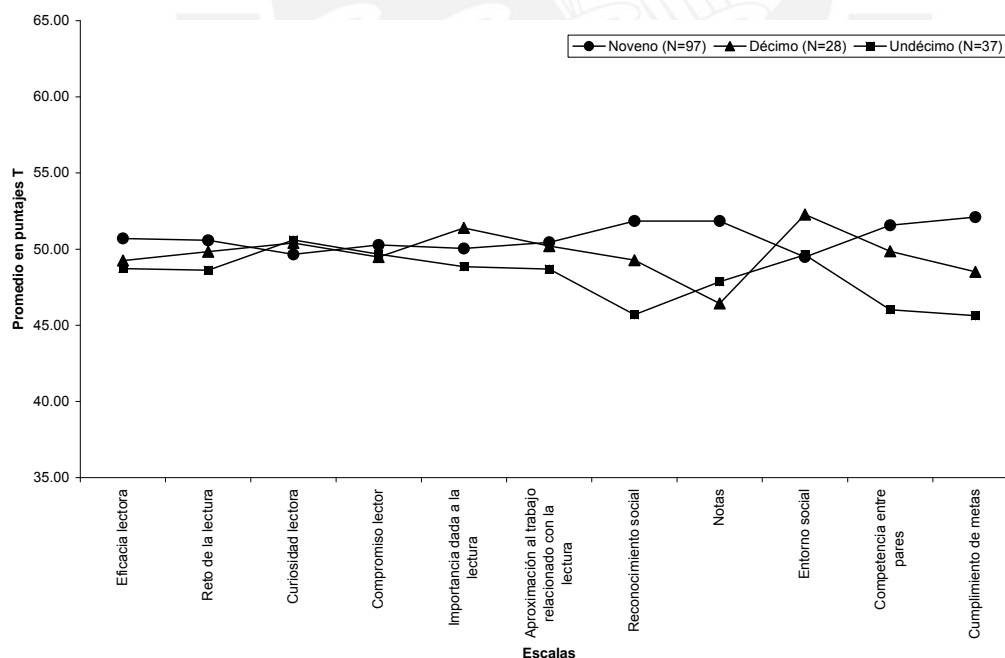
La comparación de la motivación lectora según el grado escolar y el género se hizo a partir de los resultados promedio convertidos a puntajes T de

las escalas, áreas teóricas y factores. Estos resultados comparativos están consignados en el anexo 7.

Al considerar la variable grado escolar, las diferencias entre las escalas fueron significativas en los casos de Reconocimiento social, Notas, Competencia entre pares y Cumplimiento de metas. Como se puede observar en la figura 4, son las escalas que más se dispersan al compararse sus resultados por grado escolar. Es importante anotar que el criterio “d” de Cohen permitió distinguir que si bien la diferencia era significativa, no era de una intensidad importante en ninguno de los casos.

Al comparar los perfiles de cada grado para las escalas, noveno obtuvo resultados más altos que los otros dos grados en las escalas Eficacia lectora, Reto de la lectura, Compromiso lector, Reconocimiento social, Notas, Competencia entre pares, Cumplimiento de metas y Aproximación al trabajo relacionado con la lectura. Décimo grado obtuvo resultados más altos que los demás grados en Importancia dada a la lectura y Entorno social. Finalmente, undécimo grado obtuvo puntajes más altos que los otros dos grados solamente en Curiosidad lectora.

Figura 4 Resultados promedio por escala y grado escolar

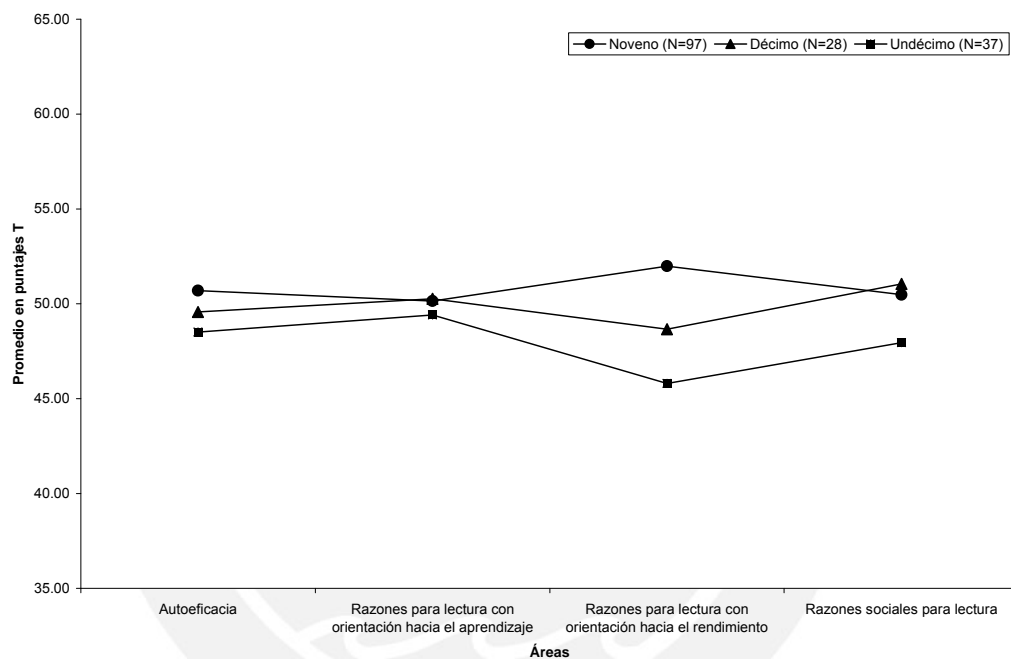


En cuanto a las áreas por grados, se encontró diferencia significativa entre los resultados de Razones para la lectura orientadas hacia el rendimiento. El

criterio “d” de Cohen indicó que las diferencias no eran lo suficientemente intensas para ser consideradas relevantes.

Al comparar los resultados por áreas entre grados, noveno obtuvo puntajes promedio más altos que los otros grados en Autoeficacia, Razones para la lectura con orientación hacia el aprendizaje y Razones para la lectura con orientación hacia el rendimiento. Décimo estuvo por encima de los otros dos en Razones sociales para la lectura Razones sociales con orientación hacia el aprendizaje y undécimo estuvo siempre en último lugar en todas las áreas.

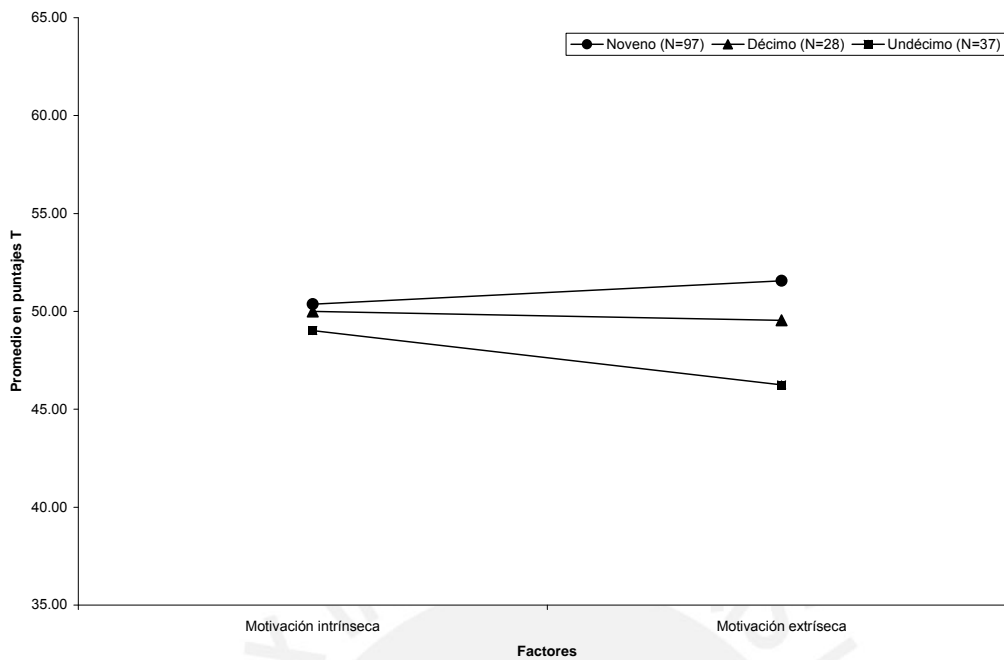
Figura 5 Resultados promedio por área y grado escolar



Cuando se compararon los factores según grado escolar, se evidenció una diferencia significativa en el factor Motivación extrínseca. Nuevamente, al considerar el criterio “d” de Cohen, se apreció que la diferencia encontrada no era lo suficientemente intensa para ser considerada relevante.

