



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magíster en Psicología

**MOTIVACIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO AÑO BÁSICO
DE LA REGIÓN DEL BÍO BÍO Y SU RELACIÓN CON LAS CREENCIAS DE LOS
DOCENTES**

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción
para optar al grado académico de Magíster en Psicología mención Psicología
Educativa

POR: Yamilla Alejandra González Oñate
Profesor Guía: Dra. Mabel Alejandra Urrutia Martínez

2023
Concepción-Chile

© Yamilla Alejandra González Oñate

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines de académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Es esta tesis se elaboró en el marco del Proyecto Perfil de Motivación por la Lectura en escolares de Educación Básica y Media de la Región del Bío-Bío (N° 534136) financiado por el Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, REX N ° 95 del 29.01.2020

AGRADECIMIENTOS

A mi profesora guía, Dra. Mabel Urrutia Martínez, por su apoyo, sus consejos, comprensión y dedicación que me brindó a lo largo de mi proceso formativo.

A los participantes del estudio: centros educativos, estudiantes y docentes, que hicieron posible el desarrollo de este trabajo.

A cada una de las personas, que desde diversos espacios y formas, contribuyeron de manera importante en la consecución de este logro en mi desarrollo profesional.



Tabla de contenido

Introducción.....	1
Planteamiento del problema de investigación.....	1
Justificación del estudio.....	8
Preguntas de Investigación.....	8
Objetivos.....	9
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos.....	9
Hipótesis.....	9
Marco teórico.....	11
Antecedentes teóricos.....	11
Motivación.....	11
Teoría de la Motivación.....	13
Teoría de la Autodeterminación.....	13
Teoría de Expectativa y Valor.....	19
Motivación hacia la lectura.....	23
Antecedentes empíricos.....	29
Motivación y comprensión lectora.....	29
Motivación lectora y estudiantes.....	31
Motivación lectora y docentes.....	34
Neurociencia y motivación.....	35

Rol docente en la motivación lectora.....	41
Diferencias de género.....	47
Marco metodológico.....	50
Diseño.....	50
Participantes.....	50
Caracterización centros educativos.....	52
Criterios de inclusión y exclusión.....	53
Criterios de inclusión profesores.....	54
Criterios de exclusión estudiantes.....	54
Criterios de exclusión profesores.....	54
Variables.....	54
Instrumentos de medida.....	55
Motivation for Reading Questionnaire (MRQ).....	55
Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire (TBSMRQ).....	57
Procedimiento.....	63
Fase N° 1: Adaptación y evaluación de los instrumentos.....	63
Fase N° 2: Recolección de datos.....	64
Análisis de datos.....	65
Consideraciones éticas.....	66
Resultados.....	68
Análisis de Resultados.....	68

Cuestionario de Motivación Lectora (MRQ)	68
Resultados descriptivos MRQ.	69
Gráficos por dimensiones MRQ de distribución de la moda	72
Gráficos por subdimensiones MRQ de distribución de la moda	73
Análisis inferenciales MRQ por centro educativo.....	77
Análisis descriptivo por dependencia administrativa MRQ	80
Análisis inferenciales MRQ por dependencia administrativa	82
Análisis descriptivos por género MRQ	85
Análisis inferenciales por género MRQ	86
Cuestionario de Percepción de Motivación Lectora para docentes TBSMRQ	89
Resultados descriptivos por categorías TBSMRQ	90
Gráficos por dimensiones TBSMRQ	91
Análisis descriptivo TBSMRQ por centro educativo.....	93
Análisis inferenciales TBSMRQ por centro educativo.....	94
Análisis de correlación de las variables del MRQ y TBSMRQ.....	97
Discusión.....	1
Hipótesis 1.....	1
Hipótesis 2.....	2
Hipótesis 3.....	3
Hipótesis 4.....	4
Hipótesis 5.....	6
Hipótesis 6.....	7

Conclusiones.....	9
Limitaciones	10
Proyecciones.....	11
Referencias bibliográficas.....	12
Anexos	31
Anexo 1: Consentimiento informado para docentes	31
Anexo 2: Consentimiento informado para tutor de estudiante.....	35
Anexo 3: Asentimiento informado para estudiantes.....	39
Anexo 4: Motivation for Reading Questionnaire (MRQ).....	41
Anexo 5: Autorización de uso y traducción del Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire (TBSMRQ)	46
Anexo 7: Hoja de antecedentes sociodemográficos y laborales	59
Anexo 8: Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire (TBSMRQ) Versión Traducida al Español.....	60
Anexo 9: Certificado de Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad	86
Anexo 10: Prueba de Razón de Verosimilitud.....	88

Índice de Tablas

Tabla 1 Composición de la muestra	51
Tabla 2 Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov.....	70
Tabla 3 Datos descriptivos dimensiones cuestionario MRQ.....	70
Tabla 4 Datos descriptivos subdimensiones cuestionario MRQ.....	71
Tabla 5 Diferencias entre centros educativo total MRQ	78
Tabla 6 Diferencias entre centros educativo por dimensiones MRQ	78
Tabla 7 Diferencias entre centros educativo por subdimensiones MRQ.....	79
Tabla 8 Análisis por dependencia administrativa dimensiones cuestionario MRQ	80
Tabla 9 Análisis por dependencia administrativa subdimensiones cuestionario MRQ ..	81
Tabla 10 Análisis de ANOVA mixto por dependencia administrativa dimensiones cuestionario MRQ	83
Tabla 11 Análisis de ANOVA mixto por dependencia administrativa subdimensiones cuestionario MRQ	84
Tabla 12 Análisis descriptivo por género dimensiones cuestionario MRQ.....	85
Tabla 13 Análisis por género subdimensiones cuestionario MRQ	86
Tabla 14 Prueba de razón de verosimilitud con chi cuadrado por dimensiones MRQ efecto género	87
Tabla 15 Prueba de razón de verosimilitud con chi cuadrado por subdimensiones MRQ efecto género	88

Tabla 16 Valores en porcentaje de logro TBSMRQ.....	90
Tabla 17 Diferencias entre centros educativo por dimensiones TBSMRQ	94
Tabla 18 Análisis de ANOVA mixto por dependencia administrativa dimensiones cuestionario TBSMRQ	95
Tabla 19 Tabla de correlación dimensiones MRQ y TBSMRQ	97
Tabla 20 Tabla de correlación subdimensiones MRQ y TBSMRQ parte 1	99
Tabla 21 Tabla de correlación subdimensiones MRQ y TBSMRQ parte 2	101
Tabla 22 Tabla de valores p MRQ y TBSMRQ parte 1.....	103
Tabla 23 Tabla de valores p MRQ y TBSMRQ parte 2.....	105



Índice de Ilustraciones

Figura 1. Taxonomía de motivación Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2020, p.2).	15
Figura 2. La teoría de la expectativa-valor (SEVT) de Eccles, Wigfield y sus colegas sobre el rendimiento y la elección de logros. (Eccles & Wigfield, 2020, p. 2)	21
Figura 3. Corte transversal del cerebro que muestra la posición anatómica de las principales estructuras cerebrales implicadas en la motivación y emoción. (Reeve, 2010, p, 39)	36
Figura 4. Composición de la muestra de estudiante por dependencia administrativa ...	69
Figura 5. Gráficos de distribuciones unimodales MRQ	73
Figura 6. Gráficos de distribuciones unimodales MRQ	74
Figura 7. Diferencias entre centros educativos por Escala Total MRQ	75
Figura 8. Diferencias entre centros educativos por dimensiones MRQ	76
Figura 9. Diferencias entre centros educativos por subdimensiones MRQ	77
Figura 10. Composición de la muestra docentes por dependencia administrativa	89
Figura 11. Composición de la muestra docentes por dependencia administrativa	92
Figura 12. Diferencias entre centros educativos por dimensiones TBSMRQ	93

Resumen

La motivación lectora es un constructo multidimensional que está vinculado a sub-construcciones como la motivación intrínseca y extrínseca hacia la lectura, las razones sociales para leer y el valor de lectura, de acuerdo con la Teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan y la Teoría de Expectativa Valor de Eccles y Wilgfield. El objetivo de este estudio fue determinar la motivación lectora de estudiantes de Quinto y Sexto año de colegios municipales y particulares subvencionados y su relación con las creencias de sus profesores sobre la motivación lectora de los estudiantes. La metodología del estudio fue cuantitativa no experimental de carácter transversal con alcance descriptivo-correlacional. Participaron 217 estudiantes de Quinto y Sexto Básico y 24 docentes pertenecientes a la Región del Bío-Bío de centros educativos municipales y particulares subvencionados. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se trabajó con dos cuestionarios de autoinforme, el Cuestionario de Motivación Lectora (MRQ) para los estudiantes y el Cuestionario de las Creencias de los docentes sobre la Motivación Lectora de sus estudiantes (TBSMRQ). Mediante el análisis de modelos mixtos, los resultados indican que existe una diferencia significativa a favor de los centros educativos municipales en la categoría de Motivación Intrínseca y Elementos sociales. Además, se encontró un efecto significativo a favor del género femenino, en motivación intrínseca. Por último, los resultados muestran una correlación inversa y significativa entre evitación y eficacia, esto quiere decir que a mayor evitación que declaren los docentes, menor es la eficacia que presentan los estudiantes.

Palabras Clave: Motivación lectora-Creencias docentes-Lectura-Motivación intrínseca-Motivación extrínseca.

Abstract

Reading motivation is a multidimensional construct linked to subconstructs such as intrinsic and extrinsic motivation, social reasons for reading, and the value of reading, according to Deci and Ryan's Self-determination theory and to Eccles and Wigfield Expectancy-value theory. The aim of this study was to determine reading motivation in fifth- and sixth-grade students from public and private subsidized schools and its relation to the teachers' beliefs about their students' motivation to read. The study was conducted using a quantitative non-experimental cross-cutting methodology with a descriptive-correlational scope. The sample comprised 217 fifth- and sixth-grade students as well as 24 teachers from public and private subsidized educational centers in the Biobío Region, Chile, who were selected through non probability pro convenience sampling. Two Self-report questionnaires were used: Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) and Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire (TBSMRQ). Results obtained through mixed-model analyses indicate that there is a significant difference in favor of public schools in the category of intrinsic motivation and social reasons. Additionally, a positive effect was found in female students regarding intrinsic motivation. Finally, results show a significant inverse correlation between avoidance and efficacy, i.e., the greater the avoidance reported by teachers, the lower the efficacy presented by students.

Keywords: Reading motivation, teacher beliefs, teacher-student relationship, reading, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

Introducción

Planteamiento del problema de investigación

La lectura es fundamental para la participación de las personas en la sociedad moderna, dado que es un proceso integral que facilita a los individuos estar en un constante aprendizaje, para alcanzar sus metas, desarrollar el conocimiento y participar de forma activa en la comunidad, por lo que ser un lector competente es clave para insertarse en el mundo actual (Navarro & Orellana, 2018; Taboada & Buehl, 2012). A la vez, construir significado y darle sentido al texto, no solo es un esfuerzo cognitivo, sino que también es un acto motivado, por tanto la motivación para leer es un componente clave en el éxito de los estudiantes en la lectura (Taboada & Buehl, 2012).

La comprensión lectora en Chile aún no alcanza niveles de competencias suficientes, de acuerdo con los estándares internacionales, donde los resultados siguen siendo inferiores al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). A pesar de ello, Chile ha obtenido un alza en los puntajes en el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) del año 2018, lo que lo ubica en el primer lugar en América Latina con 452 puntos en la escala general, esto quiere decir que el 50% de los estudiantes lograron el nivel dos de los seis niveles de competencia en lectura. Los niveles de competencias lectoras alcanzados por los estudiantes se caracterizan por identificar la idea principal del texto de longitud moderada, realizar relaciones en el texto cuando la información no es extensa, además lograr localizar una o más piezas de información basadas en criterios múltiples, parcialmente implícitos (OECD, 2019).

La prueba PISA demuestra que, en los países pertenecientes a la OECD, el 66% de los estudiantes evaluados señala leer por gusto de forma periódica. Sin embargo, dicho porcentaje ha ido disminuyendo desde la década pasada. Además, se establece que las niñas y los estudiantes que provienen de entornos socioeconómicamente más privilegiados destinan mayor tiempo a la lectura, a diferencia de sus pares varones y de entornos más vulnerables, mostrando una brecha que parece ir en aumento. La OECD afirma que la lectura recreativa de lectores motivados en forma permanente se vincula con un mejor desempeño en la comprensión lectora en las pruebas de PISA, de ahí la importancia de abordar este tema de investigación (OECD, 2011).

En Chile, las evaluaciones llevadas a cabo por la Agencia de la Calidad de la Educación no difieren mucho en sus resultados a nivel internacional. Respecto a ello, la prueba de lectura del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), obtuvo un bajo nivel de alfabetización funcional en los estudiantes de enseñanza básica. Los resultados presentaron diferencias considerables en relación con el género y el nivel socioeconómico (NSE). El cuestionario aplicado en conjunto con la prueba SIMCE, entrega una posible explicación, la cual se relaciona con variables motivacionales y hábitos de lectura, esto porque los resultados indicaron que el 50% de los hombres no lee por entretenimiento a diferencia de las mujeres con un 30% (Agencia de Calidad de la Educación 2016a).

Otras investigaciones que dan cuenta del desinterés lector son la encuesta Chile y los Libros de la Fundación La Fuente y Adimark GFK, donde se ha observado que más de la mitad de los chilenos señala no leer libros. A su vez, aparecen brechas de género y NSE relacionados al tiempo destinado a la lectura, acceso a libros y la

valoración general del hábito lector (Fundación La Fuente/Adimark GFK, 2010). Un nuevo estudio, realizado el año 2014 por la Dirección de Estudios Sociales de la Universidad Católica, señala que, en el segmento escolar de 9 a 17 años, solo el 44% declara leer diariamente durante 15 a 20 minutos y un 47% de ellos dice no leer por gusto (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2014). El mismo organismo realizó un estudio previo que mostró que en los menores de 15 años, solo un 5% prefiere leer en su tiempo libre. Respecto del valor que las personas asignan a la lectura, los resultados muestran que solo el 14% de los encuestados la valora como una actividad de entretenimiento o tiempo libre (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes & Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, 2011).

Considerando todos los estudios discutidos anteriormente, es posible concluir que en Chile los problemas vinculados a la comprensión lectora no solo se encuentran asociados a las habilidades lectoras, sino que también al interés o motivación por leer de forma recreativa (Navarro & Orellana, 2018).

Por otra parte, la pandemia del COVID 19, trajo como consecuencia aislamiento social obligatorio en un gran número de países, planteando la necesidad de continuar aprendizajes mediante nuevos espacios a través de medios no presenciales. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) señala que, alrededor de 32 países de América Latina y el Caribe, suspendieron clases presenciales en todos los niveles educativos.

En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) suspendió las clases presenciales para llevarlas a cabo de manera remota a través de la modalidad a distancia. Sin embargo, cada centro educativo a lo largo del país, y dependiendo a su realidad organizaban actividades de enseñanza aprendizaje a través de diversas

modalidades como: asincrónico, sincrónico y/o clases híbridas. Este cambio de modalidad influyó especialmente en los aspectos motivacionales, tanto por la falta de contacto como por una mayor disponibilidad de tiempo libre, en algunos casos que pudo cambiar la dinámica motivacional hacia la lectura.

La motivación se refiere a aquellos procesos que dan energía, dirección, persistencia y finalidad a una meta, todos aspectos de la activación y de la intención del comportamiento, que generan un impacto en las diversas áreas de la vida humana (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2010). La motivación se caracteriza por ser un constructo teórico multifactorial, que permite comprender por qué las personas poseen un motivo para algunas actividades, persistiendo en ellas y evitando otras (Avendaño, 2017). En la sociedad actual, la motivación es altamente valorada debido a las consecuencias que produce. Este es por lo tanto un concepto importante para aquellas personas que necesitan movilizar a otros en su actuar, como es el caso de los docentes de los diversos niveles de enseñanza (Deci & Ryan, 2000).

Cuando se intenta definir qué es la motivación, emergen diversos elementos que facilitan comprender su naturaleza, diversas perspectivas teóricas y cada una de ellas responde a preguntas e intencionalidades diferentes. Una de ellas es la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la que señala que existen tres tipos de motivación: desmotivación, motivación extrínseca, motivación intrínseca, las cuales se pueden organizar en un continuo de autodeterminación que va desde un extremo de desmotivación sin regulación hasta otro de motivación intrínseca con autorregulación.

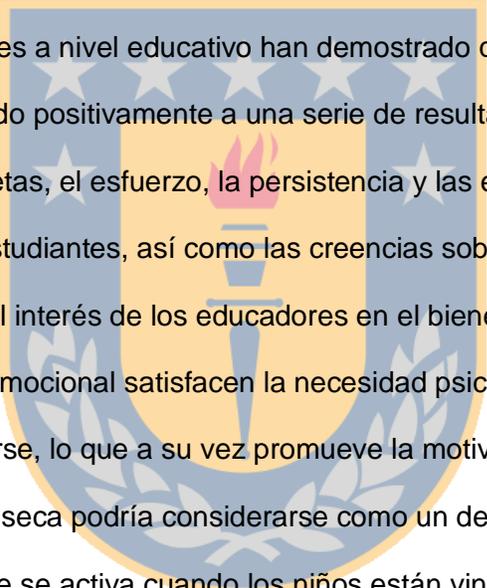
Las investigaciones en el área de la motivación intrínseca de Domenico y Ryan (2017) han determinado que es una tendencia espontánea de las personas a ser más curiosas, buscar desafíos y desarrollar habilidades y conocimientos. A su vez, la

motivación intrínseca permite predecir un mejor aprendizaje, rendimiento, creatividad, desarrollo óptimo y bienestar psicológico, componentes importantes en el contexto escolar. La motivación extrínseca, en cambio, se caracteriza porque las personas participan en una actividad con el fin de obtener alguna recompensa o la evitación de un castigo, de esta manera las personas exhiben menor interés y un compromiso menos espontáneo.

La motivación no puede dissociarse del contexto social en el que está inmersa. Esto quiere decir que la motivación de un estudiante depende en cierto grado del contexto social que le proporcionan sus padres, los profesores y la escuela a la cual asiste (Reeve, 2010). Es así como en el contexto nacional, la evidencia señala que factores externos como la alfabetización en la escuela y en el hogar incide en la motivación lectora de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2016b).

En el contexto escolar, el estudio de la motivación lectora en los estudiantes y los factores que pueden incidir en ella se transforman en relevantes, ya que la motivación de los estudiantes está fuertemente influenciada por el tipo de experiencias que tienen en la escuela (Wigfield et al., 2004). Es así como la evidencia existente en el área señala la relación entre motivación lectora y desempeño lector, motivación lectora y buen rendimiento académico, motivación lectora y habilidades lectoras, entre otras. Por ende, la acción de leer, se encuentra en el marco de una construcción cognitiva rodeada de factores motivacionales que generan el interés en un texto y en la propia actividad de lectura (Avendaño, 2017). Las dimensiones de la motivación por leer pueden ser exclusivas de la lectura, así como los aspectos sociales de compartir un libro o la experiencia de involucrarse con un libro cautivador (Wigfield et al., 2004).

A su vez se ha comprobado que los estudiantes que se ven a sí mismos como competentes en la lectura tienen un mayor nivel de aprendizaje y un rendimiento superior en comparación con los estudiantes que se ven a sí mismo de manera menos positiva. Se ha encontrado que la motivación intrínseca juega un papel instrumental en el éxito de los estudiantes en la lectura (Guay, Stupnisky, Boivin, Japel, & Dionne, 2019). Por consiguiente, es relevante la investigación en el área, ya que incluso el lector con las habilidades cognitivas altamente desarrolladas, no puede pasar mucho tiempo leyendo si no está motivado para leer (Wigfield et al., 2004).



Las investigaciones a nivel educativo han demostrado que la relación de los profesores se ha vinculado positivamente a una serie de resultados motivacionales, como la búsqueda de metas, el esfuerzo, la persistencia y las estrategias de autorregulación de los estudiantes, así como las creencias sobre la competencia y el control. Sumado a ello, el interés de los educadores en el bienestar de los estudiantes y la provisión de apoyo emocional satisfacen la necesidad psicológica de los estudiantes de relacionarse, lo que a su vez promueve la motivación intrínseca. Por lo tanto, la motivación intrínseca podría considerarse como un desencadenante de la conducta exploratoria que se activa cuando los niños están vinculados de manera segura a otras personas importantes (Guay et al., 2019).

Sin embargo, pocos estudios han explorado el conocimiento y las creencias de los docentes sobre la motivación y cómo se aplica en las aulas, lo que en efecto puede obstaculizar o facilitar la aplicación de las prácticas eficaces (Quirk et al., 2010; Taboada & Buehl, 2012). Una de las investigaciones de Sweet, Guthrie y Ng. (1998) indagaron en la percepción de los profesores sobre la motivación intrínseca de sus estudiantes para leer. Los resultados revelaron que los profesores consideraban que

los lectores de mayor rendimiento tenían una motivación intrínseca relativamente mayor que la motivación extrínseca por la lectura. En base a estos hallazgos, los investigadores argumentaron que los profesores sostienen teorías y creencias implícitas sobre la motivación que se alinea con una perspectiva de autodeterminación de la motivación y el logro de la lectura.

A su vez, Quirk et al. (2010), señalan que algunas de las ideas de los docentes respecto a la motivación, se abordarían de forma adecuada y automática en los programas de estudios de cada asignatura y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los programas y la enseñanza por sí mismos, no satisfacen los intereses personales y colectivos del estudiantado. Otra suposición entre educadores es que la gestión en el aula abordará la motivación y el compromiso de los estudiantes; sin embargo, pocos son los programas de pregrado de formación docente que se basan en impartir clases acerca de las teorías de motivación y cómo éstas son tan relevantes para las necesidades individuales de los estudiantes.

Por este motivo, la investigación actual es novedosa, en cuanto a que indagará en un área poco explorada en psicología educativa como la motivación lectora de estudiantes de Educación Básica y la influencia que tienen los profesores acerca de sus creencias en la motivación lectora de sus estudiantes. Para eso, se investigará una muestra de Quinto y Sexto Año Básico de centros educativos con diferente dependencia administrativa (municipal y particular subvencionado) y las creencias de sus respectivos docentes, de la Región del Bío Bío.

A partir de lo señalado, este estudio se propuso determinar la motivación lectora de estudiantes de Quinto y Sexto año de colegios municipales y particulares

subvencionados y su relación con las creencias de sus profesores sobre la motivación de los estudiantes para leer.

Justificación del estudio

La bibliografía disponible en contexto chileno sobre creencias docentes respecto a la motivación de los estudiantes para leer y la relación con la motivación lectora de estos mismos es escasa, debido a la poca investigación en el tema y a la baja valorización e importancia de la motivación como un factor que influye directamente en una lectura significativa, la que permite construir nuevos aprendizajes.

Preguntas de Investigación

Se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la relación entre las creencias de los profesores sobre la motivación de los estudiantes para leer y la motivación hacia la lectura de sus estudiantes?
- ¿Cómo son las creencias de los profesores sobre la motivación de los estudiantes para leer?
- ¿Cómo es la motivación lectora de los estudiantes?
- ¿Existen diferencias de género en la motivación lectora de los estudiantes?
- ¿Existen diferencias en la motivación lectora de estudiantes de colegios municipalizados y particulares subvencionados?

Objetivos

Objetivo general

Determinar la motivación lectora de estudiantes de Quinto y Sexto año de colegios municipales y particulares subvencionados y su relación con las creencias de sus profesores sobre la motivación de los estudiantes para leer.

Objetivos específicos

- Describir las creencias de los profesores de colegios municipales y particulares subvencionados sobre la motivación de los estudiantes para leer.
- Comparar la motivación hacia la lectura de estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico de colegios municipales y particulares subvencionados.
- Comparar la motivación hacia la lectura de estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico de género femenino y masculino.
- Analizar la relación de la motivación hacia la lectura de los estudiantes y las creencias de los profesores hacia la motivación lectora de sus alumnos.
- Comparar la percepción de los profesores de colegios municipales y particulares subvencionados acerca de la motivación hacia la lectura de los estudiantes.

Hipótesis

Hipótesis 1: La motivación de los estudiantes hacia la lectura es mayormente de carácter extrínseco que intrínseco.

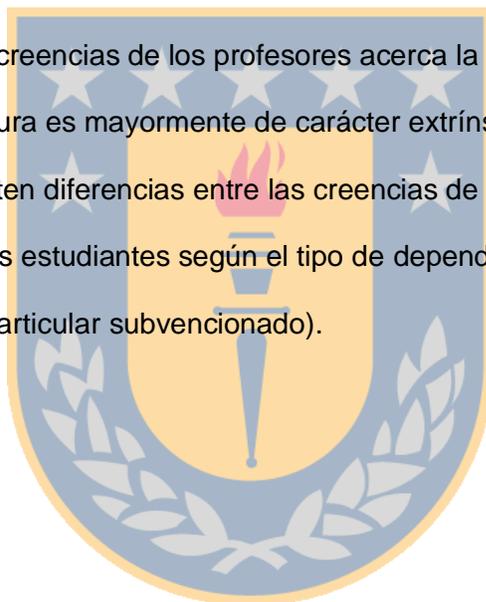
Hipótesis 2: Existen diferencias entre la motivación hacia a la lectura de las y los estudiantes según el tipo de dependencia de su centro educativo (municipal y particular subvencionado).

Hipótesis 3: Las estudiantes de género femenino presentan una motivación hacia la lectura más intrínseca que los estudiantes de género masculino.

Hipótesis 4: Existe una relación directa entre las creencias de los profesores sobre la motivación de los estudiantes para leer y la motivación hacia la lectura de sus estudiantes.

Hipótesis 5. Las creencias de los profesores acerca la motivación de los estudiantes hacia la lectura es mayormente de carácter extrínseco que intrínseco

Hipótesis 6: Existen diferencias entre las creencias de los profesores sobre la motivación lectora de sus estudiantes según el tipo de dependencia de su centro educativo (municipal y particular subvencionado).



Marco teórico

Antecedentes teóricos

Motivación

La motivación es un constructo teórico que se ha utilizado para explicar el comportamiento humano por ende, es relevante en diversos ámbitos de la vida. Asimismo, permite comprender y atender a los intereses de ciertas actividades, así como la evitación de otras, proporciona un motivo para que los seres humanos reaccionen y satisfagan sus necesidades (García, 2004). La motivación ha sido un tema central en el campo de la psicología, ya que se encuentra en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social (Deci & Ryan, 2000).

Para explicar ¿Por qué los sujetos hacen lo que hacen?, ¿Por qué una persona en un momento actúa de una manera y no de otra?, ¿Por qué en una misma situación las personas actúan de maneras distintas?, ¿Por qué una persona cambia de manera de actuar sin haber variado otras circunstancias? O desencadena el deseo de alguien de replicar un comportamiento y viceversa. Para ello es necesario una teoría de la motivación que explique aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento (Reeve, 2010).

Dentro de los componentes más relevantes para lograr una meta o una expectativa, se ha considerado que la motivación es uno de los factores más significativos, ya que está vinculada a la intención de construir a través del deseo de aprender por medio de la participación en actividades. Un individuo motivado se encuentra activo para actuar y/o inspirado para hacer algo y el ímpetu que tiene le permite completar la tarea (Gopalan. et al., 2017).

Desde diversas teorías la motivación resulta de lo que se puede llamar una evaluación del comportamiento que el individuo está motivado para realizar. En esta evaluación, Eccles y Wigfield (2002) definen que se coordinan dos elementos: el valor concedido al comportamiento (sus resultados), y la expectativa de la probabilidad de ciertos resultados del comportamiento (Vu. et al., 2021).

Para Deci y Ryan (2000) el concepto de motivación “es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad – todos aspectos de la activación y de la intención” (p.3). El concepto de energía para Reeve (2010) es un indicador de la intensidad de la motivación, es decir, que la conducta tiene fortaleza, fuerza, es intensa y persistente. A su vez, la dirección indica el propósito (metas) del comportamiento que se dirige hacia el logro de algún objetivo. Con equifinalidad se refiere a la capacidad de un individuo para alcanzar el mismo objetivo propuesto, a pesar de las condiciones iniciales y los diversos itinerarios que pudiesen surgir (Arnold & Osorio, 1998). Tanto la energía como la dirección se experimentan en diversos grados de intensidad. Además, los procesos que energizan y direccionan la conducta provienen de experiencias propias del individuo (motivos internos) y del ambiente (motivos externos).

Los motivos internos son aquellas experiencias propias de cada individuo que energizan las tendencias de aproximación y evitación. Los tres procesos internos capaces de facilitar la fuerza y el propósito a la conducta son: *las necesidades, cogniciones y emociones*. Cada una de ellas se pueden afectar entre sí, por ejemplo una necesidad fisiológica como el sueño influye en las emociones que el individuo experimenta y, en consecuencia, las emociones influyen en la cognición (Reeve, 2010).

Por otra parte, las fuentes ambientales o externas incluyen el ambiente natural como el clima y el entorno social. Estos acontecimientos son ofrecimientos del medio

social, como cultural, que pueden acercar o repeler al individuo a participar o no en una acción específica. Respecto al tipo de relación entre el sujeto y el ambiente, es posible encontrar una gran diversidad de conductas motivadas, con variados niveles de energía, y con direcciones claras o difusas (Reeve, 2010).

El marco de referencia para comprender el estudio de la motivación nos entrega una noción funcional del concepto; sin embargo, es necesario indagar de forma más detallada, ya que las investigaciones sobre motivación se inscriben dentro de una amplia gama de perspectivas teóricas que han aportado un nuevo entendimiento de la motivación por leer.

Teoría de la Motivación

El constructo de motivación ha sido abordado por diversas perspectivas teóricas, y cada una de ellas responde a preguntas e intencionalidades diferentes. (Valenzuela, Muñoz, Peña, Gómez, & Precht, 2015). Es por ello que para esta investigación se utilizó la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) y el Modelo de Expectativa y Valor (Eccles & Wigfield, 2002), las que serán explicadas a continuación.

Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés, *Self-Determination Theory*), es el estudio de la motivación humana y el bienestar, enfatizando en su importancia en la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Deci & Ryan, 2000; 2017, 2020; Reeve, 2010), que presenta relevantes implicaciones para la educación (Deci & Ryan, 2020). Con un realce en las predisposición motivacionales

inherentes de las personas al aprendizaje, en el crecimiento, y en cómo se puede apoyar (Deci & Ryan, 2020).

Se han integrado tres necesidades relacionadas, que son la base de la automotivación y de la integración de la personalidad, así como para el desarrollo saludable, el crecimiento, la integración social y el bienestar personal (Deci & Ryan, 2000; 2020; Reeve, 2010) Por ende, se consideran particularmente fundamentales la necesidad de: *competencia, afinidad y autonomía*, (Deci & Ryan, 2000; 2020 Reeve, 2010) La investigación guiada por la STD también ha examinado los factores externos que reducen la automotivación, así como el funcionamiento social, y el bienestar personal, las cuales pueden estar relacionadas en términos de la frustración a las tres necesidades básicas.

De la misma forma, para los entornos educativos, en un marco conceptual amplio para comprender los elementos que facilitan o socavan la motivación, la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, la autonomía y el bienestar psicológico, son todos temas de relevancia directa. Permite determinar cómo se relacionan las personas en la realización de tareas o actividades que guían a la persona hacia la motivación autodeterminada. La STD conceptualiza a la motivación como un continuo desde la menos autodeterminada (desmotivación) hasta la más autodeterminada (motivación intrínseca) o locus percibido de causalidad. Como se muestra en la Figura 1, existen tres tipos diferentes de motivación: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000).