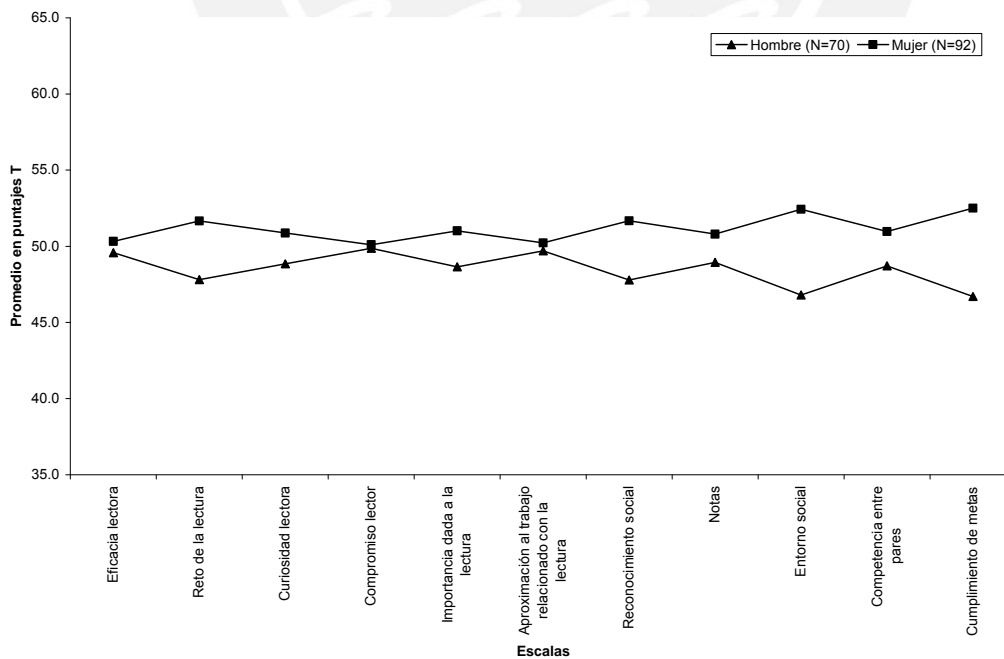
Al comparar los resultados de todos los grados, noveno grado quedaba en los dos factores por encima de décimo y undécimo. A su vez, décimo obtenía promedio mayores que undécimo en ambos factores, como se puede apreciar en la figura 6, donde se aprecian los resultados promedio obtenidos para cada factor por cada grado.

Figura 6 Resultados promedio por factor y grado escolar



Al hacer las comparaciones de las escalas por género, se encontraron diferencias significativas en Reto de la lectura, Reconocimiento social, Entorno social y Cumplimiento de metas. Pero según el criterio “d” de Cohen, los tamaños de esas diferencias no eran lo suficientemente intensas.

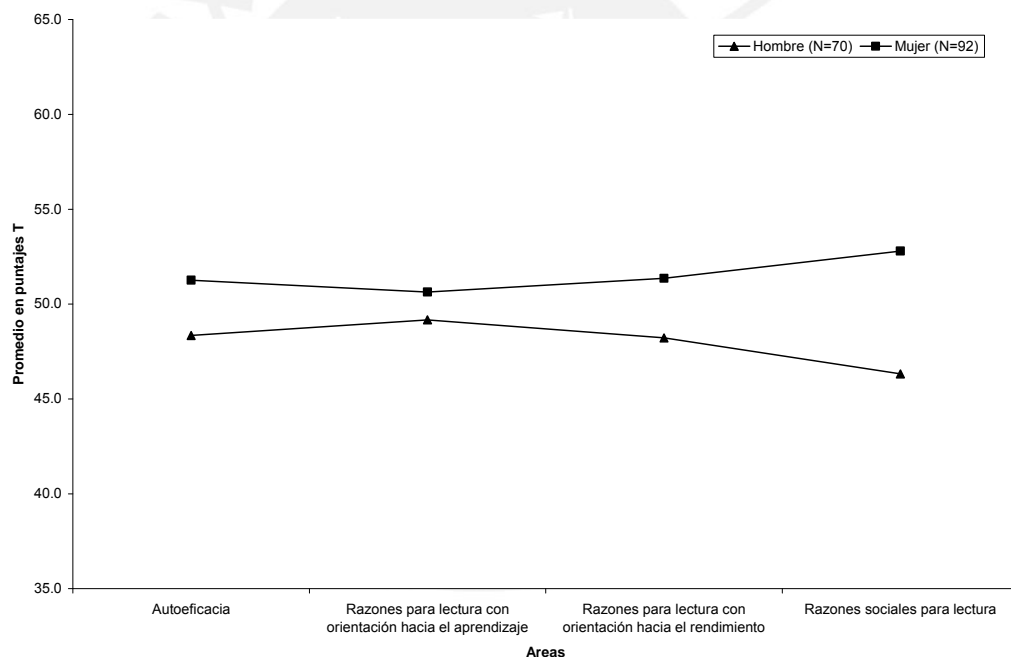
Figura 7 Resultados promedio por escala y género



Al comparar los resultados de los hombres y de las mujeres (ver figura 7), se puede apreciar que las mujeres puntúan más alto que los hombres en todas las escalas.

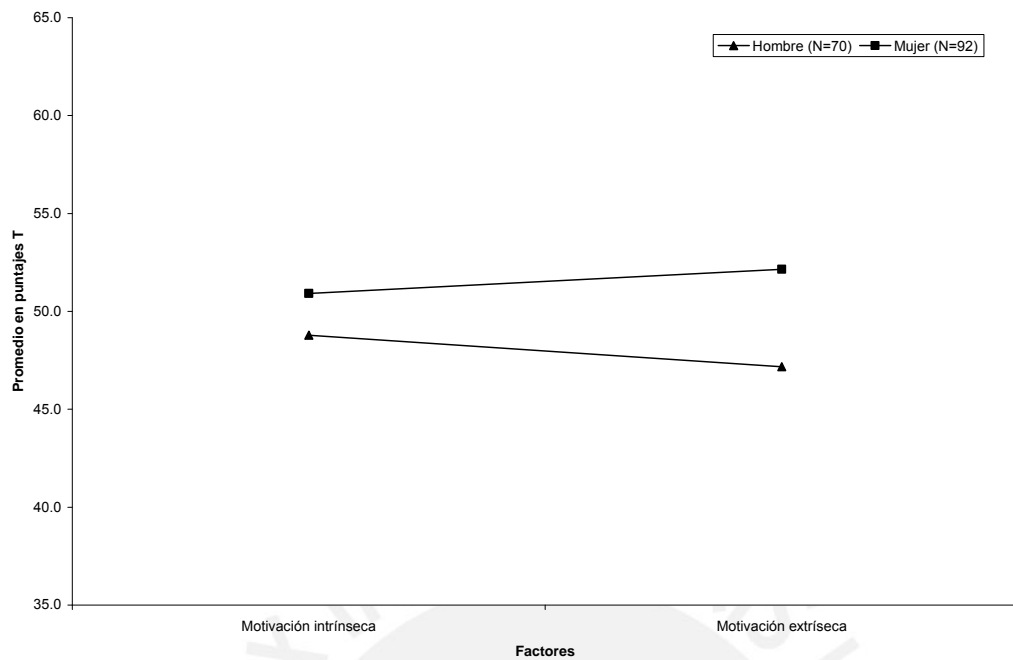
Los resultados de la comparación de las cuatro áreas según género evidenciaron que las mujeres puntuaban sobre los hombres en todas las áreas. Sólo hubo diferencias significativas en el área Razones sociales para la lectura, pero el criterio de Cohen indicaba que la diferencia no era intensa. Los resultados tendían a aproximarse en lo referido a Razones para la lectura con orientación hacia el aprendizaje y a dispersarse en Razones sociales para la lectura. Esto evidenciaría que a nivel intrínseco, los hombres y las mujeres son similares en sus motivaciones, y que las diferencias estarían puestas en la motivación extrínseca. En la figura 9 se puede ver esto con más claridad.

Figura 8 Resultados promedio por áreas y género



Al comparar los resultados de los dos factores por género, se encontró diferencia significativa entre hombres y mujeres en el factor motivación extrínseca. Sin embargo, la diferencia según el criterio de Cohen no era de la intensidad suficiente como para ser considerada relevante. Igual que en los casos anteriores, las mujeres puntuaron por encima de los hombres en los dos factores, como había sido anunciado al comparar las áreas y las escalas. La comparación se puede observar en la figura 9.

Figura 9 Resultados promedio por factor y género



Finalmente, se elaboró el baremo general y los baremos para cada sexo y para cada grado. Se consideraron estas tres posibilidades porque a pesar de que las diferencias significativas encontradas no tenían un tamaño lo suficientemente grande como para ser relevantes (de ahí el baremo total), sí podrían ser relevantes cuando se aumentara la muestra y se cambiara de grupos sociales al aplicar el cuestionario en futuras investigaciones. Asimismo, no se hicieron baremos cruzando las variables grado y sexo porque al intentar hacer esto se desagregaba la muestra en grupos muy pequeños, por ser muy pequeño el tamaño de la población evaluada.