Figura 1. Taxonomía de motivación Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2020, p.2).



Fuente: Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*.

La desmotivación se encuentra dentro de STD, que significa “sin motivación”, es decir, es la ausencia total de motivación extrínseca como intrínseca. Dentro de esta dimensión se presenta escasa finalidad para actuar, donde el sujeto no aprecia la situación, no siente interés y apreciación a la situación presente (Reeve, 2010). Los procesos de regulación pertinentes se caracterizan por ser no intencionales, sin valoración, por el sentido de incompetencia y falta de control. Para un estudiante sin motivación no tiene sentido realizar ninguna acción, ya que la consecuencia será el fracaso, miedo o depresión (Castro & Miranda, 2019; Deci & Ryan, 2000). Las investigaciones han evidenciado que la desmotivación puede tener efectos negativos

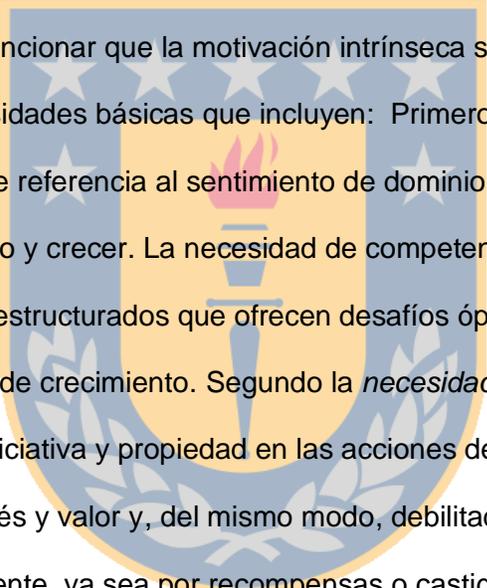
como la depresión, apatía, incompetencia, aburrimiento, infelicidad y duda (Gómez, Gámez & Martínez, 2011; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005)

Pelletier y et al. (1999) señalan cuatro factores en la desmotivación: El primero tiene relación con las *expectativas propias del sujeto*; no confía en sus habilidades y capacidades. El segundo factor dice relación con las *creencias del sujeto*, quien, en efecto, no tiene altas expectativas sobre sus estrategias dentro de diferentes actividades. El tercer factor trata sobre las *creencias de capacidad y esfuerzo* que implica desarrollar una actividad y si esta es significativa para la persona. Finalmente, el cuarto factor se vincula a las *creencias de importancia y apreciación* de un trabajo, poniendo en duda el esfuerzo que se requiere y si este es necesario.

Siguiendo el continuo de la Teoría de Autodeterminación, en la Figura 1, se observa la motivación extrínseca, la cual se divide en cuatro niveles: *la motivación externa y regulación introyectada*, que se clasifican como tipos de motivación controlada o con locus percibido de causalidad externo y *la regulación identificada y regulación integrada*, que se identifican como más autónomas (Ryan & Deci, 2009). La regulación externa se produce cuando se completan acciones para obtener recompensas o evitar las consecuencias negativas, mientras que las acciones realizadas para evitar sentimientos de culpa personal son el resultado de una regulación introyectada. La regulación identificada se produce cuando se emprende una actividad porque se reconoce su importancia. Por último, las acciones que se eligen porque son congruentes con las propias necesidades del individuo o valores son el resultado de una regulación integrada (Deci & Ryan, 2002).

En el extremo derecho de la Figura 1 es posible observar el nivel más autónomo en el continuo es *la motivación intrínseca*, en la que se realizan acciones

basadas en un interés y disfrute de las actividades en sí (Deci & Ryan, 2002; 2020). Reeve (2010) describe que cuando las personas tienen una motivación intrínseca actúan por su propio interés. Debido a la sensación de reto que les proporciona esta actividad, esta conducta ocurre en forma espontánea y no se realiza por ninguna razón instrumental (extrínseca). En el ámbito educativo, se describe que los estudiantes que reportan niveles más altos de regulación integrada y motivación intrínseca son más propensos a persistir cuando se enfrentan a tareas difíciles y para tener calificaciones académicas más altas (Pennington, 2016).



Es importante mencionar que la motivación intrínseca surge de manera espontánea de las necesidades básicas que incluyen: Primero la *necesidad de competencia*, la que hace referencia al sentimiento de dominio, con la explicación de que uno puede tener éxito y crecer. La necesidad de competencia se satisface mejor dentro de entornos bien estructurados que ofrecen desafíos óptimos, retroalimentación positiva y oportunidades de crecimiento. Segundo la *necesidad de autonomía*, este se refiere a un sentido de iniciativa y propiedad en las acciones de uno. Está respaldado por experiencias de interés y valor y, del mismo modo, debilitado por experiencias de ser controlado externamente, ya sea por recompensas o castigos. Tercero la necesidad de *afinidad*, el que se refiere a un sentido de pertenencia y conexión. Se ve facilitado por la transmisión de respeto y cuidado. Se considera que frustrar cualquiera de estas tres necesidades básicas es perjudicial para la motivación y el bienestar. En consecuencia, el análisis de SDT de los entornos educativos se centra principalmente en la medida en que satisfacen o frustran estas necesidades básicas (Deci & Ryan, 2002; 2020).

Las investigaciones indican la importancia de que se satisfagan las tres necesidades en un contexto determinado a fin de apoyar una el bienestar psicológico general del individuo y el ajuste adaptativo (Sheldon & Niemiec, 2006).

El apoyo a la autonomía en el aula está asociado positivamente con niveles más altos de regulación intrínseca. Los estudiantes que informan sobre las percepciones de la relación en la sala de clases es más probable que indiquen niveles más altos de regulación de las tareas del aula (Niemiec & Ryan, 2009).

Es relevante mencionar que la evidencia preliminar entre la motivación extrínseca e intrínseca proveniente de estudios experimentales demuestran que las recompensas tangibles pueden socavar la motivación intrínseca, es decir, contrariamente a las ideas de que la motivación intrínseca y extrínseca son aditivas o sinérgicamente positiva. Los estudios muestran que las personas experimentan menos interés y exhiben un compromiso menos espontáneo con actividades para las que inicialmente fueron motivados intrínsecamente después de recibir recompensas tangibles por realizar las actividades (Domenico & Ryan, 2017).

Domenico y Ryan (2017) señalan que el soporte a las necesidades básicas en el entorno educativo genera un aumento en la motivación intrínseca y la internalización al igual que mayor rendimiento a diferencia del control del rendimiento por recompensas. Por ello, los centros educativos deben ser contexto de apoyo para el desarrollo de la capacidad de adaptación y salud mental de sus estudiantes, de generar contextos favorables en relación a las tres necesidades elementales ya mencionadas, y, de igual forma, se debe discutir la importancia de apoyar las necesidades básicas de las y los docentes desde los equipos directivos.

Es por ello que la teoría de la autodeterminación puede informar nuestra comprensión de la motivación de los estudiantes para leer. En cuanto a la satisfacción de necesidades, los estudiantes que se perciben como lectores competentes pueden tener más probabilidades de persistir en las actividades de lectura, incluso cuando esas actividades son difíciles. Las prácticas de clase que apoyan la autonomía pueden promover la elección y la pertinencia, permitiendo a los estudiantes percibir que su motivación para la lectura emana internamente. Además, los profesores pueden crear comunidades en el aula que promuevan un sentido de relación y normas positivas en relación con la lectura (Valenzuela et al., 2015). Sin embargo, la influencia de las creencias docentes sobre la motivación hacia la lectura de sus estudiantes y la motivación de los aprendices necesita de más investigación empírica, ya que ha sido poco estudiada.

Teoría de Expectativa y Valor

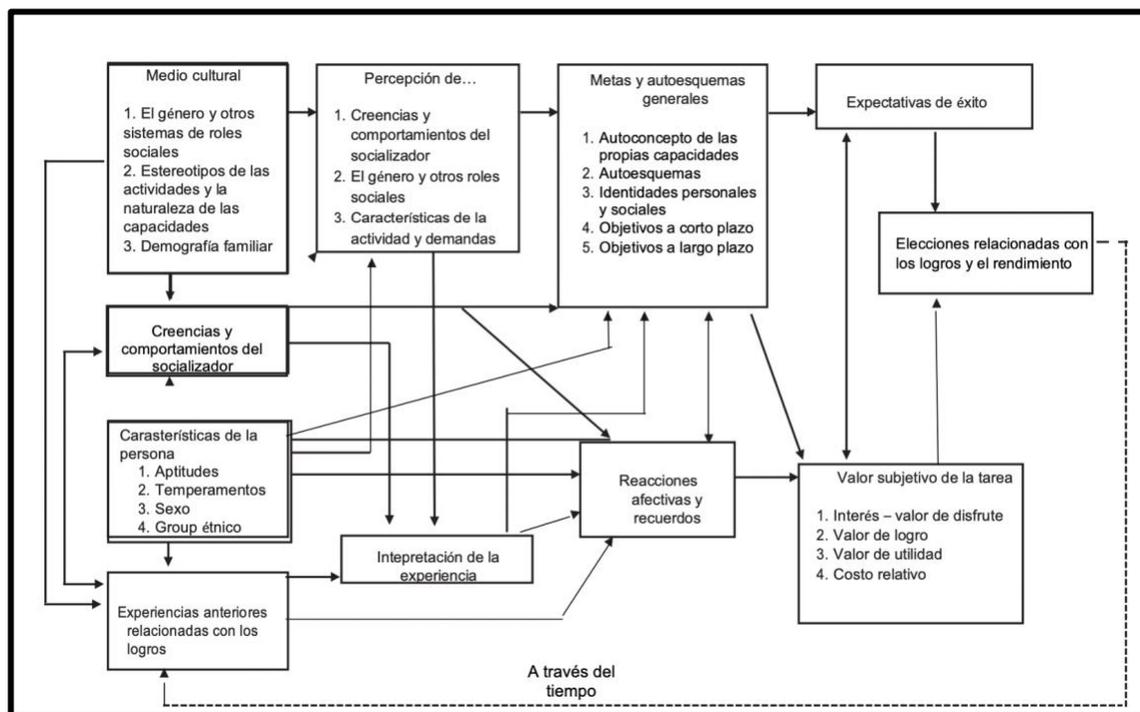
Una segunda perspectiva, que complementa la anterior es la Teoría de la Expectativa y Valor de Eccles y Wigfield (2002) (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2020). La teoría postula que la elección, persistencia y energía puestas por un individuo para resolver una tarea dependen a las alternativas relacionadas con los logros, es decir que están motivadas por una combinación de las expectativas de éxito de la persona y el valor subjetivo de las tareas en ámbitos particulares, a saber que la motivación por el logro es a causa de las expectativas más el valor que se le otorga a la experiencia (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2020). Dichas expectativas están directamente relacionadas con la pregunta ¿Puedo hacer esta tarea? La evidencia describe que cuando los sujetos responden a esto de manera afirmativa, se desempeñan mejor y están motivados para

seleccionar más desafiantes tareas. Además de estos dos componentes algunas investigaciones han propuesto un tercer elemento denominado “proceso de expectativa”, relacionado con los sentimientos y emociones experimentados por las y los estudiantes cuando realizan las tareas (Doménech, Abellán & Gómez, 2017).

La teoría de Eccles y Wigfield, define el valor de la tarea en cuatro componentes: *valor de logro* (importancia de hacerlo bien), *valor intrínseco o valor del interés* (disfrute personal), *valor de utilidad* (utilidad percibida para objetivos futuros) y *costo* (competencia con otros objetivos). Según el modelo de expectativa-valor, las expectativas de éxito y el valor de la tarea están enlazadas por una combinación de factores. Estos incorporan particularidades del individuo (habilidades, experiencias previas, objetivos, conceptos personales, creencias, expectativas e interpretaciones) e influencias ambientales (medio cultural, creencias y comportamientos de los socializadores) (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2001; 2020).

Se observa en la Figura 2 como la teoría de expectativa valor de Wigfield y Eccles (2020) abarca un extenso marco referencial para guiar las investigaciones de carácter integral vinculadas a las creencias y experiencias, a las elecciones motivadas de los individuos y el alcance de las metas. Asimismo, integra los procesos psicológicos más proximales que se llevan a cabo durante un periodo de tiempo acotado. Incorpora aspectos cognitivos sociales más cercano a la toma de decisiones individuales, los procesos de desarrollo de los individuos, sus experiencias, y solidificación de los propios conceptos y recuerdos percepciones de la tarea. Además, incluye las propias características relativamente estables y propias de la historia del individuo.

Figura 2. La teoría de la expectativa-valor (SEVT) de Eccles, Wigfield y sus colegas sobre el rendimiento y la elección de logros. (Eccles & Wigfield, 2020, p. 2)



Fuente: Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.

Por otra parte, los dos factores expectativa-valor están correlacionados, así las expectativas de éxito tienden a predecir el valor de tarea posterior de los individuos. Es decir, tienden a valorar los dominios en los que se sienten competentes (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2001; 2020). Además, ambos factores predicen los resultados relacionados con el rendimiento. Las expectativas de éxito, las creencias relacionadas con la competencia están más estrechamente vinculadas al rendimiento, en cambio los valores de las tareas están vinculadas a las opciones relacionadas con los logros. Por lo tanto, la teoría de la expectativa-valor destaca la doble importancia de

las creencias relacionadas con la competencia y los valores para explicar la motivación en los seres humanos (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2001; 2020).

El concepto de expectativa se diferencia conceptualmente de las creencias de autoeficacia propuesto por Bandura (1997), que se enmarca en un modelo cognitivo social, el que se encuentra orientado en la función de las percepciones de eficacia y de la acción humana. Bandura definió la autoeficacia como la confianza de los individuos en su capacidad para organizar y ejecutar un determinado curso de acción para resolver un problema o realizar una tarea; lo caracteriza como una construcción multidimensional que varía en fuerza, generalidad y nivel (o dificultad). Así, algunas personas tienen un fuerte sentido de autoeficacia y otros no; algunos tienen creencias de eficacia que abarcan muchos mientras que otros tienen creencias estrechas de eficacia; y algunos creen que son eficaces incluso en las tareas más difíciles, mientras que otros creen que son eficaces sólo en las tareas más fáciles (Eccles & Wigfield, 2002).

Al igual que en la expectativa - teoría del valor y la teoría de la atribución, la teoría de la autoeficacia de Bandura se centra en las expectativas de éxito. Sin embargo, Bandura distinguió entre dos tipos de creencias de expectativas:

Expectativas de resultados: creencias de que ciertos comportamientos llevarán a ciertos resultados (por ejemplo, la creencia de que la práctica mejorará el propio rendimiento), y *la eficacia de expectativas* - creencias acerca de si uno puede realizar efectivamente los comportamientos necesarios para producir el resultado, (por ejemplo, puedo practicar lo suficiente para ganar el próximo partido de tenis) (Eccles & Wigfield, 2002).

Estos dos tipos de creencias de expectativas son diferentes porque los individuos pueden creer que un cierto comportamiento producirá un determinado resultado (expectativa de resultado), pero pueden también no creer en que lleguen a ese comportamiento (expectativa de eficacia). De hecho, Bandura propuso que los individuos en las expectativas de eficacia son el principal determinante de la fijación de objetivos, la elección de actividades, la voluntad de gastar esfuerzo y persistencia (Eccles & Wigfield, 2002).

El constructo de autoeficacia se ha aplicado al comportamiento en muchos dominios, incluyendo la educación, la salud, los deportes y la terapia. Es así como en el contexto educativo, el alumnado que confía en sus propias capacidades para resolver las tareas escolares y se siente bien ejecutándolas, les otorga un alto valor, tiene expectativas positivas para enfrentarse a ellas y, por lo tanto, demuestra una alta motivación hacia las mismas (Doménech, Abellán & Gómez, 2017).

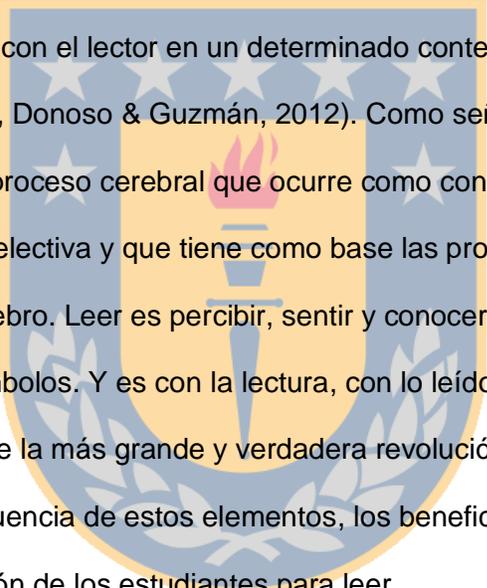
Tanto la Teoría de Autodeterminación y de Expectativa y Valor, presentan cierta relación, es importante mencionar que para los fines de esta investigación los constructos teóricos se consideraran como independientes.

Motivación hacia la lectura

En los apartados previos, se ha abordado los diversos tipos de teorías de motivación y cómo estas influyen en la personalidad y la conducta del individuo. Dichas teorías tienen estrecha relación con la motivación hacia la lectura, que es parte central de esta investigación y que se relaciona con el proceso lector de los estudiantes desde los niveles de educación inicial hasta universitaria.

La lectura es fundamental, tal como menciona Solé (2000), pues representa una competencia básica y fundamental en el ámbito educativo y también, para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, ya que a su vez la lectura es un medio para comprender el mundo externo, la base para que los estudiantes aprendan y una habilidad básica para la supervivencia y el desarrollo individual (Huang et al. 2016; Valenzuela et al., 2015).

La lectura corresponde a un proceso constructivo que se desarrolla gracias a los aportes del texto y al conocimiento y experiencias previas del lector, produciéndose una interacción del texto con el lector en un determinado contexto gracias a elementos socioculturales (Cáceres, Donoso & Guzmán, 2012). Como señala Mora (2020):



La lectura es un proceso cerebral que ocurre como consecuencia de una presión cultural selectiva y que tiene como base las propiedades intrínsecas, plásticas, del cerebro. Leer es percibir, sentir y conocer el mundo a través del descifrado de símbolos. Y es con la lectura, con lo leído como el mundo ha tomado ventaja de la más grande y verdadera revolución humana. (pág. 19)

A pesar de la influencia de estos elementos, los beneficios en la lectura dependen de la motivación de los estudiantes para leer.

La motivación a la lectura es un constructo multidimensional (Baker & Wigfield, 1999) y se vincula con diversas teorías relacionadas con las metas, valores y creencias en relación a los temas, el desarrollo y el resultado de la lectura (Guthrie y Wigfield 2000; Davis et al., 2022). En consecuencia, la motivación a la lectura posee un carácter personal para cada individuo (De Naeghel et al., 2012). Al ser un constructo complejo, derivado de las teorías presentadas, incluye sub-construcciones tales como: la *motivación intrínseca* y *extrínseca* hacia la lectura, las *razones sociales para leer* y el

valor de la lectura (Wigfield & Guthrie, 1997). De igual manera, Schiefelese et al. (2012) señalan que los individuos pueden presentar una motivación hacia la lectura denominada *motivación actual*, esto quiere decir la intención de leer un texto específico en una situación determinada y también es posible presentar una *motivación habitual*, lo que se define como presentar disposición relativamente estable de una persona para iniciar determinadas actividades de lectura.

Wigfield y Guthrie, (1997) y Schiefele et al. (2012) señalan que las diversas razones o motivos generalmente se incluye en dos categorías: *motivación de lectura intrínseca* y *extrínseca*. La motivación de lectura intrínseca se refiere a la voluntad de leer porque la lectura se percibe como gratificante o satisfactoria. Esta motivación generalmente surge del interés personal de un individuo en una actividad o tema en particular y se satisface persiguiendo esa actividad. Por el contrario, la motivación de lectura extrínseca se refiere a la lectura debido a demandas y valores externos en lugar de leer por sí misma, asimismo el estudiante recibe una recompensa por leer o escapar del castigo (Ryan y Deci, 2000; Hebecker et al., 2019; Kanonire et al., 2022; Miyamoto et al., 2020; Troyer et al., 2019). La lectura por motivos extrínsecos tiende a estar impulsada por las consecuencias esperadas, como lograr resultados positivos o evitar resultados negativos (Wigfield y Guthrie, 1997).

Es relevante mencionar que en relación con la necesidad psicológica de autonomía referida por Deci & Ryan (2000;2002;2020), los estudios de De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste y Rosseel (2012) han evidenciado que la lectura recreativa se asocia a mejor rendimiento en la lectura para estudiantes más jóvenes. De igual modo, Gambrell, Codling y Palmer (1996) señalaron que entregar apoyo a la autonomía,

donde los estudiantes escojan libremente lo que desean leer, está vinculado de manera positiva con la motivación.

La motivación lectora está estrechamente relacionada con la comprensión lectora y el rendimiento, se ha considerado un elemento clave para prever el logro de lectura. Los estudiantes con alta motivación para leer pasan más tiempo en actividades de lectura y muestran una mejor capacidad con el tiempo. Por el contrario, los lectores menos eficientes generalmente muestran poca motivación para leer, por tanto, mejorar la motivación de lectura puede ser eficaz para ayudar a los lectores menos eficientes a ser competentes (Morgan & Fuchs, 2007). La motivación de los estudiantes para leer se compone de un sistema multifacético de construcciones que están interrelacionadas con la cantidad de lectura en que los niños participan y el rendimiento lector (Guthrie et al., 1999; Wigfield, 1997; Wigfield & Guthrie, 1997).

Desde la teoría de expectativa valor de Wigfield & Eccles (2000), se señala que aquellos estudiantes que valoran la lectura y que se perciben a sí mismos como lectores expertos exhiben mayores niveles de motivación intrínseca y realizan mejores tareas de comprensión lectora. Asimismo, describen que las creencias de valor de la tarea y el autoconcepto de la capacidad de lectura son predictoras del rendimiento en la escuela relacionadas con la alfabetización. Además, señalan dos formas de valores de la tarea vinculadas con la lectura: *el valor intrínseco* y *la importancia*. El valor intrínseco hace referencia a la valoración de una tarea de lectura porque es agradable y envolvente. La importancia percibida de una tarea de lectura implica tanto el valor de utilidad (importancia práctica o instrumental) como el valor de logro (importancia de leer bien).

Morgan y Fuchs (2007) señalan que la correlación entre la motivación y las capacidades lectoras pueden verse influenciadas mutuamente, por lo que la motivación a la lectura promueve mejores habilidades de lectura, pero mejores habilidades en la lectura también pueden aumentar la motivación. Asimismo, la disposición, creencias y objetivos favorecen la motivación lectora. La disposición son las actitudes positivas y el interés por la lectura; las creencias se refieren al autoconcepto (una autopercepción general de uno mismo como lector) en la lectura, así como a la autoeficacia (un juicio de la capacidad de uno para terminar una tarea de lectura específica). Y los objetivos o metas son la dirección y las intenciones. Dichos factores presentan un carácter interno, sin embargo, las situaciones del contexto tanto familiar, educativo y de la comunidad impactan en la motivación lectora (Xia, Gu, Li, Moledo, & Fawcett, 2019).

Bouffard et al. (2003) menciona que, si un estudiante presenta un autoconcepto favorable, una mayor autoestima y confianza, tendrá mayor éxito en la lectura y se asociará a sentimientos positivos, evidenciando un mayor afán por leer. A diferencia si el estudiante presenta dificultades para completar las tareas de lectura, es probable que se desanime, disminuyendo su sentido de autoeficacia. De igual forma, se ha establecido que los rasgos de la personalidad como la amabilidad, la conciencia, la apertura a nuevas experiencias impactan en la motivación intrínseca de los niños hacia la lectura, específicamente la curiosidad, el desafío y la participación (Gao 2022; Medford & McGeown, 2012).

En relación con el constructo del autoconcepto, la autoeficacia lectora y la importancia de la lectura se consideran separados de la motivación para leer (Schiefele, Schaffner, Möller y Wigfield, 2012), pero, en cambio, algunos consideran que es un importante precursor de la motivación lectora (Katzir, Kim, & Dotan, 2018;

Schiefele et al., 2012). El autoconcepto de lectura se refiere a cómo se siente un lector hacia la lectura y está relacionado tanto con la motivación como con la competencia lectora. La autoeficacia lectora es la expectativa, donde se espera que una persona pueda rendir bien una tarea de lectura (Schiefele et al., 2012, p. 430). La importancia de la lectura se refiere al valor de la lectura, específicamente su “valor de utilidad” (importancia práctica o instrumental) y “valor de logro” (importancia de la buena lectura) (Schiefele et al., 2012). Estos constructos se superponen con otros aspectos de la motivación y se usan comúnmente para describir la relación entre la comprensión lectora y la motivación (Orellana, 2020).

Asimismo, Schiefele, Schaffner, Möller y Wigfield, (2012) plantean que un lector que está motivado intrínsecamente puede leer por el disfrute de la lectura, el valor que le otorga la lectura o una actitud positiva hacia la lectura. Un lector extrínsecamente motivado puede estar motivado por fuentes externas como calificaciones o reconocimiento. De igual manera, aspectos relacionados al autoconcepto de la capacidad de lectura y la autoeficacia de la lectura, se describen como las expectativas de una lectura exitosa, derivadas de la experiencia de la motivación lectora del individuo (Davis et al., 2018).

Las dimensiones de la motivación hacia la lectura de carácter extrínseca incluyen reconocimiento, calificaciones y competencia. El reconocimiento se refiere al deseo de obtener el reconocimiento del éxito en la lectura por parte de otros, mientras que las calificaciones indican el deseo de ser evaluado positivamente por otros. La competencia se refiere a la ambición de demostrar superioridad sobre el rendimiento de los demás en la lectura (Wigfield & Guthrie, 1997).

La categoría relacionada con los propósitos sociales de la lectura contiene construcciones sociales y de cumplimiento. Las razones sociales para leer indican las razones detrás de la motivación para leer que están relacionadas con la familia y los amigos (Wigfield & Guthrie, 1997). Por otra parte, aquellos 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 & Wigfield, 2000).

Antecedentes empíricos

Motivación y comprensión lectora

Existe un alto número de evidencia que apoya que la motivación hacia la lectura está altamente correlacionada con la comprensión lectora y el rendimiento a la lectura (Anmarkrud & Braten, 2009; Cartwright, Marshall, & Wray, 2016; Law, 2009; Mucherah & Yoder, 2008; Park, 2011; Retelsdorf, Koller, & Möller, 2011; Wang & Guthrie, 2004; Baker & Wigfield, 1999; Schiefele et al., 2012; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016; Gao, 2022). Principalmente, se señala que aquellos estudiantes que disfrutan y valoran la lectura, y que se consideran buenos lectores, tienden a tener mejores resultados de comprensión que los que no lo hacen (ver Chapman, Greaney & Tunmer, 2007; Davis, 2020).

En la revisión de quince estudios realizados por Morgan y Fuchs (2007), los autores encontraron una correlación moderada en la relación bidireccional entre motivación y comprensión lectora. Guthrie y Wigfield (2000), por su parte, señalan que

la participación y el compromiso lector pueden subsanar las desventajas vinculadas con los ingresos familiares o los antecedentes educativos.

Orellana (2020), en su estudio realizado en Chile donde se analizó la relación entre la motivación lectora y la comprensión de los alumnos de primaria, evidenció que los estudiantes que comenzaron el año con una menor comprensión lectora y una mayor motivación para leer tenían una comprensión de lectura significativamente mejor al final del año escolar, que sus compañeros que comenzaron con una menor motivación de lectura.

Logan et al. (2011) examinaron cómo los factores cognitivos y motivacionales podrían predecir la habilidad lectora y, por otra parte, si la motivación intrínseca para la lectura explicaría una varianza significativamente mayor en el rendimiento lector de baja capacidad. En sus resultados, encontraron que los estudiantes altamente motivados mostraron una mayor mejora en la comprensión lectora en comparación con los estudiantes con niveles de motivación más bajos. Esto fue así en diferentes periodos de tiempo, y se encontraron mayores niveles de mejora para aquellos estudiantes que participaron en sesiones de lectura interactivas individuales, con tutores que también estaban muy motivados.

También se ha descubierto que la cantidad de tiempo que se dedica a la lectura es un importante predictor de la comprensión lectora (Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 1999). Guthrie et al. (1999) confirmaron que una de las principales contribuciones de la motivación lectora era que la motivación aumenta la cantidad de lectura, lo que, a su vez, mejora la comprensión. Se describe que el tiempo que se dedica a la lectura puede causar una especie de efecto Mateo, en el sentido de que los estudiantes que están más motivados intrínsecamente tienden a leer más y, por tanto, se vuelven más

competentes, mientras que los que no están tan motivados se alejan rápidamente de los libros y, por tanto, se vuelven menos competentes en la comprensión (McElvany, Kortenbuch y Becker, 2008). En definitiva, la relación entre la motivación lectora y la comprensión lectora puede verse afectada por los constructos constitutivos asociados a la motivación, entre los que se encuentran el interés, la eficacia, el control percibido, el compromiso, así como variables de lectura como el tiempo dedicado a la lectura y el grado de consolidación de ciertas habilidades lectoras (por ejemplo, la fluidez, el seguimiento, el uso de estrategias) (Orellana et al., 2020).

Aquellos lectores que presentan dificultades para comprender los textos, frecuentemente tienen problemas en la codificación y el reconocimiento de palabras, lo que genera un desgaste cognitivo del lector, por tanto queda muy poca energía para las actividades de comprensión. Puede ser que los estudiantes que están motivados para leer perseveren, a pesar de este agotamiento cognitivo, o posean mecanismos de afrontamiento impulsados por la emoción que les ayuden a mantenerse enfocados en su lectura. Son diversos los mecanismos de afrontamiento, los que pueden provenir de recordar cómo tuvieron éxito en las tareas de lectura anteriores o de ser más estratégicos en su lectura. Para otros estudiantes, es posible ver a los lectores competentes modelar una comprensión exitosa también pueda ayudar (Orellana et al., 2020).

Motivación lectora y estudiantes

La lectura es clave en la educación primaria, ya que es donde las y los estudiantes se encuentran desarrollando habilidades que le permitan enfrentarse a la sociedad letrada en la cual nos encontramos, del mismo modo como se ha descrito, la

motivación lectora se relaciona con el desempeño lector, el buen rendimiento académico, las habilidades lectoras, entre otras (Kelley & Decker, 2009).

Existen diversas investigaciones en el área de la motivación lectora, para ello se han generado diversos instrumentos de auto reporte como el Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) de Wigfield & Guthrie, (1995; 1997) y la Escala de Motivación Lectora (EML) de Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni (1996), que provienen del constructo de multidimensionalidad de la motivación para leer, por tanto cada investigador selecciona las mejores escalas de motivación de lectura para su investigación, dando mayor énfasis a los dominios de cada objetivo del investigador.

En estudios Unrau y Schlackman (2006) utilizaron el MRQ con una muestra de estudiantes de sexto a octavo grado. En este estudio, se encontró que la motivación intrínseca estaba más baja entre estudiantes hispanos que en asiáticos. Neugebauer (2014) encontró que un compuesto de motivación intrínseca/autoeficacia basada en el MRQ no predijo el rendimiento de la lectura para lectores calificados como menos eficientes.