Capítulo 4

Discusión

Los resultados de la presente adaptación del cuestionario MRQ-2004 fueron positivos, en el sentido de haberse logrado un instrumento válido y confiable para medir la motivación lectora. La versión traducida al castellano y adaptada del MRQ-2004 ha funcionado psicométricamente igual que el cuestionario original, en tanto que los resultados fueron consistentes con los encontrados por Wigfield y Guthrie (1997).

La discusión que se presenta a continuación está organizada en cuatro partes. En la primera, se discute el resultado de la traducción y revisión de los ítems por parte de los jueces. En segundo lugar, se discuten la confiabilidad y validez de las escalas originales del MRQ-2004. En tercer lugar, se discute el comportamiento empírico de las escalas y se plantea la necesidad de algunas soluciones alternativas que respeten el sentido del MRQ-2004 original. Finalmente, se discuten los resultados de la comparación entre la motivación lectora según grado escolar y género.

Traducción y adecuación lingüística de los ítems del MRQ-2004

Luego del proceso de traducción de la versión en inglés al castellano el cuestionario fue sometido a la opinión de jueces para revisar la adecuación lingüística de los ítems, lo que permitió obtener una versión del MRQ 2004 adaptada a nuestra realidad escolar y a la edad de los estudiantes participantes en el estudio. Más adelante se verán algunos casos de ítems en que la confiabilidad de los mismos no es muy alta debido a que las actividades o algunas palabras utilizadas no son propias de ambas culturas. Estos ítems se neutralizaron, pero se hacen algunas propuestas de posibles redacciones futuras.

Confiabilidad y validez de las escalas del MRQ-2004

En esta etapa de la adecuación de la versión en castellano del MRQ 2004, se corroboraron los resultados obtenidos por los autores creadores del cuestionario. Cada una de las once escalas demostró tener consistencia interna y en cada caso, sus ítems se agruparon un solo factor, lo que demuestra que

apuntan a medir el mismo constructo. Cabe aclarar aquí que es probable que este resultado se deba a que los autores (Wigfield y Guthrie, 1997) utilizaron análisis factoriales exploratorios sólo al interior de cada una de las once escalas y no realizaron análisis factoriales con todos los ítems a la vez. Este tipo de análisis factorial daría resultados diferentes a los obtenidos por los autores y por la presente investigación. Como se explicará más adelante, el análisis factorial con todos los ítems a la vez obligaría a una reestructuración total de las escalas, que haría que la teoría a partir de la cual se propone el cuestionario y la organización del mismo no fueran similares.

A pesar de que todas las escalas tenían una buena consistencia interna y se organizaron en un solo factor, se dieron algunas excepciones. En las escalas Cumplimiento de metas y Compromiso lector se encontró un ítem en cada una de ellas que no cumplía con los criterios de correlación ítem/test. En el primer caso, se tuvo que neutralizar el ítem 23 para lograr un Alfa de Cronbach aceptable de .61. El segundo caso, se trató del ítem 35, el que demostró no tener una buena relación con el factor principal de la escala. En ambos casos se decidió neutralizar los ítems para no alterar la composición original del cuestionario.

A partir del análisis de contenido de estos enunciados, se observó que la redacción podría ser una razón importante de porqué los ítems no funcionaron correctamente. El problema de ambos ítems podría ser solucionado con un cambio en la redacción, como se explicó en los resultados. En el caso del ítem 23 (Leo porque es obligatorio), la confiabilidad podría verse afectada porque, al estar asociado a la situación del Plan lector, se esperaría que sea respondido afirmativamente por la mayoría de los casos, por lo que no es un ítem que discrimine mucho entre las posibles respuestas y esa puede ser la fuente del problema. Proponer una redacción alternativa para futuros estudios podría hacer que el ítem vuelva a trabajar como discriminatorio en su escala. Redacciones del tipo “Lo único que leo es lo que me mandan a leer en el colegio” o “Leo sólo las cosas que son obligatorias porque no me interesa leer” podrían ser alternativas a considerarse.

En el caso del ítem 35 (Siento que me hago amigo de los personajes de los buenos libros), la redacción también podría ser el problema. El contenido del ítem está referido a algo que efectivamente sucede cuando hay compromiso con la lectura, al igual de lo que mide la escala a la cual pertenece. Sin embargo,

sería importante usar una redacción o parafraseo que fuera más parecido a la expresión que usaría un adolescente cuando está involucrado con un libro. Es probable que corrigiendo esta redacción, el ítem sí aparecería dentro del único factor de la escala. Como posibles propuestas alternativas se pueden considerar las siguientes: “Cuando un libro me gusta, me cuesta dejar de leer” o “Cuando me ha gustado un libro pienso en él cuando no estoy leyendo porque quiero conocer el final”. Es probable que una redacción similar sea más cercana a lo que sucede cuando un adolescente lee un libro y se involucra con la historia. En este caso es probable que la redacción sea problemática porque el MRQ-2004 está hecho para evaluar poblaciones de menor edad.

Fuera de estos dos casos, el comportamiento de los ítems desde el punto de vista estadístico fue el adecuado al interior de cada una de las escalas, lo que evidencia que la versión en castellano de los ítems en cada escala sí apunta hacia un mismo sentido en la medición.

Comprobación de las áreas teóricas planteadas por el cuestionario

El resultado del análisis factorial oblimin secundario para verificar la agrupación de las escalas en los constructos teóricos planteó una solución adecuada en dos factores. El análisis del contenido de los enunciados de las escalas en cada uno de estos factores demuestra que esta división sería en motivación intrínseca y motivación extrínseca. Sin embargo, este resultado no ha coincidido con lo propuesto a nivel teórico por Wigfield y Guthrie (1997), quienes afirman que las escalas provienen de cuatro áreas teóricas (Autoeficacia, Razones para la lectura con orientación hacia metas de rendimiento, Razones para la lectura con orientación hacia metas de aprendizaje y Razones sociales para la lectura). Lo esperado teóricamente hubiera sido que al hacer el análisis factorial, las escalas se juntaran en los cuatro factores propuestos por los autores.

La nueva agrupación a nivel de escalas encontrada en este estudio, coincide con el marco general del estudio de la motivación que está detrás de las áreas planteadas por los autores para el análisis del caso específico de la motivación lectora, aunque no lo hayan explicitado directamente (Wigfield et al., 2004). Cabe aclarar aquí que lo encontrado comprueba la teoría general de la motivación y la teoría de los autores, que no es distinta a ésta, sino con matices específicos para la motivación lectora.

En la literatura se ha señalado que la motivación intrínseca se da cuando la realización de actividades tiene su origen en el valor que esas conductas tienen para la persona, por lo que la realización de la acción en sí misma era lo importante y no las recompensas explícitas ni constreñimientos exteriores para realizarla (Pintrich y Schunk, 1996).

En el primer factor, que será llamado Motivación intrínseca, se agrupan las escalas Eficacia lectora, Reto de la lectura, Curiosidad lectora, Compromiso lector, Importancia dada a la lectura y Aproximación al trabajo relacionado con la lectura. Esto evidencia que tienen en común que están todas referidas a actividades intrínsecas, que la persona realiza por el valor de la actividad en sí, por lo que tiene sentido que se encuentren en un solo factor. Al revisar tanto las definiciones de cada una de estas escalas como los enunciados de los ítems que comprenden, se confirmó la connotación intrínseca. Además, estas escalas eran componentes de las áreas teóricas de Autoeficacia y de Razones para la lectura con orientación hacia metas de rendimiento, lo que también corroboraría lo dicho.

En el caso de la motivación extrínseca, se la define como la realización de determinadas conductas como un medio para lograr un fin o un resultado positivo esperado, como pueden ser las recompensas, las felicitaciones de los profesores o la evitación del castigo (Pintrich y Schunk, 1996). A diferencia de la motivación intrínseca, la energía para actuar proviene de lo que van a recibir antes que de la actividad en sí misma (Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich, 2004). En el presente estudio, las escalas que se juntaron en este factor, Reconocimiento social, Notas, Competencia entre pares, Entorno social y Cumplimiento de metas cumplen con esta orientación hacia el resultado. Además, estas escalas coinciden con las áreas teóricas Razones para la lectura con orientación hacia el rendimiento y con Razones sociales para la lectura, que, según los autores del cuestionario, también estarían relacionadas con la motivación extrínseca.

Sin embargo, hay dos situaciones que son importantes de mencionar. En primer lugar, está la relación existente de la escala Entorno social con los dos factores, tanto con Motivación intrínseca como con Motivación extrínseca. Lo esperable era que estuviera sólo relacionada con el factor Motivación extrínseca, pero también tuvo una alta relación con el factor Motivación intrínseca. Este resultado se podría explicar quizás por el hecho de que los ítems de esta escala

están referidos a actividades de lectura que se realizan con familiares y amigos, con quienes se mantienen vínculos afectivos. Este aspecto afectivo podría estar dirigiendo las conductas descritas como extrínsecas hacia una motivación intrínseca. Esto es especialmente relevante durante la adolescencia. Quizás en las etapas iniciales de la lectura (probablemente para las edades para las que fue diseñado el MRQ originalmente) estas situaciones motiven la lectura desde lo externo. Pero en la adolescencia, si uno pasa tiempo leyendo o hablando sobre lectura con su familia o amigos es porque está más intrínsecamente motivado.