En la investigación de Klauda et al. (2020), los resultados a través del MRQ, aplicado a estudiantes hispanos residentes de Estados Unidos de tercero a quinto grado, arrojaron un alto puntaje en el dimensión de motivación intrínseca con mayor predominio en la subdimensión de curiosidad, seguida por participación. En relación a la motivación extrínseca, la subdimensión reconocimiento presentó las media más alta y competencia fue la más débil. La dimensión de autoeficacia fue la más baja de las dimensiones.

En relación a los perfiles de motivación lectora, Schiefele y Löweke (2017) encontraron perfiles basados en dimensiones de *motivación lectora intrínseca*

(implicación y curiosidad) y *extrínseca* (reconocimiento y competencia). Identificaron cuatro perfiles de motivación hacia la lectura a través de estudiantes de los niveles de tercer y cuarto grado: *alta intrínseca* (alta curiosidad e implicación/baja de reconocimiento y competencia), *alta implicación* (alta implicación/baja en las restantes dimensiones), *alta cantidad* (alta en todas las dimensiones) y *moderada cantidad* (baja a moderada en todas las dimensiones). Los dos perfiles intrínsecos (alta intrínseca y alta implicación) superaron a los grupos de cantidad moderada y alta en cuanto a la comprensión de frases y pasajes. Sin embargo, con respecto a la cantidad de lectura, el perfil de alta cantidad tuvo tanto éxito como los dos perfiles intrínsecos.

Wang et al., (2022) encontraron que los estudiantes chinos donde se les aplicó el autoreporte MRQ estaban motivados a la lectura principalmente para leer por incentivos intrínsecos. Además, se señaló que la motivación extrínseca para la lectura solo estaba presente cuando también había un alto nivel de motivación intrínseca para la lectura, por lo que es escasamente probable que los estudiantes lean solo por motivos extrínsecos. Kambara et al. (2020) encontraron que la motivación lectora de los estudiantes japoneses de cuarto grado, experimentan una baja autoeficacia, competencia y reconocimiento, lo que puede explicarse por el tipo de cultura, de carácter colectivista.

Hebbecke et al. (2019) encontraron efectos recíprocos entre el logro de la lectura y la motivación intrínseca de la lectura, donde los efectos del logro hacia la lectura sobre la motivación intrínseca de la lectura son más consistentes. No surgieron efectos recíprocos entre la motivación de lectura extrínseca y el logro de la lectura.

Kelley y Decker (2009) en la aplicación del test EML, en una muestra de estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado, encontraron que el autoconcepto de los

estudiantes como lectores son más altos que su valor hacia la lectura, lo que apoya la afirmación de que la falta de valor de la lectura puede afectar negativamente la motivación para leer.

Motivación lectora y docentes

Una de las investigaciones de Sweet, Guthrie y Ng. (1998) indagaron en la percepción de los profesores sobre la motivación intrínseca de sus estudiantes para leer. Los resultados revelaron que los profesores consideraban que los lectores de mayor rendimiento tenían una motivación intrínseca relativamente mayor que la motivación extrínseca por la lectura. En base a estos hallazgos, los investigadores argumentaron que los profesores sostienen teorías y creencias implícitas sobre la motivación, que se alinean con una perspectiva de autodeterminación de la motivación y el logro de la lectura.

Otros investigadores se han centrado en estudiar las percepciones y creencias de los profesores en relación a la motivación por la lectura de sus estudiantes. Quirk et al. (2010) determinaron que los profesores estimaron los factores intrínsecos, como la eficacia, el desafío y la importancia de la lectura, como los elementos primordiales para motivar a los estudiantes a leer. Por otra parte, Unrau, Ragusa y Bowers (2014), en su estudio con metodología de grupo enfoque, encontraron un elemento adicional que los profesores consideraban trascendental para cultivar la motivación de la lectura, este es la idea de construir relaciones con los estudiantes. Además, se destaca la incidencia que tiene el hecho de que los profesores reconozcan la importancia de la motivación lectora en sus estudiantes, así como la capacidad de construir relaciones con los alumnos, puesto que esto también favorecerá la motivación de sus estudiantes.

Por otra parte, Taboada y Buehl (2012) descubrieron que los profesores podrían tener conceptos equivocados sobre cómo motivar a los estudiantes, además la forma en que los profesores definían la motivación no siempre estaba en línea con los constructos teóricos de motivación y la manera en que percibían a sus estudiantes motivados. Por consiguiente, es relevante considerar las percepciones de los docentes para identificar los conceptos erróneos que los educadores pueden tener en torno a las problemáticas motivacionales e instructivos. Estos hallazgos pueden arrojar luz sobre la desalineación que podría ocurrir entre las percepciones de los profesores y las prácticas reales en el aula.

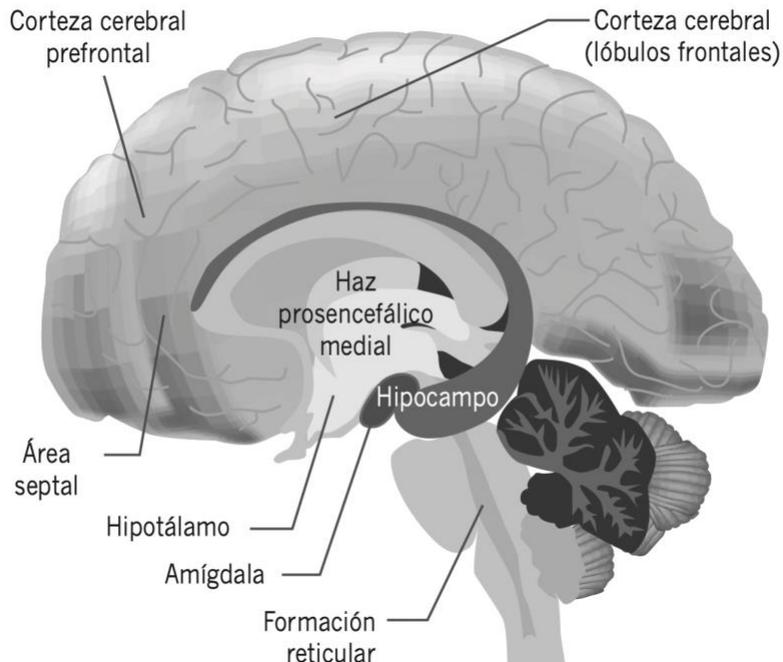
Protacio y Jang (2016), por su parte, encontraron que los profesores reconocieron la importancia del autoconcepto y además sugirieron que el autoconcepto debía diferenciarse de la construcción de motivación relacionada con la autoeficacia. Esto está en línea con numerosos estudios en el campo que han enfatizado la importancia de las percepciones generales de los estudiantes de sí mismos como lectores (Katzir, Lesaux y Kim, 2009).

Neurociencia y motivación

Diversos estudios demuestran que la organización anatómica y funcional de la motivación resulta la estructura de un sistema de aproximación y un sistema de evitación hacia los objetos y sucesos en el ambiente. Por lo que se destaca el papel motivacional que representan tres estructuras orientadas a la aproximación: hipotálamo, haz prosencefálico medial y corteza orbitofrontal. Dos estructuras orientadas a la evitación: amígdala e hipocampo, y la corteza prefrontal, que se asocia tanto con la motivación de aproximación como con la de evitación y una estructura

asociada con la activación, la formación reticular. Estas áreas cerebrales se pueden observar en la Figura 3 (Reeve, 2010).

Figura 3. Corte transversal del cerebro que muestra la posición anatómica de las principales estructuras cerebrales implicadas en la motivación y emoción. (Reeve, 2010, p, 39)



Fuente Reeve, J. (2010). Motivación y emoción (Quinta Edi). Ciudad de México.

Un punto de partida para comprender la motivación en el cerebro y específicamente con la motivación intrínseca es el Sistema de Búsqueda (SEEKING), la evidencia señala que los mamíferos energizan la conducta hacia actividades de alimentación y exploración, lo cual los lleva a estar continuamente en un estado de compromiso de inspección con su entorno. De esta manera, conduce hacia el

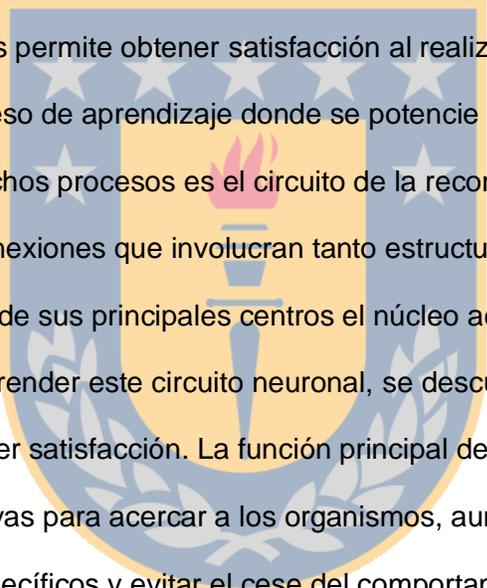
descubrimiento y al desarrollo de aprendizaje continuo asociado al conocimiento, herramientas claves para crear más estructuras y procesos cognitivos de orden superior. Sin embargo, a pesar de los intentos de los neurocientíficos para establecer en qué lugar del cerebro comenzar a buscar para entender plenamente el funcionamiento de la motivación intrínseca, diversas investigaciones sugieren relación entre la motivación intrínseca y el bienestar psicológico, por ende, es necesario considerar los sistemas dopaminérgicos (Domenico & Ryan, 2017).

El cerebro es el centro de la motivación, es responsable de determinar si los sujetos desean realizar una actividad o no, desean aprender un nuevo juego o si desean leer un libro. En todas las actividades mencionadas, existen estados motivacionales, en los cuales se ve implicada la participación del cerebro. El estudio del cerebro y la motivación examinan las estructuras cerebrales y los agentes bioquímicos que estimulan estructuras cerebrales específicas y los sucesos cotidianos que ponen en acción a los agentes bioquímicos (Reeve, 2010).

La técnica de IRMf (Imágenes Resonancia Magnética Funcional), nos permite obtener un mapa de la ubicación anatómica de las diversas estructuras esenciales relacionadas con la motivación. Las estructuras asociadas con la motivación de aproximación incluyen *al hipotálamo, el haz prosencefálico medial, el área septal, la corteza orbitofrontal, el núcleo accumbens, la corteza prefrontal medial y la corteza prefrontal izquierda*. Las estructuras cerebrales asociadas con la motivación de evitación incluyen a *la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal derecha* (Reeve, 2010. Ver Figura 3).

Lee et al., (2014), mediante la técnica de IRMf, realizó una investigación para establecer los correlatos neuronales de la motivación intrínseca y extrínseca en

estudiantes universitarios. Para ello, los participantes debían leer frases que describían acciones intrínsecas y extrínsecas y manifestar su grado de decisión frente a esas acciones, pulsando un teclado. Los resultados indicaron que cuando los participantes decidían actuar por razones intrínsecas, se presentaba una mayor actividad en la corteza insular, puesto que estas decisiones estaban basadas por la presencia del interés y disfrute mientras que por motivos extrínsecos hubo mayor actividad en la corteza cingulado posterior, la que se encuentra determinada por valores sociales, determinada por el incentivo ambiental.



La motivación nos permite obtener satisfacción al realizar una actividad, lo que tiene impacto en el proceso de aprendizaje donde se potencia los procesos cognitivos. El circuito encargado de dichos procesos es el circuito de la recompensa, el que implica una intrincada red de conexiones que involucran tanto estructuras subcorticales como prefrontales, siendo uno de sus principales centros el núcleo accumbens (Haber y Knutson, 2010). Al comprender este circuito neuronal, se descubrió que involucra más procesos que solo obtener satisfacción. La función principal de las recompensas es evocar emociones positivas para acercar a los organismos, aumentar la frecuencia de los comportamientos específicos y evitar el cese del comportamiento. Kim (2013) sugiere que los modelos neurocientíficos de motivación influyen en la educación y que la estimulación puede aumentar la motivación para aprender. Los nuevos conocimientos deben presentarse de una manera interesante y novedosa y en los que valga la pena participar. Posteriormente, este valor positivo del desempeño de los estudiantes debe mantenerse hasta que se gane el control cognitivo, creando metas que actúen como incentivos para ajustar la motivación a lo largo del tiempo.

Señala Valerio (2006) que las neurociencias facilitan diversas estrategias de enseñanza que permiten favorecer los procesos de aprendizaje. El trabajo de un docente no es solo enseñar un contenido, sino que ayudar a los estudiantes a aprender a desarrollar habilidades tanto como sea posible. La capacidad de un profesor para impartir el conocimiento de la materia es tan importante como su capacidad para captar la atención de los estudiantes y motivarlos a aprender.

Los neurotransmisores, por su parte, cumplen un rol relevante en la motivación, ya que actúan como mensajeros químicos dentro del cerebro y una “vía de neurotransmisión” se encuentra relacionada a grupo de neuronas que se comunican entre sí, a partir de un neurotransmisor específico. Las cuatro vías de neurotransmisión importantes en un sentido motivacional son la *dopaminérgica*, la *serotoninérgica*, la *noradrenérgica* y la *endorfinica*. La vía dopaminérgica es particularmente importante, ya que su principal función motivacional consiste en generar sentimientos positivos y porque explica la biología de los incentivos, recompensas, acción motivada, adiciones y agrado, en comparación con deseo. Al enfrentar sucesos importantes en términos de motivación, el cerebro detecta que algunos de ellos son “biológicamente significativos” y libera dopamina que genera sentimientos agradables y estimula la conducta de aproximación dirigida a metas. Además, la experiencia placentera de la dopamina permite que el individuo aprenda cuáles sucesos ambientales se asocian con el placer y la aproximación y cuáles otros se asocian con el estrés y el retroceso. En consecuencia, la liberación de dopamina es un mecanismo neural a través del cual la motivación se traduce en acción. Al igual que los neurotransmisores, las hormonas subyacen a la motivación y a la acción, incluyendo la hidrocortisona (hormona del

estrés), testosterona (hormona del apareamiento) y oxitocina (hormona de cuidado y amistad ante el estrés) (Reeve, 2010).

La dopamina es el neurotransmisor predominante en el cerebro que ayuda a controlar los centros de recompensa y placer, así como los comportamientos motivados y emocionales. Las neuronas de la dopamina que se excitan ante eventos de recompensa inesperados se proyectan al estriado, al córtex, al sistema límbico y al hipotálamo, afectando así a las funciones fisiológicas y a los comportamientos motivados. La dopamina se considera un sustrato clave de la motivación intrínseca, lo que promueve la atención y el compromiso conductual (Ng, 2018).

Las investigaciones en psicología experimental de la motivación a nivel neurobiológico de los últimos 20 años han evidenciado que la motivación intrínseca desempeña un papel clave en el desarrollo de las altas virtudes y, a su vez, es un predictor de un mejor aprendizaje, rendimiento, creatividad, desarrollo óptimo y bienestar psicológico. Es así como la investigación experimental de Kang et al. (2009) evidencia el vínculo entre la motivación intrínseca y el sistema dopaminérgico. En este estudio, se examinaron correlatos neuronales de la curiosidad a través de la técnica de fMRI. Se les presentó a los participantes preguntas de trivia mientras se escaneaba su cerebro. Los resultados revelaron que los elementos que provocaron una mayor curiosidad se asociaron con activaciones en *el caudado izquierdo y la circunvolución parahipocampal*, región que está involucrada en la codificación exitosa de la memoria y, por lo tanto, su actividad durante los estados de curiosidad es consistente con la idea de que la motivación intrínseca está asociada con un mejor aprendizaje. Domenico y Ryan (2017) señalan que las bases neurobiológicas de la motivación intrínseca se relacionan con las partes más antiguas del cerebro mamífero, vinculadas

con la curiosidad. La motivación intrínseca depende de las áreas neurales centrales de los sistemas dopaminérgicos, que son los centros de placer del cerebro.