Algo similar sucede con la escala Importancia dada a la lectura. Según la teoría, esta escala debería pertenecer al factor Motivación intrínseca, pero los resultados demuestran mayor relación, y significativamente más alta, con el factor Motivación extrínseca. A partir del análisis de los enunciados, se nota que los ítems apuntan todos a la connotación de “ser un buen lector”. La percepción de tener esta característica podría estar relacionada con influencias extrínsecas, en tanto que las calificaciones externas son las que van formando este esquema sobre sí mismo en la persona. Esto podría ocurrir especialmente en un adolescente, que al estar orientado fundamentalmente por la necesidad de independencia podría interpretar estos ítems como ejemplos de evaluación y de comparación con los otros en tanto buenos lectores. Este tipo de situaciones son las que el adolescente rechaza y no son características de la Motivación intrínseca. Probablemente el problema se debe a que la calificación como buen lector podría ser interpretada por la mayoría de los evaluados como una calificación que viene de un evaluador (en este caso, la escuela a través del Plan lector) antes que de sí mismo (que es la intención original de la escala). Sería interesante explicitarlo en los ítems de futuras versiones del MRQ-2004. Es probable que esta situación no haya sido problemática en el caso de los niños para los que fue diseñado el MRQ-2004. Habría que sumarle a esta explicación que si hubieran más ítems en la escala (sólo hay dos) quizás esos ítems podrían inclinar la relación hacia la motivación intrínseca al aumentar las posibles situaciones relacionadas con el tema de la escala. La reducción de ítems de esta escala por parte de los autores complica aclarar qué está sucediendo con ella. Esta reducción de ítems por parte de los autores puede estar indicando que este problema se reproduce en las evaluaciones a menores también y sólo estos dos ítems estarían apareciendo como confiables. Además, se puede afirmar que esta

escala es complicada para medir, ya que es difícil encontrar enunciados que la midan.

Con el análisis de confiabilidad de cada uno de los dos factores se evidenció que el ítem 29 (de la escala Curiosidad lectura, que aparecía en el factor Motivación intrínseca) no hacía escala con su factor. Esta situación se puede haber originado en que el ítem (Leo sobre mis hobbies para saber más acerca de ellos) está referido a hábitos de recreación que no son muy comunes en este país. Se decidió neutralizar este ítem de la misma manera en que se había hecho con los ítems 23 y 35 y se volvió a calcular la confiabilidad del factor Motivación intrínseca. Ambos factores obtuvieron una confiabilidad adecuada (.89 y .90 para Motivación intrínseca y Motivación extrínseca respectivamente), lo que permitirá usar esta organización de las escalas para futuras investigaciones.

Con respecto al ítem 29 “Leo sobre mis hobbies para aprender más acerca de ellos” el problema es que no hay una cultura extendida del *hobbie* en el Perú como podría haber en el país para el cual fue construido el cuestionario. En nuestro medio, la mayoría de personas que realizan este tipo de actividades son adultas, y son pocas. También hay adolescentes que los tienen, pero no es una práctica extendida. Si lo importante del ítem es comprobar si las personas leen sobre actividades que realizan que no son curriculares, podría proponerse reescribir el ítem de la siguiente manera: “Cuando las actividades que realizo en mi tiempo libre me exigen leer para aprender a hacerlas, leo” o más específicamente “Leo sobre los deportes/juegos/películas/series/video juegos/música/arte que me gustan”.

Este estudio ha contribuido en encontrar una nueva manera de agrupar las escalas, en Motivación intrínseca y Motivación extrínseca, sobre la base de un análisis cualitativo de los ítems, además del psicométrico estadístico. Sin embargo, la teoría proponía cuatro áreas teóricas, por lo que se decidió encontrar la confiabilidad y hacer un análisis factorial secundario de cada una de las áreas.

En cuanto a la confiabilidad, los resultados fueron positivos y evidenciaron que las cuatro áreas también fueron confiables a nivel estadístico. Los resultados fueron de .81, .83, .88 y .78 para Autoeficacia, Razones para la lectura con orientación hacia metas de aprendizaje, Razones para la lectura con

orientación hacia el rendimiento y Razones sociales para la lectura, respectivamente.

Al tratar de comprobar si las áreas funcionaban con todas sus escalas como un solo factor al hacer el análisis factorial oblicuo libre secundario resultó que todas lo hacían. Los resultados de este análisis evidenciaron que la organización de las escalas en áreas también funcionaba estadísticamente. Esto permitió concluir que no sólo se podían utilizar los dos factores (Motivación intrínseca y Motivación extrínseca) en que se agrupaban todas las escalas para el análisis de los resultados del MRQ-2004, sino que también se podía utilizar la propuesta por las cuatro áreas.

Antes de finalizar esta parte del análisis, se debe hacer un comentario sobre el procedimiento de validación del MRQ-2004 que utilizaron los autores. Al respecto, llama la atención que ellos no hayan llevado a cabo un análisis factorial primario exploratorio con todos los ítems, sino que hicieron los análisis factoriales sólo al interior de cada escala. En esta investigación se intentó buscar, a partir de un análisis factorial primario, si los ítems se organizaban de una manera que explicara las tres organizaciones a nivel de escalas que se plantean en la teoría. Sin embargo, estos resultados evidenciaron una organización de los ítems en factores distintos a los propuestos por la teoría y la investigación, situación que obligaría a un replanteamiento de la organización del cuestionario. No se tomó ninguna decisión al respecto porque la cantidad de participantes y de ítems no era lo suficientemente grande como para generalizar estos resultados. Sin embargo, sería un aporte importante para futuras investigaciones que se trabaje el análisis factorial a partir de los ítems, para verificar si las escalas propuestas desde la teoría se replican o si sería necesario proponer una nueva agrupación o una nueva teoría o nuevos ítems.

Comparación de la motivación hacia la lectura según grado escolar y género

Al comparar los resultados según grado escolar y género a nivel de escalas, áreas y factores, se observaron dos constantes. La primera es que la motivación hacia la lectura decrece conforme avanza la escolaridad. La segunda es que las mujeres adolescentes estarían más motivadas hacia la lectura que los hombres.

Con respecto a las diferencias entre las escalas según grado escolar, se hace notoria la tendencia hacia la disminución en la motivación hacia lo

académico que experimentan los adolescentes conforme avanza la escolaridad (Roeser y Galloway, 2002). Noveno es quien tiene los resultados más altos en casi todas las escalas. Décimo obtiene puntajes promedio más altos en Importancia dada a la lectura y en Reconocimiento social. Undécimo sólo está por encima de los dos grados anteriores en Curiosidad lectora. Con respecto a las áreas, noveno está por encima de los otros grados en Autoeficacia y en Razones para la lectura orientadas hacia el rendimiento, mientras que décimo obtiene puntajes promedio mayores en Razones para la lectura orientadas hacia el aprendizaje y Razones sociales para la lectura, evidenciando un paso hacia las áreas más intrínsecas conforme avanza la escolaridad. Con respecto a los factores, noveno tiene resultados promedio más altos que los otros dos grados tanto en motivación intrínseca como en motivación extrínseca. En ambos casos, le sigue décimo y, finalmente, undécimo.

Los resultados son más homogéneos en las escalas, áreas y factores que giran en torno a lo intrínseco mientras que las diferencias crecen cuando se comparan los resultados de las escalas, áreas y factores más cercanos a lo extrínseco. Noveno se mantiene en casi todos los casos por encima de los otros dos grados, pero mientras más extrínsecas sean las escalas, las áreas y los factores, mayor es la diferencia. Esto permite afirmar, para la población evaluada, que la motivación en general decrece conforme avanza la escolaridad, pero de diferente manera en cuanto a lo extrínseco y lo intrínseco. Lo extrínseco decrecería en mayor grado y lo intrínseco en menor grado. Algo distinto parecían afirmar Guthrie y Davis (2003) cuando mencionaron que como consecuencia del divorcio entre las necesidades de los estudiantes y la estructura escolar, la motivación intrínseca hacia la lectura decrece conforme se avanza en la escolaridad y la extrínseca se incrementa. Pero no es tan distinto. La afirmación de Guthrie y Davis (2003) se comprueba aquí en dos sentidos. Conforme avanza la escolaridad, ambas motivaciones decrecen. Decrece menos la intrínseca que la extrínseca, pero también decrece. Y, es claro que si decrecen ambas motivaciones, la mayoría de lo que los estudiantes leerán será por razones extrínsecas u obligación. Es decir, aumenta la cantidad de lectura relacionada con motivos extrínsecos. Esto no quiere decir que suba la motivación extrínseca, sino que aumenta el número de lecturas extrínsecamente motivadas. Y esto puede llevar a afirmar que los estudiantes leen más por razones extrínsecas que intrínsecas porque lo que leen en su mayoría está encomendado desde fuera.

A su vez, los resultados permiten afirmar que conforme avanza la escolaridad les importan menos las razones extrínsecas para leer que las intrínsecas, justamente porque los adolescentes están en búsqueda de autonomía y de afirmación de su identidad. Esto, considerando que a pesar de importarles más los motivos intrínsecos en comparación a los extrínsecos, igual hay un decrecimiento en la motivación en general hacia la lectura e igual la mayor parte de su lectura está motivada por la obligación.

En el caso de la comparación de los resultados por género, las mujeres puntúan más alto que los hombres en todas las escalas, áreas y factores. Esto corrobora lo afirmado por Wigfield y Guthrie (1997) al mencionar que las mujeres tienen una mayor disposición hacia la lectura que los hombres a nivel intrínseco y extrínseco.

Las diferencias significativas que se encontraron giran en torno a cuestiones extrínsecas en su mayoría frente a las intrínsecas en las que los resultados son más homogéneos. Esto permite afirmar que en el caso de las mujeres la consideración de las razones extrínsecas para la lectura es más relevante que en el caso de los hombres. Esto no quiere decir que los hombres están más motivados intrínsecamente que las mujeres. Lo que sucede es que en lo extrínseco las diferencias se agudizan. Los puntajes de las mujeres suben y los de los hombres bajan. En general, se puede apreciar que las mujeres están más motivadas, tanto extrínseca como intrínsecamente, mientras los hombres tienen un nivel de motivación menor hacia la lectura. Sin embargo, en el análisis al interior de cada género se encuentra que las motivaciones extrínsecas son más fuertes que las intrínsecas para las mujeres, mientras que en el caso de los hombres, las motivaciones intrínsecas son más importantes que las extrínsecas. Esto puede sugerir que la competencia entre las mujeres al interior de un colegio sólo de mujeres puede hacer que la Motivación extrínseca sea más importante que la Motivación intrínseca. Esto se tendría que aclarar con una investigación que compare mujeres de colegios mixtos con mujeres de colegios exclusivamente de mujeres.

Sería interesante en esta línea hacer comparaciones más extensas en el tiempo, desde grados menores, e incluso ver la posibilidad de extenderla fuera de la escolaridad para comparar a los hombres y a las mujeres. Esto porque comparar la motivación adolescente a partir de un Plan lector con la de edades previas puede dar una mejor visión de si es que realmente la motivación

comparada de los hombres y las mujeres es igual al inicio de la escolaridad, es mejor para las mujeres entre la pubertad y la adolescencia y luego se empareja con el paso del tiempo como afirman Wigfield y Guthrie (1997). Además, comprobaría el supuesto decrecimiento tanto de hombres como de mujeres a lo largo de la pubertad y adolescencia en comparación con las edades previas y posteriores.

Para terminar la presente discusión, se puede afirmar, entonces, que el MRQ-2004 es un cuestionario adecuadamente traducido y adaptado para la investigación en el Perú. Además, existen ciertas correcciones a nivel de redacción que se pueden realizar para poder utilizar más ítems en su aplicación. En segundo lugar, se puede decir que el MRQ-2004, luego de la investigación realizada con él, es un cuestionario válido y confiable para la investigación sobre motivación lectora, ya sea que se utilice el esquema de escalas, de áreas o de factores en la investigación. En tercer lugar, los resultados del MRQ-2004 se pueden organizar de varias maneras. La primera de ellas es a nivel general, que permitiría comparar resultados en poblaciones similares a la evaluada (los últimos tres grados de educación secundaria). La segunda es por grados, que permitiría hacer comparaciones de rendimiento según cada uno de los últimos tres grados de educación secundaria, y la tercera es por género, que permitiría la comparación entre hombres y mujeres. Además, cada una de esas maneras de presentar los resultados permite encontrar tres tipos de organizaciones de la información: por escalas (según el esquema original de Wigfield y Guthrie, 1997), por áreas teóricas y por factores. Finalmente, la presente investigación encontró que la motivación lectora decrece conforme avanza la escolaridad, a menor medida en su carácter intrínseco y en mayor medida en su carácter extrínseco. Además, encontró también que las adolescentes mujeres tienen una mayor motivación lectora que los hombres, tanto a nivel intrínseco (en menor medida) como a nivel extrínseco (en mayor medida).

Capítulo 5

Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones que se obtuvieron en la presente investigación:

- La versión traducida al castellano del MQR 2004 ha sido adaptada a los colegios de la muestra, tomando en consideración la adecuación lingüística de los ítems, según la cultura y la edad.
- Los resultados del análisis factorial oblicuo secundario permitieron confirmar la agrupación teórica de los componentes de la motivación lectora planteada por Wigfield y Guthrie (1997), en las siguientes escalas: Eficacia lectora ($\alpha = .70$), Reto de la lectura ($\alpha = .71$), Curiosidad lectora ($\alpha = .61$), Compromiso lector ($\alpha = .74$), Importancia dada a la lectura ($\alpha = .56$), Aproximación al trabajo relacionado con la lectura ($\alpha = .66$), Reconocimiento social ($\alpha = .76$), Notas ($\alpha = .56$), Competencia entre pares ($\alpha = .82$), Entorno social ($\alpha = .75$) y Cumplimiento de metas ($\alpha = .61$). Se sugieren estudios futuros con muestras más grandes para verificar la agrupación de los ítems en estas escalas teóricas a través de un análisis factorial primario.
- El análisis factorial secundario libre de las once escalas permitió identificar dos factores de agrupación: Motivación intrínseca ($\alpha = .89$), que comprendía las escalas Eficacia lectora, Reto de la lectura, Curiosidad lectora, Compromiso lector, Importancia dada a la lectura y Aproximación al trabajo relacionado con la lectura; y Motivación extrínseca ($\alpha = .90$), que contenía las escalas Reconocimiento social, Notas, Competencia entre pares, Entorno social y Cumplimiento de metas.
- El análisis factorial oblicuo libre de las escalas al interior de cada una de las áreas teóricas, de acuerdo con el modelo de Wigfield y Guthrie (1997) comprobó la organización en un factor al interior de cada área. La conformación de las cuatro áreas fue como sigue: 1) Autoeficacia ($\alpha = .81$) tenía en su interior a las escalas de Eficacia lectora y Reto de la lectura; 2)

Razones para la lectura con orientación hacia el aprendizaje ($\alpha = .83$) tenía en su interior a las escalas Curiosidad lectora, Compromiso lector, Importancia dada a la lectura y Aproximación al trabajo relacionado con la lectura; 3) Razones para la lectura con orientación hacia el rendimiento ($\alpha = .88$) tenía en su interior a las escalas Reconocimiento social, Notas y Competencia entre pares; y, 4) Razones sociales para la lectura ($\alpha = .78$) incluía en su interior a las escalas Entorno social y Cumplimiento de metas.

- La comparación de las escalas, áreas y factores de la motivación lectora, según género y grado escolar resultaron ser significativas en algunos casos. Las mujeres de esta muestra obtuvieron puntajes que demostraban mayor motivación hacia la lectura que los hombres en general y con diferencias significativas en las escalas Reto de la lectura, Reconocimiento social, Entorno social, Cumplimiento de metas; el área Razones sociales para la lectura y el factor Motivación extrínseca. Con respecto al grado escolar, se pudo apreciar que los de noveno grado tenían mayores puntajes en general, seguidos de los de décimo y undécimo correlativamente. Las diferencias significativas se dieron en las escalas Reconocimiento social, Notas, Competencia entre pares, Cumplimiento de metas; el área Razones para la lectura con orientación hacia el rendimiento y el factor Motivación extrínseca, especialmente entre noveno y undécimo.
- Se elaboraron baremos que permitieran utilizar el MRQ-2004 de Wigfield y Guthrie como una herramienta para medir la motivación lectora en adolescentes escolares y así orientar los programas de lectura en las instituciones educativas participantes. Se elaboraron baremos para hombres y mujeres y por grados.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arakaki, M. (2004). *Estrategias de lectura para el estudio y comprensión de textos en universitarios de primer año*. Tesis de licenciatura en Psicología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barrios, A. (1990). *Lectura y Adolescentes*. Lima: Concytec.
- Braslavsky, B. (1983). *La lectura en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusuz.
- Caro, D., Espinosa, G., Montané, A. y Tam, M. (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Lima: Ministerio de Educación (Unidad de medición de la calidad).
- Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.) (1996). *Hábitos y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Cerrillo, P. (1996). Qué leer y en qué momento. En: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Hábitos y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Claux, M. y La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: Centro para el Magisterio Universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* [Análisis estadístico para las ciencias del comportamiento]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Covington, M. (2002). Rewards and intrinsic motivation. A needs – based, developmental perspective. [Recompensas y motivación intrínseca. Una perspectiva evolutiva basada en las necesidades] En: *Academic motivation of adolescents*. Pajares, F. y Urdy, T. Connecticut: Information Age Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