Rol docente en la motivación lectora

Los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje por una parte se vinculan al desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes mediados por los docentes hacia sus estudiantes; sin embargo no son los únicos factores, otros elementos que pueden influir se encuentran relacionados a la calidad del docente, las creencias, el clima en el aula, y su motivación, entre otras (Carillo, 2009). A pesar de ello, una de sus exigencias es motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje, aun cuando, no se considera la complejidad del constructo motivacional en su preparación teórica ni práctica en la formación inicial docente. Se establece de manera implícita que la motivación depende de las actitudes y del clima de una clase con un ambiente propicio para el aprendizaje y participación, lo que es una condición necesaria y fundamental, pero que poco se vincula con la preparación para estimular a los estudiantes a aprender (Valenzuela et al., 2015).

Asimismo, se ha demostrado que existe una relación dinámica entre la motivación del profesor y el estudiante, debido a que los propios docentes se ven afectados y limitados por el control de los mandatos, los requerimientos institucionales y los estilos de liderazgo de los equipos directivos. No obstante, muchas políticas y prácticas educativas hoy en día siguen ancladas en modelos motivacionales tradicionales que no relevan la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas en los contextos de aprendizaje de estudiantes y docentes (Deci & Ryan, 2020).

Cuevas et al. (2018) señalan que diversos estudios han relacionado la motivación del docente con el bienestar o malestar. En el caso de la motivación

autónoma se encontró que a mayor motivación autónoma mayor es el bienestar y los niveles bajo de motivación autonómica se asocian al malestar. Por otra parte, el agotamiento en los docentes se predijo negativamente por la motivación autónoma y se predijo positivamente por la motivación controlada. Además, la motivación autónoma predice negativamente el agotamiento emocional en los profesores.

Otra arista importante son las creencias de los docentes, estas se definen según García y Sebastián (2001) como concepciones personales acerca de la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje. Según diversas investigaciones pueden influenciar en una amplia variedad de procesos cognitivos como la *memoria, la comprensión, la deducción, la inducción, la representación y la solución de problemas*, es así como las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y la creencia sobre los estudiantes, influyen en las prácticas docente y, por consiguiente, estas se develan en la sala de clase (Taboada & Buehl, 2012).

La investigación de la creencia de los profesores sobre la motivación hacia la lectura es limitada; sin embargo, se sabe que los docentes que tienen juicios sobre la motivación de los estudiantes son conscientes de las estrategias que apoyan la motivación intrínseca. Sweet et al. (1998) encontraron que las percepciones de los profesores sobre la motivación de sus estudiantes hacia la lectura se correlacionan de manera positiva con la motivación intrínseca y el rendimiento. Asimismo, descubrieron que la autonomía, el apoyo social, actividades de escritura y los temas de interés del alumnado se correlacionan con el rendimiento en la lectura. Nolen y Nicholls (1994) encontraron que los profesores preferían las prácticas para fomentar la motivación intrínseca entre los estudiantes y estas incluían: mostrar interés al dar responsabilidad a los estudiantes, hacer elecciones, atribuir el logro de los estudiantes al esfuerzo,

promover la cooperación, y seleccionar tareas estimulantes. A su vez, los docentes indicaron que realizar comparaciones sociales y evidenciar la falta de esfuerzo eran perjudiciales para la motivación intrínseca.

Se ha descubierto que los profesores con un bajo sentido de la eficacia de la enseñanza tienen una orientación hacia el control, adoptando una visión pesimista de la motivación de los estudiantes y confiando en las estrictas normas del aula, las recompensas extrínsecas y los castigos para hacer que los estudiantes se dediquen al trabajo escolar (Egyed & Short, 2006; Zimmerman, 1995).

Los docentes en el aula establecen diversos modos de apoyo o de presión en el entorno educativo, en el que pueden utilizar un estilo motivador de apoyo a la “autonomía” o de “control”. Cuando los docentes adoptan un estilo motivador de apoyo a la autonomía hacia sus estudiantes, llevan a cabo en el aula experiencias de aprendizaje que otorgan y crean oportunidades para la iniciativa estudiantil. El apoyo a la autonomía, que otorga el profesor, promueve la satisfacción de las necesidades para lograr un funcionamiento adaptativo del aula de los estudiantes. (Reeve, 2016)

Cuando los docentes presentan un estilo motivador de control, introducen actividades de aprendizaje y ofrecen lecciones a través de un tono interpersonal de presión que los estudiantes generalmente encuentran frustrante (Reeve, 2009). Los profesores comunican este tono pronunciando directivas, usando lenguaje controlador, ofreciendo recompensas contingentes de compromiso y tratando continuamente de cambiar las creencias, comportamientos y emociones de los estudiantes en algo aceptable para el profesor (Assor et al., 2005, Reeve, 2009). Debido a que se ve interferida la necesidad de satisfacción, el control del profesor tiende a fomentar el

funcionamiento inadecuado del aula de los estudiantes (Assor et al., 2005, Bartholomew et al., 2011, Jang et al., 2016).

Desde la Teoría de autodeterminación y el rol de los profesores en la sala de clases, el estilo de enseñanza puede variar desde más controlador hasta los que facilitan una mayor autonomía y estos estilos pueden tener una influencia significativa en la motivación de sus estudiantes. Aquellos estudiantes que perciben que sus docentes apoyan sus necesidades de autonomía se encuentran más comprometidos con su aprendizaje, a diferencia con los estudiantes que no creen que su autonomía se encuentra apoyada (Jang, Kim & Reeve, 2012). Sumado a ello, las conductas de autonomía de los docentes hacia los estudiantes coinciden con un aumento de los sentimientos de competencia y autonomía (Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Además del apoyo percibido de los maestros a la autonomía, la relación en el aula se asocia con un aumento de la motivación (Danielson, Wiium, Wilhelmsen, & Wold, 2010). Asimismo, los estudiantes que desean la necesidad de competencia persistirán en las tareas si creen que la competencia es alcanzable. La necesidad de afinidad tiene relación con el papel que los profesores y los compañeros juegan en la motivación de los estudiantes. Sentirse conectados con los demás es un ingrediente importante para el aprendizaje y el crecimiento (Deci & Ryan; Reeve, 2010).

A su vez es importante mencionar que los estudiantes necesitan sentir control sobre las actividades en las cuales ellos se ven involucrados, ya que esto otorga una necesidad de autonomía, componente clave de la motivación intrínseca. Estas necesidades no son independientes unas de otras, sino que funcionan de manera interactiva y las formas en que estas necesidades se satisfacen (o no) en el entorno

impulsarán los comportamientos motivacionales de los estudiantes de diversas maneras (Valenzuela et al., 2015).

Dado que los niños están intrínsecamente motivados hacia el aprendizaje, el crecimiento y el descubrimiento, no es la iniciación de la motivación lo que necesita mayor atención, sino lo que se requiere para mantener la motivación a través de las inevitables demandas que se les imponen a los niños a medida que se convierten en estudiantes (Valenzuela et al., 2015).

En la actualidad, la evidencia científica no nos entrega información de cómo las creencias de los docentes en la motivación lectora inciden en los aspectos motivacionales de sus estudiantes en el contexto chileno.

Diferencias entre centros educativos

Los estudiantes día a día se encuentran inmersos en un contexto educativo, los cuales facilitan recursos materiales, humanos, tecnológicos, intangibles y de infraestructura, los que pueden generar efectos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Desde la teoría social cognitiva (Bandura, 2001), se señala que los factores ambientales influyen sobre la implicación de los alumnos en su aprendizaje. A partir de ello es posible afirmar que el contexto social al cual estamos inmersos puede generar efectos en la motivación lectora de los diversos grupos de estudiantes.

En el sistema educativo chileno se ha evidenciado una fuerte diferenciación socioeconómica, entre las dependencias administrativas que acogen a estudiantes de ciertos niveles socioeconómico. Se evidencia una alta correspondencia entre el tipo de centro educativo y el perfil socioeconómico del estudiante. Los estudiantes de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo se concentran en escuelas públicas, aquellos ubicados en los sectores medios asisten a colegios subvencionados (con

financiamiento compartido) y aquellos de estratos altos van mayoritariamente a establecimientos particulares pagados.

Al analizar los resultados de los estudiantes en la prueba SIMCE, se observa que las desigualdades persistentes en el Chile actual, en general, se reproducen en el rendimiento escolar. Los centros educativos, establecimientos a los que asisten estudiantes de mayor nivel socioeconómico (particulares pagados), obtienen mejores puntajes que aquellos a los que asisten alumnos de estratos medios (particulares subvencionados) y bajos (públicos) (MINEDUC, 2018).

Respecto a la motivación lectora de los estudiantes chilenos y la creencia de los docentes sobre su motivación y la diferencia entre el tipo de dependencia administrativa, la evidencia es escasa; sin embargo, el estudio realizado por la Agencia de calidad de educación (2016b) , exhibe que los estudiantes de aquellos centros educativos de grupo socioeconómico medio bajo, medio y medio alto (versus GSE bajo) están relacionados positivamente con el índice de motivación lectora, es decir, que aquellos estudiantes provenientes de sectores con más escasos recursos poseen una motivación lectora más baja que aquellos que se encuentran en un nivel medio alto su motivación lectora se puede encontrar en mayor nivel. A pesar de ello, no existe un perfil motivacional donde se describa qué tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) es la que se encuentra en una mayor tendencia en relación con el nivel socioeconómico, solo se ha señalado que el compromiso con la lectura puede favorecer las desventajas y las brechas sociales relacionadas con el nivel socioeconómico o el nivel educativo de las familias (Orellana et al., 2020).

Diferencias de género

La motivación lectora y el autoconcepto se pueden ver influenciados por el género, es así como las investigaciones orientadas hacia la diferencia entre sexos han evidenciado que las mujeres están más motivadas que los hombres, pero de manera intrínseca según el nivel de afinidad (Ntoumanis, 2001).

Con base en el modelo de expectativa y valor, se señala que personas significativas para el estudiante como los padres, los compañeros y los profesores, darían forma a los estereotipos de género, que influyen en los aprendices en muchos aspectos, como sus creencias de competencia, valores y comportamiento relacionado con el rendimiento. Las investigaciones han señalado que los estereotipos de lectura de género obtienen más apoyo de las niñas que en los niños (Retelsdorf et al., 2015).

En general, las niñas tienen un mayor autoconcepto relacionado con el lenguaje, y los niños tienen un mayor autoconcepto relacionado con las matemáticas (Pesu et al., 2016). La evidencia indica que las niñas tienen mayor confianza en su competencia lingüística que los niños (Ireson & Hallam, 2009). Además, un estudio longitudinal reveló que estas diferencias de género en los autoconceptos relacionados con el lenguaje aumentan con el tiempo en los niveles educativos (Archambault et al., 2010). Una mayor proporción de niñas mantuvo conceptos de sí mismas fuertes y estables relacionados con el lenguaje a lo largo del tiempo; por el contrario, una mayor proporción de niños indicó una disminución sustancial en los autoconceptos relacionados con el lenguaje.

En comparación con los hombres, las mujeres leen con más frecuencia (Logan y Johnston, 2009), tanto en la infancia como en la adolescencia. Los niños (Mullis et al., 2007) y los adolescentes (Chiu & McBride-Chang, 2006) reportan con frecuencia

diferencias significativas de género en las habilidades de lectura. A nivel nacional, la agencia de la calidad en la educación (2016b) a través de su estudio de factores que influyen en la motivación por la lectura, evidencia que, las mujeres obtienen una puntuación más alta en la escala de motivación lectora que los hombres en la secundaria.

Del mismo modo, otras investigaciones han evidenciado que el género de los estudiantes está vinculado positivamente a las expectativas de los profesores sobre la capacidad de lectura de los estudiantes, lo que indica que los maestros presentan mayores expectativas para la capacidad de lectura de las niñas que para la capacidad de lectura de los niños (Retelsdorf, 2018).

Es relevante analizar la brecha de género que se evidencia en el logro de los objetivos de aprendizaje, debido a que esta tendencia se replica a nivel internacional. Diversos estudios han demostrado que las niñas establecen una consistencia mayor hacia la lectura que los niños (Baker & Wigfield, 1999; Eccles et al. 1993; McGeown et al. 2012; Wigfield et al. 1997). Este aspecto es de suma importancia, ya que la motivación de los niños, la actitud al leer y el nivel de interés en los textos está estrechamente relacionado con sus habilidades lectoras (Coddington & Guthrie 2009; Logan & Johnston 2009; Logan & Medford 2011; Oakhill & Petrides 2007). Por lo anterior, se hace necesario realizar un cambio de modelo respecto a las aptitudes de niños y niñas hacia las diversas áreas del conocimiento (Agencia de Calidad en la Educación (2016b).

Debido a la ausencia de evidencia científica en el ámbito escolar chileno y a la importancia que reviste el tema de la motivación lectora, para incentivarla desde edades tempranas. Resulta necesario indagar cómo las creencias de los docentes

influyen en mayor o menor medida, en la motivación de los estudiantes. Con el fin de aportar conocimiento para orientar los procesos metodológicos en las salas de clases de nuestro país.



Marco metodológico

Diseño

La investigación se enmarca en un diseño cuantitativo de tipo no experimental, transversal y descriptivo correlacional, ya que busca medir la relación entre distintas variables consideradas en este estudio en un tiempo determinado. Asimismo, se realiza la recolección de datos en un único momento, una vez que el fenómeno ya ha acontecido (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Participantes

La investigación consideró la población de estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico y sus docentes de centros de educación regular de diferente dependencia administrativa (municipal y particular subvencionado), de las comunas de Los Ángeles, Antuco, Coronel, San Pedro y Tomé, pertenecientes a la Región del Biobío.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, es decir, que consiste en casos disponibles a los que se tiene acceso (Hernández et al., 2014).

La muestra estuvo conformada por 217 estudiantes, de los cuales 107 pertenecen a dependencia administrativa municipal y 110 a particular subvencionada, 54,37% compuesto por mujeres y 45,63% de hombres.

Se reclutó una muestra de 24 docentes en ejercicio de la Región del Bío-Bío, de los cuales 11 pertenecen a dependencia administrativa municipal y 13 a particular subvencionada. La muestra está comprendida por profesores de edades entre los 23 y los 62 años ($M= 40$; $DE= 10,818$), de ellos 29,16% correspondían género masculino y el 70,83% al femenino.

El 45,83% de los docentes alcanzó como nivel de especialización mayor a la Licenciatura de Educación, mientras que el 4,16% de los profesores tiene estudios de diplomado, 16,66% presenta especialización en postítulo y el 33,33% de la muestra tiene estudios de magíster.

Como es posible observar en la Tabla 1, se describe la correspondencia en relación con el centro educativo, los docentes y estudiantes participantes de la investigación.

Tabla 1

Composición de la muestra

	Establecimiento 1		Establecimiento 2		Establecimiento 3		Establecimiento 4	
Nombre	Liceo Doctor Víctor Río Ruiz		Arturo Alessandri Palma		Escuela Dichato		Colegio Fraternidad	
Comuna	Antuco		Los Ángeles		Tomé		San Pedro De La Paz	
D.A.	Municipal		Municipal		Municipal		Particular Subvencionado	
	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.
n	32	2	41	6	34	3	110	13
Mujeres	17	2	26	5	19	2	56	8
Hombres	15	0	15	1	15	1	54	5

Nota: D.A.=Dependencia administrativa; n= número de participantes Est.=Estudiantes;

Prof.=Profesores

Fuente: Elaboración propia

Caracterización centros educativos

El Liceo Doctor Víctor Ríos Ruiz, se encuentra ubicado en la comuna de Antuco, con dependencia administrativa municipal. Atiende alumnos desde los niveles de Educación Parvularia, Básica y Enseñanza Media Humanista-Científica. Presenta una matrícula de 548 estudiantes con un promedio de 28 alumnos por sala de clases. Además, cuentan con una planta docente compuesta por 49 profesores. Se encuentra ubicado en el sector medio urbano y se caracteriza por presentar un grupo socioeconómico bajo. En relación con el Sistema nacional de evaluación del desempeño de los establecimientos, el centro cuenta con un índice de 62,4% esto se evalúa en relación a los resultados obtenidos en la prueba SIMCE, variación de puntajes SIMCE de últimos años, incorporación de innovaciones educativas, adecuado funcionamiento del establecimiento, accesibilidad y permanencia de la población escolar, y la participación de profesores, padres y apoderados (Ministerio de Educación, 2023).