- Cueto, S. Andrade, F. y León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima: GRADE.
- Cukier, J. (1996). Didactopatogenia (*Enfermedades generadas por la mala enseñanza*). En *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 14 (2), 225-244.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de Contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 6 (1), 103-111.
- Glass, G. (1985). *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*. México: Prentice Hall.
- Gómez-Villalba (1996). Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión. En: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Hábitos y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- González, R. (2002). *Lectura comprensiva temprana. Para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor*. Lima: Ministerio de Educación del Perú, GTZ.
- González, R. y Quesada, R. (1997). Analfabetismo funcional en estudiantes de Lima. *Revista de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 1, 79-90.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona, Revista de Psicología de la Universidad de Lima*, 1, 43 – 65.
- González Vigil, M. (2004). *Factores relacionados con la motivación para la lectura*. Tesis de licenciatura en Psicología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Grant, R., Guthrie, J., Bennet, L., Rice, M y Mc Gough, K. (1994). Developing engaged readers through concept – oriented instruction. [Desarrollando lectores comprometidos a través de la instrucción orientada a conceptos]. *The Reading Teacher*, 47 (4), 338 – 340.
- Guthrie, J. (2000). Contexts for engament and motivation in reading. [Contextos para el compromiso y la motivación hacia la lectura]. En: *Handbook of Reading Research*. Vol. III. Disponible en línea: <http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie>
- Guthrie, J. y Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. [Diseñando contextos para incrementar la motivación lectora]. *Educational Psychologist*, 32 (2), 95 - 105.
- Guthrie, J., Bennet, L., Mc Gough, K. (1997). Concept oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. [Instrucción para la lectura orientada por conceptos: un curriculum integrado para

desarrollar motivación y estrategias de lectura]. Disponible en línea:
http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/cori_r10.html

- Guthrie, J. y Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. [Motivando a lectores resistentes en la escuela media a través de un modelo de compromiso de práctica en aula]. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59 – 85.
- Guthrie, J., Taboada, A. y Shular, C. (en prensa). Engagement practices for strategy learning in concept – oriented reading instruction (CORI). [Prácticas de compromiso hacia estrategias de aprendizaje en instrucción para la lectura orientada a conceptos]. Maryland: University of Maryland. Material facilitado por John Guthrie.
- Guthrie, J., Wagner, A., Wigfield, A., Tonks, S., Humerick, N., y Littles, E., (2006). Reading motivation and reading comprehension growth in later elementary years. [Desarrollo de la motivación y la comprensión lectoras en los últimos años de educación inicial]. University of Maryland: Department of Human Development.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A. y Barbosa, P. (2006) Influences on stimulating tasks on reading motivation and comprehension. [Influencia de tareas estimulantes en la motivación y comprensión lectoras]. *The Journal of Educational Research* 99, 4. p. 232-245.
- Guthrie y Wigfield (2004). MRQ Revised Original. Cuestionario enviado por John Guthrie.
- MRQ Ítems and Construct Scales. Escalas enviadas por John Guthrie por correo electrónico.
- Gutiérrez, D. (1996). El lugar de la animación a la lectura en la escuela. En: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Hábitos y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hidi, S. y Ainley, M. (2002). Interest and adolescence. [Interés y adolescencia] En: *Academic Motivation of adolescents* [La motivación académica de los adolescentes]. Pajares, F. y Urdan, T. (Eds.) Connecticut: Information Age Publishing.
- Encuesta de hábitos de lectura en los limeños de Lima Metropolitana (2007, 23 de abril). *Punto Edu*, 1-4.
- Irwin, N. (2003). Personal construct and the enhancement of adolescent engagement in reading. [Constructos personales y el fortalecimiento potenciación del compromiso adolescente en la lectura]. *Support for learning* 18 (1), 29-35.

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- Kroger, J. (2007). *Identity Development. Adolescence through adulthood*. [Desarrollo de la identidad. De la adolescencia a la adultez] California: Sage Publications.
- La Guardia, J., y Ryan, R. (2002). What adolescents need. A self-determination theory perspectiva on development within familias, school and society. [Lo que los adolescentes necesitan. Una teoría sobre la perspectiva de la autodeterminación en el desarrollo en la familia, el colegio y la sociedad]. En: Pajares, F., y Urdan, T. (Eds.). *Academic Motivation of adolescents*. [Motivación académica para adolescentes]. Connecticut: Information Age Publishing.
- Lerner (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mac Neil, R. (1995). Language, reading and pleasure [Lenguaje, lectura y placer]. *The Reading Teacher*, 49 (1), 8-14.
- Ministerio de Educación del Perú (2004). *Cuarta evaluación Nacional del Rendimiento estudiantil*. Lima: Unidad de medición de la calidad.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). *Plan nacional del libro y la lectura en el Perú*. Lima: Minedu. Disponible en línea en: http://www.promolibro.gob.pe/images/descargas/pn_libro_y_lectura.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2006). *Plan Lector*. Disponible en línea en: <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/planlector.htm>
- Morales, S. (1999). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima. En: *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 17 (2), 263-282.
- Morles, A. (1997). El mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Vol. 15 (2), 253-277.
- Morón, C. (1996) La lectura ideal y el ideal de la lectura. En: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Hábitos y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- O'Connor, B. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using paralel analisys and Velicer's MAP test [Programas SPSS y SAS para determinar el número de componentes usando análisis paralelo y el test MAP de Velicer]. *Behavior research methods, instruments & computers*. 32 (3), 396 – 402.
- Pajares, F. y Urdan, T. (Eds.) (2002). *Academic Motivation of adolescents* [La motivación académica de los adolescentes]. Connecticut: Information Age Publishing.

- Pastor, A. (2003). Los cuentos infantiles y la comprensión de lectura. Tesis de licenciatura en Psicología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pintrich, P. y Schunck, D. (1996). *Motivation in education. Theory, research and application*. [La motivación en la educación. Teoría, investigación y aplicación]. New Jersey: Prentice Hall.
- Pinzás, J. (1986). Percepción del nivel de dificultad en los textos de lectura en niños de 8, 10 y 12 años. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. 4 (2), 205-213.
- Pinzás, J. (1987). Notas para una propuesta sobre las relaciones entre familia y educación: rol de los padres en el aprendizaje de la lectura y la comprensión de lectura. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 5 (2), 177-188.
- Pinzás, J. (1993). *Cognitive monitoring in reading comprensión: a study of differences among schools in Lima, Perú* [Monitoreo cognitivo en la comprensión lectora: estudio de las diferencias entre colegios de Lima, Perú]. Disertación Doctoral, Universidad de Nimega, Bélgica.
- Pinzás, J. (1999). Importancia de la investigación aplicada: reflexiones en relación a la comprensión de lectura. *Educación*, 8 (16), 267-279.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pujol, L. y Vivas, E. (1998). Comparación de desempeño en lectura evaluada mediante una prueba y a través de la estimación del maestro. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 16 (1), 20-43.
- Rodríguez, M. (1996). Animación a la lectura. En: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Hábitos y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Roeser, R. y Galloway, M. (2002). Studying motivation to learn during early adolescence: a holistic perspective. [Estudio de la motivación para el aprendizaje en la adolescencia temprana: una perspectiva holística] Pajares, F. y Urda, T. (Eds.). *Academic Motivation of adolescents* [La motivación académica de los adolescentes]. Connecticut: Information Age Publishing.
- Shippen, M., Houchins, D., Steventon, C. y Sartor, D. (2005). A comparison of two direct instruction reading programs for urban middle schools [Una comparación de dos programas de instrucción directa de lectura para estudiantes de colegios primarios urbanos]. *Remedial and special education*, 26 (3), 175-182.
- Silva, R. (2006). Leer literatura en la escuela. *El educador*, 2 (4), 34-36.