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2023) la Escuela Arturo Alessandri Palma, se encuentra ubicada en la comuna de Los Ángeles, pertenece a dependencia administrativa municipal. Recibe estudiantes desde los niveles Educación Parvularia y Básica. Presenta una matrícula de 512 estudiantes con un promedio de 25 alumnos en aula. Cuenta con una planta de 43 docentes. Se encuentra ubicado en el sector urbano y presenta un grupo socioeconómico medio. Respecto con el Sistema nacional de evaluación del desempeño de los establecimientos, el centro cuenta con 61,5%

La Escuela Básica Dichato, se encuentra ubicada en la comuna de Tomé, específicamente en la localidad de Dichato, su dependencia administrativa es municipal. Presenta los niveles de enseñanza en Educación Parvularia y Educación Básica. Tiene una matrícula de 505 estudiantes con un promedio de 25 alumnos en aula. Además, desempeñan labor docente 55 profesionales. Se encuentra ubicado en el sector urbano y presenta un grupo socioeconómico bajo. Respecto con el Sistema nacional de evaluación del desempeño de los establecimientos, el centro cuenta con 60% (Ministerio de Educación, 2023).

El Ministerio de Educación (2023) describe que el Colegio Fraternidad, se encuentra ubicado en la comuna de San Pedro De La Paz, este pertenece a dependencia administrativa particular subvencionado. Presenta niveles de enseñanza en Educación Parvularia, Básica y Enseñanza Media Humanista-Científica. Presenta una matrícula de 1187 estudiantes con un promedio de 42 alumnos en aula. Actualmente, trabajan 64 docentes. Se encuentra ubicado en el sector urbano y presenta un grupo socioeconómico medio/alto. Respecto con el Sistema nacional de evaluación del desempeño de los establecimientos, el centro cuenta con 68,7%.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión estudiantes.

- Ser estudiantes de 5° y 6° Año Básico.
- Pertener a un centro educativo de educación regular de dependencia administrativa municipales o subvencionada de la región del Bío-Bío.

Criterios de inclusión profesores.

- Ser profesor o profesora de Enseñanza Básica o especialidad que imparta asignaturas del plan educativo para estudiantes de 5° y 6° Año Básico.
- Pertener a un centro educativo de educación regular de dependencia administrativa municipal o subvencionada de la región del Bío-Bío.
- Tener al menos 1 año de ejercicio profesional en el establecimiento educativo actual de trabajo.
- Realizar clases a dos niveles.

Criterios de exclusión estudiantes.

- No saber leer.
- Ser parte del programa de integración escolar o algún programa de apoyo específico del centro educativo.

Criterios de exclusión profesores.

- Profesores que realicen solo clases de reemplazo.
- Profesores que solo realicen clases a un nivel.

Variables

A continuación, se describen las características de las variables que fueron consideradas para la investigación.

Motivación hacia la lectura de los estudiantes: Se define como un sistema multifacético de construcciones interrelacionadas como el sentido de autoeficacia, motivación intrínseca, motivación extrínseca y los elementos sociales que pueden incidir en la motivación para leer del estudiante (Wigfield et al., 2004).

Para su medición se utiliza el puntaje obtenido en el test Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) de Wigfield et al. (2004) traducido al español y validado por criterio de juicio de expertos por Parra (2018).

Creencias de los profesores sobre la motivación de los estudiantes para la lectura: Se define como la perspectiva de los docentes sobre el compromiso de la motivación para la lectura y su papel en la motivación lectora de sus estudiantes (Quirk et al., 2010).

Para la medición se utiliza el puntaje obtenido en el test Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire (TBSMRQ) de Quirk et al. (2010), adaptado al español en este estudio.

Instrumentos de medida

En la presente investigación se emplearon dos instrumentos de autorreporte para la evaluación de las variables. El primero de ellos se realiza la medición de la motivación general hacia la lectura de los estudiantes con el *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ) (Wigfield & Guthrie, 1997) y se analizan las creencias de los docentes sobre la motivación de los estudiantes para leer con el *Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire* (TBSMRQ) (Quirk et al., 2010).

Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)

Para evaluar la motivación hacia la lectura de los estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico, se utilizó el instrumento diseñado por Wigfield y Guthrie en el año 1995, el que fue construido para descubrir las dimensiones de la motivación lectora en niños de escuela primaria. Sin embargo, a partir de diversas investigaciones, el instrumento ha sido mejorado. Para la presente investigación se utilizó la versión revisada del 2004 (Wigfield et al., 2004). El MRQ en su versión 2014, fue traducido al español colombiano

sin validación por Medina, Gonzalez, Velásquez, Aguirre, y Agudelo (2016), versión que posteriormente fue adaptado por juicio de tres expertos al idioma español chileno (Parra, 2018).

El test MRQ consta de 53 ítems, los que se responden con una escala tipo Likert de 4 niveles, las opciones van desde: muy distinto a mí, un poco distinto a mí, un poco parecido a mí y muy parecido a mí. Las 53 afirmaciones se subdividen en 11 subcategorías: *Eficacia, Desafío, Curiosidad, Involucramiento, Importancia, Evitación, Competencia, Reconocimiento, Leer por notas, Razones sociales para leer y Obediencia*. Y las 11 subcategorías se agrupan en cuatro categorías superiores: *Autoeficacia, Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Elementos sociales*. En el análisis se eliminó el ítem 23, ya que generaba correlaciones negativas, tanto con su subdimensión, la dimensión y el total de la escala. La confiabilidad obtenida para la escala total, en su adaptación al español chileno fue de $\alpha = 0,93$, siendo considerado como excelente (Parra, 2018). Para el presente estudio la escala total presenta un índice de consistencia interna de Alfa de Cronbach de $\alpha = 0,94$. A continuación, se describen las categorías, con sus respectivos índices de confiabilidad.

- *Autoeficacia*: Se encuentra respaldada por el modelo teórico de Expectativa y Valor donde el individuo evalúa su capacidad, en relación a la expectativa, antes de realizar la acción. Schunk y Zimmerman (1997) sugieren que mientras más alto es el sentido de eficacia es mucho más probable que el sujeto se comprometa con la actividad, en este caso con la lectura ($\alpha = 0,80$).
- *Motivación Intrínseca*: Se encuentra enmarcada en el modelo de Expectativa y Valor y en la Teoría de la Autodeterminación. Desde la teoría de Expectativa y Valor, se relaciona cuando el individuo evalúa el valor intrínseco de la actividad.

A su vez en la Teoría de la Autodeterminación se encuentra el concepto de Motivación Intrínseca, Reeve (2010) señala que es "la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y, al hacerlo, buscar dominar desafíos óptimos" (p. 83). La evidencia en el área describe que las actividades realizadas que son motivadas intrínsecamente aumentan la persistencia, la creatividad, la comprensión conceptual, el aprendizaje de alta calidad, el funcionamiento óptimo y el bienestar ($\alpha = 0,77$).

- *Motivación Extrínseca*: Incluye elementos de ambas teorías. Reeve (2010) señala que el sujeto evaluará el valor de la actividad al igual que la motivación intrínseca, sin embargo, la diferencia radica en la presencia de beneficios externos ($\alpha = 0,89$).
- *Elementos Sociales*: Wigfield y Guthrie (1997) describen que aquellos estudiantes tienden a tener mejores resultados académicos, debido a su alta predisposición social en relación a la lectura, a diferencia de que aquellos estudiantes con baja tendencia hacia a lo social. ($\alpha = 0,77$)

Para la presente investigación en cada una de las subdimensiones se presentan los siguientes índices de consistencia interna de alfa de Cronbach, las que van desde bajas hasta buenas: Eficacia $\alpha=0,59$, Desafío $\alpha=0,74$, Curiosidad $\alpha=0,72$, Involucramiento $\alpha=0,67$, Importancia $\alpha=0,82$, Evitación $\alpha=0,53$, Competencia $\alpha=0,81$, Reconocimiento $\alpha=0,80$, Leer por notas $\alpha=0,66$, Razones sociales para leer $\alpha=0,75$ y Obediencia $\alpha=0,54$.

Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire (TBSMRQ)

Se empleó el "Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire" (TBSMRQ) de Quirk et al. (2010), el cual consiste en un instrumento que tiene por

objetivo evaluar las creencias de los docentes sobre la motivación de los estudiantes para leer. El test posee 106 indicadores que utiliza una escala de seis puntos (1= muy en desacuerdo a 6 = muy de acuerdo).

La medida incluye quince subescalas, entre ellas se encuentran: *autoeficacia*, *desafío*, *curiosidad*, *autonomía*, *importancia de la lectura*, *interés*, *identidad lectora*, *razones sociales*, *calificaciones*, *competencia*, *reconocimiento*, *obediencia*, *evitación del trabajo*, *valor de utilidad* y *creencia de coste*.

El cuestionario en su primera versión tiene una fiabilidad que oscila entre el 0,79 y 0,91. La escala total para este estudio presenta una consistencia interna de Alfa de Cronbach de $\alpha = 0,9896$. Cada una de las dimensiones presenta las siguientes consistencias internas: *Autoeficacia* $\alpha=0,8724$, *desafío* $\alpha = 0,9158$, *curiosidad* $\alpha = 0,9422$, *autonomía* $\alpha = 0,9739$, *importancia de la lectura* $\alpha = 0,8032$, *interés* $\alpha = 0,8026$, *identidad lectora* $\alpha = 0,905$, *razones sociales* $\alpha = 0,9467$, *calificaciones* $\alpha = 0,8393$, *competencia* $\alpha = 0,7404$, *reconocimiento* $\alpha = 0,8916$, *obediencia* $\alpha = 0,7351$, *evitación del trabajo* $\alpha = 0,8806$, *valor de utilidad* $\alpha = 0,9081$ y *creencia de coste* ($\alpha = 0,8525$) Además el cuestionario de motivación lectora de Wigfield y Guthrie (1997) sirvió como base para el TBSMRQ. Las dimensiones se describen a continuación:

- *Autoeficacia*: Hace referencia a las creencias de los docentes sobre cómo la autopercepción de sus estudiantes, como lectores, influye en su motivación para leer (Fujii, 2013) El constructo surge de la teoría cognitiva social de Bandura (1997) que señala que los procesos motivacionales impactan tanto en el aprendizaje como el rendimiento.
- *Desafío*: Se encuentra relacionado a las creencias de los profesores sobre el papel de presentar a las y los estudiantes tareas de lectura ligeramente por

encima del nivel de lectura actual de los estudiantes para motivarlos a leer (Fujii, 2013). El desafío se describe en la Teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), como las actividades que son un reto para las habilidades de los estudiantes pueden ser intrínsecamente motivadoras.

- *Curiosidad*: Se describe como un impulso fundamental para el aprendizaje, Eccles y Wigfiel (2002) señalan que la curiosidad se ha considerado como uno de los componentes más relacionados con la motivación intrínseca y hace alusión a las creencias de los profesores sobre como el deseo de los estudiantes de aprender información novedosa influye en su motivación para leer (Fujii, 2013).
- *Autonomía*: El constructo de autonomía proviene de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000) que describe como un proceso dirigido por la propia voluntad y la capacidad de la toma de decisiones de manera independiente y esto se refiere a las creencias de los docentes sobre la relevancia de apoyar el aprendizaje autodirigido y la toma de las elecciones de los estudiantes para motivarlos a leer.
- *Importancia de la lectura*. Las creencias de los profesores sobre como el nivel de importancia que los alumnos otorgan a la lectura, influyen en su motivación para trabajar en tareas de lectura específicas o para convertirse en mejores lectores. Desde la Teoría de expectativa valor, la importancia es uno de los cuatro componentes de las creencias de valor de la tarea (Eccles y Wilgfiel 2002).
- *Interés*: Se refiere a las creencias de los profesores sobre la importancia que desempeña el interés en la motivación de sus alumnos hacia la lectura. El

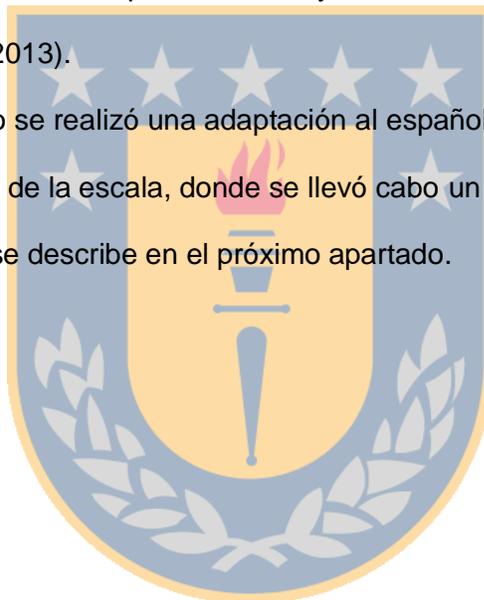
concepto es definido en la Teoría Expectativa valor como el al interés intrínseco (Eccles, 1983; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992, 2000) y en la teoría de la motivación intrínseca de Deci y Ryan (1985).

- *Identidad lectora*: El constructo hace alusión a las creencias de los profesores sobre como las actividades de lectura que confirman la propia identidad de sus alumnos y como están influyen en su motivación para leer (Fujii, 2013).
- *Razones sociales*: El constructo se refiere a las creencias de los profesores sobre la importancia de utilizar situaciones sociales para motivar a sus alumnos a leer. Los ítems del TBSMRQ reflejan el papel que desempeñan los profesores en el fomento y la facilitación de situaciones sociales asociadas a la lectura dentro y fuera de su aula (Quirk et al., 2010).
- *Calificaciones*: Se encuentra relacionado a las creencias de los profesores sobre la importancia de utilizar las calificaciones para motivar a sus alumnos a leer. Esta subescala capta los aspectos extrínsecos de la motivación de los alumnos por la lectura (Wigfield & Guthrie, 1995, 1997; Baker y Wigfield, 1999).
- *Competencia*: Se refiere a las creencias de los profesores sobre la importancia de utilizar la competencia y las actividades competitivas para motivar a sus alumnos a leer (Fujii, 2013).
- *Reconocimiento*: Está relacionada con las creencias de los profesores sobre la importancia de utilizar el reconocimiento para motivar a sus alumnos a leer. El constructo incorpora el papel que el reconocimiento por parte de diversas personas (incluidos los compañeros, los profesores y los padres) desempeña en la motivación de los alumnos para leer (Quirk et al, 2010).

- *Obediencia*: El constructo está relacionado con las creencias de los profesores sobre la importancia de utilizar los conocimientos de los estudiantes sobre la obediencia a la autoridad para motivar a sus alumnos a leer. Los ítems del cuestionario de este constructo están referidos a la influencia tanto de las expectativas sociales percibidas de los padres y de los profesores, como de las restricciones situacionales (como hacer de la lectura una tarea obligatoria) en la motivación de los estudiantes para la lectura. (Fujii, 2013).
- *Evitación del trabajo*: Se refiere al nivel en que los profesores son conscientes de la evitación del trabajo en relación con la lectura en sus alumnos. (Fujii, 2013).
- *Valor de la utilidad*: Se encuentra relacionado a las creencias de los docentes sobre cómo la lectura por parte de los estudiantes es vista como una actividad útil que puede motivarlos a leer. El valor de utilidad se establece por la utilidad de la tarea para los individuos en términos de sus objetivos actuales y futuros, incluidos los objetivos profesionales (Eccles y Wigfield, 1995; Wigfield y Eccles, 1992).
- *Creencias del coste*: El constructo está relacionado con las creencias de los profesores sobre cómo las percepciones de los estudiantes sobre los aspectos negativos de participar en una tarea de lectura influyen en su motivación para leer. La creencia de coste está influida por la evaluación del individuo sobre cómo interfiere una tarea con otras actividades, la cantidad de esfuerzo que se requiere para que tenga éxito y las emociones negativas que podría desencadenar (Eccles, 1983; Eccles y Wigfield, 1995).