- Thorne, C. (1991). *A study of beginning reading in Lima*. [Estudio sobre lectura inicial en Lima]. Nimega: Drukkerij Quickprint.
- Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural: desarrollo del niño y lectura inicial en el Perú. *Revista de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 23 (1), 139-163.
- Thorne, C. y Merckx, A. (1986). Organización y programación de los textos de lectura inicial usados en Lima. *Revista de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. 4 (2), 175-203.
- Thorne, C. y Pinzás, J, (1988). *Factors affecting reading achievement in Peru*. [Factores que afectan el rendimiento lector en el Perú] Nimega: Universidad de Nimega.
- Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona, Revista de Psicología de la Universidad de Lima*, 9, 31 – 75.
- UNESCO (2006). Rangos de iliteracidad por género en América Latina y en el Caribe. Unesco Institute for Statistics.
- Wigfield y Dacey (1997). Children's motivations for reading [Motivaciones de los niños hacia la lectura]. *The reading teacher*, 50 (4), 360-362.
- Wigfield, A. y Guthrie, J. (1997). Dimensions of children motivations for reading: an initial study [Dimensiones de las motivaciones de los niños hacia la lectura: un estudio inicial]. Content Literacy Information Consortium, University of Virginia. Charlottesville: Curry School of education. Disponible en línea: http://curry.edschool.virginia.edu/go/clic/nrrc/mrq_r34.html.
- Wigfield, A., y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children motivations for reading to the amount and breadth of their reading. [Relación entre la motivación lectora en niños y la cantidad de respiraciones al leer]. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., Perencevich, K. (2004). Children motivation for reading: domain specificity and instructional influences. Motivaciones de los niños hacia la lectura: especificidad de dominio e influencias instruccionales. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 299-309.
- Yubero, S. (1996). Animación a la lectura en diversos contextos. En: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Hábitos y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Zwick, W. (1982). Factors influencing four rules for determining the number of components to retain [Factores que influyen las cuatro reglas para

determiner el número de componentes a conservar]. *Multivarial Behavioral Research*, 17 (2), 253 – 269.







ANEXOS



Anexo 1
 Calificación de jueces

COEFICIENTE DE AIKEN DE ACUERDO DE JUECES									
Item	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Acuerdos	V de Aiken
1	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
2	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
3	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
4	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
5	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
6	0	1	1	1	1	1	0	5	0.71
7	1	1	1	1	1	0	1	6	0.86
8	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
9	1	1	1	1	0	1	1	6	0.86
10	1	1	1	1	0	1	1	6	0.86
11	1	0	1	0	1	1	1	5	0.71
12	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
13	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
14	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
15	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
16	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
17	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
18	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
19	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
20	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
21	0	1	1	1	1	1	1	6	0.86
22	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
23	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
24	1	0	1	1	1	1	1	6	0.86
25	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
26	0	1	1	1	1	1	1	6	0.86
27	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
28	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
29	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
30	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
31	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
32	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
33	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
34	0	1	1	1	1	1	1	6	0.86
35	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
36	1	0	1	1	1	1	1	6	0.86
37	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
38	1	1	1	1	0	1	1	6	0.86
39	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
40	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
41	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
42	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
43	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
44	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
45	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
46	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00

\"continua /..\"

								"../ continua"	
47	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
48	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
49	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
50	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
51	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00
52	0	1	1	1	1	1	1	6	0.86
53	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00



Anexo 2

Estadísticos de los ítems

	Item	Mínimo	Máximo	Media	DE	CV	Asimetría
1	IT01	1	4	2.90	.83	28.66	-.52
2	IT02	1	4	2.97	.87	29.43	-.45
3	IT03	1	4	2.29	.79	34.63	.34
4	IT04	1	4	2.29	.97	42.36	.18
5	IT05	1	4	2.36	.97	41.10	.20
6	IT06	1	4	2.55	1.06	41.49	-.04
7	IT07	1	4	2.86	.79	27.69	-.21
8	IT08	1	4	3.22	.86	26.74	-.91
9	IT09	1	4	2.72	.87	32.06	-.22
10	IT10	1	4	2.98	.96	32.05	-.35
11	IT11	1	4	1.89	.97	51.06	.86
12	IT12	1	4	3.41	.76	22.32	-1.29
13	IT13	1	4	2.26	.79	34.73	.13
14	IT14	1	4	2.73	.93	33.92	-.19
15	IT15	1	4	2.44	.87	35.66	.03
16	IT16	1	4	2.55	.85	33.29	.03
17	IT17	1	4	2.90	.94	32.52	-.42
18	IT18	1	4	1.86	.94	50.43	.84
19	IT19	1	4	2.91	.93	31.89	-.39
20	IT20	1	4	2.49	.93	37.23	.16
21	IT21	1	4	2.16	.85	39.26	.12
22	IT22	1	4	2.93	1.00	34.06	-.47
23	IT23	1	4	2.17	1.03	47.42	.42
24	IT24	1	4	2.03	.97	47.68	.60
25	IT25	1	4	3.19	.75	23.51	-.77
26	IT26	1	4	1.70	.99	58.24	1.21
27	IT27	1	4	1.79	.84	46.76	.80
28	IT28	1	4	2.51	1.09	43.35	-.05
29	IT29	1	4	2.44	1.15	47.25	.07
30	IT30	1	4	3.18	.91	28.68	-.81
31	IT31	1	4	1.84	.86	46.47	.80
32	IT32	1	4	2.36	.95	40.25	.20
33	IT33	1	4	2.74	.98	35.84	-.30
34	IT34	1	4	2.21	.87	39.19	.16
35	IT35	1	4	1.79	.97	54.08	1.06
36	IT36	1	4	2.21	.83	37.56	.25
37	IT37	1	4	1.83	.94	51.42	.79
38	IT38	1	4	2.33	1.01	43.30	.17
39	IT39	1	4	1.96	.91	46.17	.69
40	IT40	1	4	2.59	.99	38.15	-.11
41	IT41	1	4	2.33	.96	41.37	.27

\"continua /..\"

							"../ continua"
42	IT42	1	4	1.51	.81	53.84	1.47
43	IT43	1	4	2.60	1.04	39.85	-.08
44	IT44	1	4	2.49	.97	38.84	-.09
45	IT45	1	4	2.41	.92	38.05	.11
46	IT46	1	4	2.98	.87	29.09	-.66
47	IT47	1	4	2.60	.96	37.00	-.09
48	IT48	1	4	2.35	1.08	46.04	.23
49	IT49	1	4	2.57	1.07	41.56	-.15
50	IT50	1	4	2.64	.93	35.23	-.07
51	IT51	1	4	2.44	.84	34.47	-.05
52	IT52	1	4	2.48	.96	38.71	.01
53	IT53	1	4	1.85	.94	50.59	.77



Anexo 3

Análisis factorial oblicuo para los ítems dentro de cada escala

Análisis factorial de la escala Eficacia lectora

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	1.875	62.500	62.500	1.875	62.500	62.500
2	.626	20.856	83.355			
3	.499	16.645	100.000			

Análisis factorial de la escala Reto de lectura

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	2.361	47.218	47.218	2.361	47.218	47.218
2	.907	18.135	65.353			
3	.716	14.324	79.677			
4	.581	11.618	91.295			
5	.435	8.705	100.000			

Análisis factorial de la escala Curiosidad lectora

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	2.095	34.925	34.925	2.095	34.925	34.925
2	1.163	19.389	54.313	1.163	19.389	54.313
3	.857	14.291	68.604			
4	.702	11.708	80.312			
5	.649	10.817	91.129			
6	.532	8.871	100.000			

Análisis factorial de la escala Compromiso lector

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	2.486	41.428	41.428	2.486	41.428	41.428
2	1.077	17.951	59.378	1.077	17.951	59.378
3	.751	12.522	71.901			
4	.693	11.543	83.444			
5	.561	9.347	92.791			
6	.433	7.209	100.000			

Matriz de estructura de Compromiso lector

	Componente	
	1	2
IT06	.710	.291
IT12	.575	.461
IT22	.740	.059
IT30	.757	-.035
IT33	.713	-.056
IT35	.022	.924

Análisis factorial de la escala Importancia dada a la lectura

Compone nte	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
	1	1.389	69.440	69.440	1.389	69.440
2	.611	30.560	100.000			

Análisis factorial de la escala Reconocimiento social

Compone nte	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
	1	2.648	52.958	52.958	2.648	52.958
2	1.158	23.155	76.114	1.158	23.155	76.114
3	.602	12.046	88.160			
4	.380	7.598	95.758			
5	.212	4.242	100.000			

Matriz de estructura de Reconocimiento social

	Componente	
	1	2
IT18	.179	.859
IT28	.861	.232
IT37	.332	.818
IT43	.921	.336
IT47	.887	.229

Análisis factorial de la escala Notas

Compone nte	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	1.725	43.113	43.113	1.725	43.113
2	.845	21.136	64.248			

"continua /..\"

\"../ continua\"

3	.817	20.424	84.672
4	.613	15.328	100.000

Análisis factorial de la escala Entorno social

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	2.807	40.094	40.094	2.807	40.094	40.094
2	1.048	14.976	55.070	1.048	14.976	55.070
3	.837	11.950	67.020			
4	.796	11.375	78.395			
5	.646	9.224	87.619			
6	.547	7.809	95.427			
7	.320	4.573	100.000			

Matriz de estructura de Entorno social

	Componente	
	1	2
IT11	.496	.619
IT26	.765	.207
IT31	.773	.352
IT39	.708	.326
IT42	.569	.325
IT45	.301	.764
IT48	.322	.884

Análisis factorial de la escala Competencia entre pares

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	3.201	53.345	53.345	3.201	53.345	53.345
2	.788	13.140	66.485			
3	.600	9.992	76.476			
4	.557	9.284	85.760			
5	.467	7.789	93.549			
6	.387	6.451	100.000			

Análisis factorial de la escala Cumplimiento de metas

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1.957	39.137	39.137	1.957	39.137	39.137

\"continua /..\"

\"../ continua\"

2	.930	18.600	57.737
3	.725	14.510	72.247
4	.714	14.288	86.534
5	.673	13.466	100.000

Análisis factorial de la escala Cumplimiento de metas sin ítem 23

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	1.839	45.970	45.970	1.839	45.970	45.970
2	.754	18.856	64.826			
3	.724	18.111	82.937			
4	.683	17.063	100.000			

Análisis factorial de la escala Aproximación al trabajo relacionado con la lectura

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	2.070	51.738	51.738	2.070	51.738	51.738
2	.970	24.257	75.995			
3	.533	13.331	89.326			
4	.427	10.674	100.000			

MCMXVII

Anexo 4

Análisis factorial oblicuo libre secundario de todas las escalas

Análisis factorial de todas las escalas sin ítems 23 y 35 con rotación oblimin

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	5.256	47.779	47.779	5.256	47.779	47.779
2	1.407	12.790	60.569	1.407	12.790	60.569
3	.777	7.068	67.637			
4	.705	6.407	74.044			
5	.595	5.408	79.452			
6	.571	5.192	84.644			
7	.486	4.418	89.063			
8	.434	3.941	93.004			
9	.333	3.025	96.028			
10	.245	2.228	98.256			
11	.192	1.744	100.000			

Matriz de estructura

	Componente	
	1	2
NAREA01	,788	-,397
NAREA02	,826	-,455
NAREA03	,578	-,478
NAREA04	,710	-,165
NAREA05	,558	-,694
NAREA06	,429	-,820
NAREA07	,249	-,798
NAREA08	,650	-,598
NAREA09	,360	-,859
NAREA10	,473	-,704
NAREA11	,854	-,477

Anexo 5
Análisis factorial libre oblicuo secundario de factores
Motivación intrínseca y Motivación extrínseca

Análisis factorial libre oblicuo secundario de las escalas comprendidas en la Motivación intrínseca

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	3.336	55.605	55.605	3.336	55.605	55.605
2	.825	13.751	69.357			
3	.669	11.152	80.509			
4	.537	8.945	89.454			
5	.378	6.303	95.757			
6	.255	4.243	100.000			

Análisis factorial libre oblicuo secundario de las escalas comprendidas en la Motivación extrínseca

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la % acumulado
1	3.031	60.610	60.610	3.031	60.610	60.610
2	.740	14.800	75.410			
3	.546	10.924	86.334			
4	.448	8.967	95.301			
5	.235	4.699	100.000			

Anexo 6

Análisis factorial oblicuo libre secundario de las escalas por Áreas

Análisis factorial libre oblicuo secundario de las escalas comprendidas en Autoeficacia

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la
1	1,612	80,621	80,621	1,612	80,621	
2	,388	19,379	100,000			

Análisis factorial libre oblicuo secundario de las escalas comprendidas en Razones para la lectura con orientación hacia metas de aprendizaje

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la
1	2,213	55,322	55,322	2,213	55,322	
2	,804	20,103	75,425			
3	,583	14,580	90,005			
4	,400	9,995	100,000			

Análisis factorial libre oblicuo secundario de las escalas comprendidas en Razones para la lectura con orientación hacia metas de rendimiento

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la
1	2,230	74,331	74,331	2,230	74,331	
2	,498	16,605	90,936			
3	,272	9,064	100,000			

Análisis factorial libre oblicuo secundario de las escalas comprendidas en Razones sociales para la lectura

Varianza total explicada

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	la % acumulado	Total	% de varianza	la
1	1,509	75,438	75,438	1,509	75,438	
2	,491	24,562	100,000			

Anexo 7
Estadísticos de escalas, áreas y factores
Estadísticos para toda la población

Escalas, áreas y factores	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Eficacia lectora	1.00	4.00	2.49	0.66	-0.10	-0.60
Reto de la lectura	1.00	3.80	2.72	0.61	-0.21	-0.63
Curiosidad lectora	1.25	3.75	2.77	0.47	-0.25	0.28
Compromiso lector	1.25	3.75	2.89	0.55	-0.31	-0.55
Importancia dada a la lectura	1.00	4.00	2.34	0.74	0.03	-0.66
Apr. al trab. relac. con la lect.	1.00	4.00	2.31	0.65	0.21	-0.44
Reconocimiento social	1.00	3.80	2.28	0.71	0.12	-0.63
Notas	1.00	3.75	2.28	0.60	0.08	-0.47
Entorno social	1.00	3.86	1.95	0.59	0.76	0.19
Competencia entre pares	1.00	4.00	2.58	0.69	-0.25	-0.64
Cumplimiento de metas	1.30	3.70	2.47	0.46	-0.17	-0.13
Autoeficacia	1.00	3.88	2.63	0.57	-0.16	-0.52
Razones para lectura:Aprendizaje	1.28	3.61	2.66	0.43	-0.21	0.09
Razones para lectura:Rendimiento	1.00	3.67	2.40	0.59	-0.16	-0.53
Razones sociales para lectura	1.21	3.79	2.17	0.47	0.50	0.28
Motivación intrínseca	1.38	3.65	2.65	0.45	-0.09	-0.25
Motivación extrínseca	1.17	3.50	2.30	0.48	0.01	-0.32

Estadísticos en puntajes T por grado escolar

	Noveno (N=97)		Décimo (N=28)		Undécimo (N=37)		d de Cohen		
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	d12	d13	d23
Eficacia lectora	50.70	9.74	49.26	10.17	48.73	10.63	0.0	0.0	0.0
Reto de la lectura	50.58	9.48	49.83	12.02	48.62	9.82	0.0	0.0	0.0
Curiosidad lectora	49.65	9.45	50.41	11.63	50.60	10.32	0.0	0.0	0.0
Compromiso lector	50.28	9.65	49.48	10.32	49.66	10.88	0.0	0.0	0.0
Importancia dada a la lectura	50.04	9.74	51.40	9.23	48.84	11.29	0.0	0.0	0.1
Apr. al trab. relac. con la lect.	50.45	9.68	50.20	10.50	48.68	10.59	0.0	0.0	0.0
Reconocimiento social	51.85	9.82	49.28	9.15	45.69	9.92	0.1	0.2	0.1
Notas	51.85	9.91	46.43	9.62	47.86	9.60	0.1	0.1	0.0
Entorno social	49.48	9.77	52.27	11.70	49.63	9.24	0.1	0.0	0.1
Competencia entre pares	51.56	9.54	49.86	8.43	46.02	11.32	0.0	0.2	0.1
Cumplimiento de metas	52.10	9.10	48.50	11.34	45.63	9.83	0.1	0.2	0.1
Autoeficacia	50.69	9.59	49.57	11.52	48.52	9.94	0.0	0.1	0.0
Razones para lectura:Aprendizaje	50.15	9.66	50.26	10.38	49.41	10.83	0.0	0.0	0.0
Razones para lectura:Rendimiento	51.99	9.59	48.66	8.67	45.80	10.75	0.1	0.2	0.1
Razones sociales para lectura	50.48	9.48	51.05	12.23	47.95	9.47	0.0	0.1	0.1
Motivación intrínseca	50.37	9.64	50.00	10.91	49.02	10.44	0.0	0.0	0.0
Motivación extrínseca	51.56	9.61	49.55	10.27	46.24	10.02	0.1	0.1	0.1

Estadísticos en puntajes T por género

	Hombre (N=70)		Mujer (N=92)		d de Cohen
	Media	D.E.	Media	D.E.	
Eficacia lectora	49.58	10.12	50.32	10.1	0.0
Reto de la lectura	47.81	10.00	51.67	10.0	0.1
Curiosidad lectora	48.85	10.32	50.88	10.3	0.0
Compromiso lector	49.87	9.34	50.10	9.3	0.0
Importancia dada a la lectura	48.66	10.74	51.02	10.7	0.1
Apr. al trab. relac. con la lect.	49.70	9.49	50.23	9.5	0.0
Reconocimiento social	47.79	9.73	51.68	9.7	0.1
Notas	48.95	9.97	50.80	10.0	0.0
Entorno social	46.80	9.21	52.44	9.2	0.2
Competencia entre pares	48.72	10.56	50.97	10.6	0.1
Cumplimiento de metas	46.71	9.70	52.51	9.7	0.1
Autoeficacia	48.34	9.97	51.26	10.0	0.1
Razones para lectura:Aprendizaje	49.17	9.78	50.63	9.8	0.0
Razones para lectura:Rendimiento	48.22	10.31	51.36	10.3	0.1
Razones sociales para lectura	46.32	9.38	52.80	9.4	0.2
Motivación intrínseca	48.79	9.94	50.92	9.9	0.1
Motivación extrínseca	47.18	10.09	52.15	10.1	0.1