En la versión revisada del TBSMRQ por Fujii (2013) se evaluó la validez cognitiva de todos los ítems del cuestionario a través de la metodología de preprueba cognitiva. Cada indicador fue interpretado por cinco profesores y tres calificadores los que puntuaron cada interpretación basándose en los criterios de validez cognitiva. Las puntuaciones de validez cognitiva fueron consideradas como fiables a partir de los resultados de la fiabilidad entre evaluadores. Se recopilaron y se evaluaron los problemas evidenciados por las interpretaciones y las sugerencias de los docentes. Los resultados indicaron 39 ítems problemáticos y se realizaron las modificaciones correspondientes (Fuji, 2013).

Para este estudio se realizó una adaptación al español del TBSMRQ, previa consulta a los creadores de la escala, donde se llevó cabo un proceso de adaptación cultural del test, el cual se describe en el próximo apartado.



Procedimiento

El procedimiento se llevó a cabo a partir de dos fases:

Fase N° 1: Adaptación y evaluación de los instrumentos

1. El primer paso fue tomar contacto con los autores para solicitar la autorización para utilizar el TBSMRQ (Quirk et al., 2010) en el estudio, los investigadores dieron su autorización para poder realizar la traducción al español y poder administrarlo a lo largo de la investigación.
2. Se realizó un proceso de traducción del TBSMRQ desde el inglés al español por un Traductor en Idiomas Extranjeros, Magíster en Lingüística y luego en forma inversa por un Profesor de Inglés de los Estados Unidos (Estudiante de Magíster en Lingüística Aplicada en Chile) con el objetivo de asegurar la equivalencia conceptual y semántica entre el cuestionario original y la versión traducida.
3. Luego se consolidó en un solo instrumento que representa mejor a los reactivos del original, con la revisión de una Profesora de Lenguaje y otra Profesora de Inglés, ambas con el grado académico de Doctora en Lingüística.
4. Posteriormente, la versión al español fue sometida a juicio de cinco expertos y expertas en la temática, el instrumento y en psicometría:
 1. Karina Fuentes, Doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción. Sus líneas de investigación son Lingüística Aplicada.
 2. Nicolás Parra, Profesor de Filosofía del Liceo San Pedro. Profesor de Filosofía y Magíster en Educación, sus líneas de investigación son la Motivación Lectora.

3. Fancy Castro, Profesora de Castellano, Magíster en Gestión Educacional y Doctora en Diseño Curricular y Evaluación, con líneas de investigación formación inicial docente, currículum, evaluación y gestión educacional. Docente asociada a la Universidad del Biobío.
 4. Carla Vergara, Profesora de Español y Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad de Concepción. Sus líneas de investigación son la Psicolingüística, Psicología Educativa y Análisis de Discurso.
 5. Carla Zambrano, Doctora en Educación de la Universidad de Concepción sus líneas de investigación son la motivación y autorregulación.
5. Recibidas las sugerencias que fueron consideradas, se creó la versión final test TSBMRQ (Ver Anexo 6) para aplicar en el contexto de la presente investigación.

Finalmente, el instrumento se subió a una plataforma online y se realizó un piloto con tres docentes que realizaban clases a alumnos de enseñanza básica que no participaron de la investigación.

Fase N° 2: Recolección de datos

1. Se estableció contacto con los centros educativos de las diferentes dependencias administrativas (municipales y particular subvencionado). Se presentó el proyecto de investigación a los directivos con el objetivo de obtener el permiso institucional de manera consciente e informada.
2. Se invitó a participar a todos los profesores que impartan clases en los niveles de Quinto y Sexto Año Básico, con al menos un año de experiencia en el centro educativo.

3. Se invitó a participar a los estudiantes de los cursos de Quinto y Sexto Año Básico.
4. Los docentes que aceptaron participar dieron su consentimiento informado para ser parte de la investigación.
5. Estudiantes que acepten participar dieron su asentimiento para participar en la investigación, así como sus familias otorgaron el consentimiento informado.
6. Se coordinó un día y horario para aplicar el cuestionario a estudiantes y profesores a través de plataforma online como zoom o meet.
7. El instrumento fue aplicado durante la jornada de clases de los alumnos y en horario no lectivo para docentes.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis estadístico, se utilizó el programa RStudio versión 4.2.2. (R Core Team, 2020). Inicialmente se realizó un análisis descriptivo de los datos, calculando las medidas de tendencia central. Posteriormente, se calculó la confiabilidad de cada escala aplicada mediante el coeficiente α de Cronbach. Con el programa SPSS en su versión 27 se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), con el objetivo de determinar si los datos presentaban una distribución normal. A partir de los resultados de la prueba K-S, se procedió a realizar pruebas de hipótesis paramétricas.

De acuerdo a estos resultados, se utilizó la prueba de diferencia de medias ANOVA de medidas repetidas intergrupo para comparar las diferencias entre los centros educativos y su dependencia administrativa (municipal y subvencionada), tanto de los estudiantes como de los docentes. De igual manera, para analizar el efecto género se utilizaron modelos mixtos para medir las variables estudiadas.

Para determinar el grado y dirección de la relación entre la motivación hacia la lectura de los estudiantes y las creencias sobre la motivación lectora de los docentes hacia sus estudiantes, se realizó un análisis de correlaciones en el cual se utilizó la prueba paramétrica del coeficiente de correlación mediante la prueba r de Pearson.

Debido a que la muestra de docentes y estudiantes no son equivalentes, se respalda el análisis de correlación con muestras de diferentes tamaño, con publicaciones asociadas a los constructos de la presente investigación: el primero de ellos es de Sweet et al. (1998), donde se examinó las percepciones del profesorado sobre motivación de los estudiantes para la lectura, el tamaño de la muestra en profesores fue de 68 y alumnos de 374. La segunda investigación de Muis y Foy (2019) analiza el efecto de creencias de los maestros sobre las creencias de los estudiantes de primaria, la motivación, y los logros en matemáticas, la muestra de docentes fue de 55 y 131 estudiantes.

Consideraciones éticas

Durante el desarrollo de esta investigación, se consideraron todos los resguardos éticos necesarios, los cuales fueron operacionalizados por medio del consentimiento informado y asentimiento, en el que se explicitaron las implicancias de la participación en la investigación, y fueron entregados a los docentes, estudiantes y sus apoderados/as.

La participación de las personas en la investigación fue de carácter voluntaria y libre, donde se resguardó en todo momento la identidad de los participantes, además se informó los objetivos de la investigación, así como su carácter confidencial. Los datos recolectados fueron manejados por la investigadora y su docente guía, garantizando el anonimato de la información.

Sumado a lo anterior, el proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de la dirección de investigación de la Universidad de Concepción, certificado CEBB 767-2020.



Resultados

Análisis de Resultados

A continuación, se presentarán los resultados de la investigación, para ello se efectuó un análisis descriptivo de las variables de estudio, media y desviación estándar, tanto para el grupo de estudiantes como de docentes. Asimismo, se evaluaron las diferencias entre la dependencia administrativa de los centros educativos, diferencias según el género y otras variables de interés. Por último, se analizó la relación entre las variables de estudio.

Cuestionario de Motivación Lectora (MRQ)

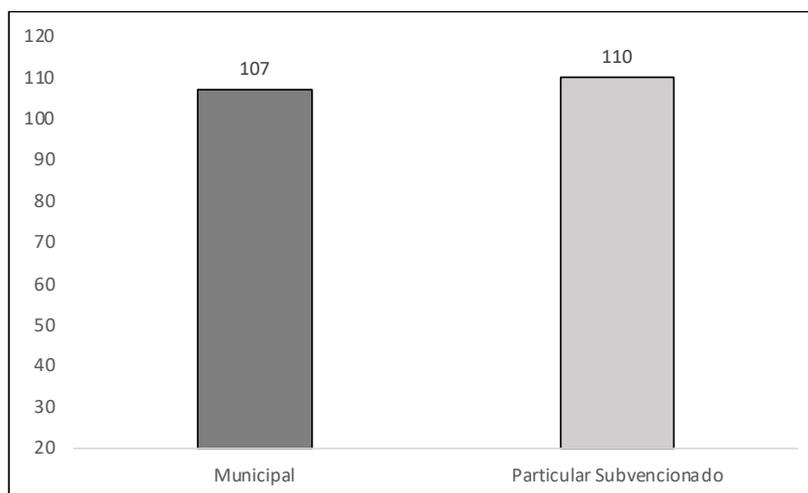
Los resultados que se expondrán a continuación corresponden a la aplicación de la prueba MRQ, cuestionario que se encuentra compuesto de 52 indicadores. Además, se analizarán los resultados con sus respectivas categorías y subcategorías.

El cuestionario MRQ se puede agrupar en cuatro categorías, estas son: *Autoeficacia, Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Elementos Sociales*. De igual manera, las 52 afirmaciones del test MRQ se pueden agrupar en 11 subcategorías, estas son: *Eficacia, Desafío, Curiosidad, Involucramiento, Importancia, Evitación, Competencia, Reconocimiento, Leer por Notas, Razones Sociales para Leer y Obediencia*. Es relevante mencionar que la cantidad de afirmaciones por subcategoría no son iguales, por lo que se realizó una estandarización de los datos a porcentajes, tomando como 100% el puntaje máximo posible por categoría como subcategoría.

En la Figura 4, se presenta la composición de la muestra, la que está integrada por 107 estudiantes de centros educativos de dependencia municipal y 110 de particular subvencionada, de este modo es posible observar que es una muestra

homogénea por la cantidad de sujetos de cada grupo. La muestra total es de 217 estudiantes.

Figura 4. Composición de la muestra de estudiante por dependencia administrativa



Fuente: Elaboración propia

Resultados descriptivos MRQ.

Se realizaron pruebas de normalidad para establecer las pruebas estadísticas que se utilizarán en los análisis de datos. Como la muestra superó los 50 sujetos por grupo, se aplicó la prueba de Kolmogorov- Smirnov. para verificar la distribución normal de los datos. Como se observa en la Tabla 2, los resultados indican que son mayores a 0,05 por ende, no hay diferencias estadísticas en ambos grupos, por esta razón se aplicaron pruebas paramétricas.

Tabla 2*Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov*

		Pruebas de normalidad		
		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Grupo	Estadístico	gl	Sig.
Total Test MRQ	Municipal	0,077	107	0,137
(Porcentajes)	Particular	0,054	110	0,200*
	subvencionado			

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia

Se observa en el análisis descriptivo correspondiente a la totalidad de muestra de los estudiantes (n=217) un resumen de los estadísticos de tendencia central por cada una de las dimensiones (ver Tabla 3)

Tabla 3*Datos descriptivos dimensiones cuestionario MRQ*

Dimensiones	M	DE	Mínimo	Máximo	CV
Autoeficacia	59,31	21,25	4,167	100	0,3582
Motivación Intrínseca	55,98	15,91	5,556	90,74	0,2841
Motivación Extrínseca	56,9	22,33	2,222	100	0,3924

Elementos	48,28	19,27	6,061	100	0,3992
Sociales					
Total	55,13	16,92	8,333	91,03	0,3069

Nota: M= Media aritmética; DE= Desviación Estándar

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 2, la dimensión de *Autoeficacia* presenta un mayor porcentaje (59,31%) a diferencia de *Elementos sociales* que presenta un porcentaje menor (48,28%), lo que indica que la motivación hacia la lectura se caracteriza por un alto sentido de eficacia de los estudiantes y por un baja tendencia hacia lo social.

En la Tabla 4 se observan los estadísticos descriptivos en relación con las subdimensiones:

Tabla 4

Datos descriptivos subdimensiones cuestionario MRQ

Subdimensiones	M	DE	Mínimo	Máximo	CV
Eficacia	60,88	22,91	0	100	0,3763
Desafío	58,37	23,89	0	100	0,4093
Curiosidad	62,67	22,03	5,556	100	0,3515
Involucramiento	55,15	22,43	0	100	0,4067
Importancia	63,29	30,03	0	100	0,4744
Evitación	43,55	23,25	0	100	0,534

Competencia	49,26	26,51	0	100	0,5382
Reconocimiento	55,82	26,66	0	100	0,4776
Leer por notas	69,7	23,27	0	100	0,3339
Razones sociales para leer	37,96	22,89	0	100	0,603
Obediencia	66,32	21,88	8,333	100	0,3299

Nota: M= Media aritmética; DE= Desviación Estándar

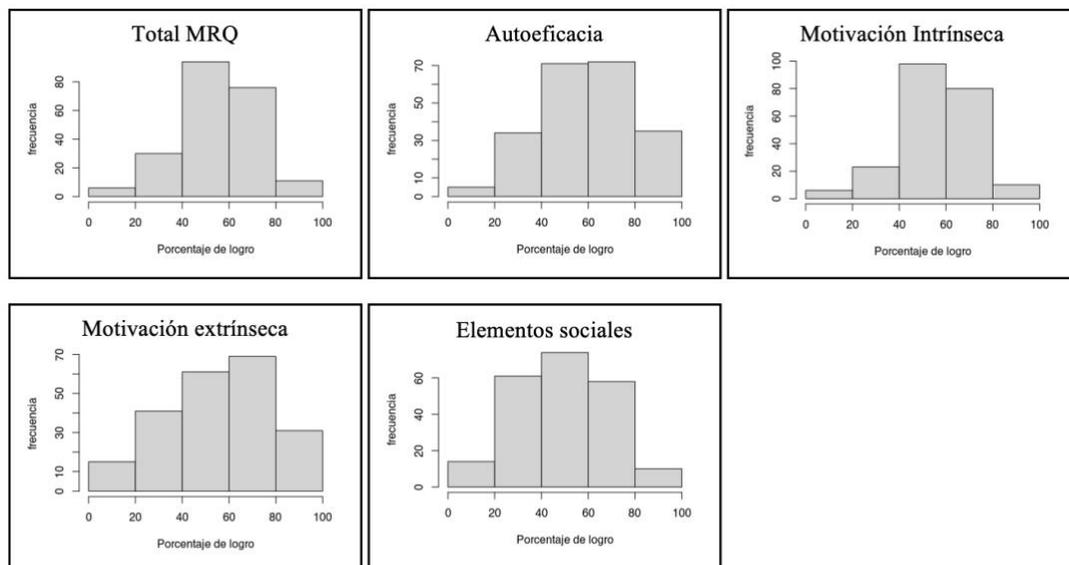
Fuente: Elaboración propia

Los resultados en la Tabla 3 muestran que las puntuaciones medias se ubicaron por sobre el 30%, se destaca la puntuación alcanzada en la subcategoría *leer por notas* (69,7%), este resultado pudiese estar explicado a la importancia que se les entrega a las calificaciones en el contexto educativo nacional. Por otra parte, la subcategoría que presenta menor puntuación es *Razones sociales para leer* (37,96%), el que se pudiese explicar por el contexto de pandemia COVID-19, específicamente por el confinamiento y las clases de llevadas a cabo de manera remota en el momento que se aplicaron los cuestionarios.

Gráficos por dimensiones MRQ de distribución de la moda

En relación a la distribución de la muestra, como se observa en la Figura 5, en la escala Total del test MRQ presenta una distribución unimodal simétrica. En cuanto a las dimensiones todas presentan distribuciones unimodales. Dependiendo de la media, en *Autoeficacia* y *Elementos Sociales* se presenta una simetría. Por otra parte, las categorías de *Motivación Intrínseca* y *Motivación Extrínseca* presentan una asimetría negativa (media alta).

Figura 5. Gráficos de distribuciones unimodales MRQ

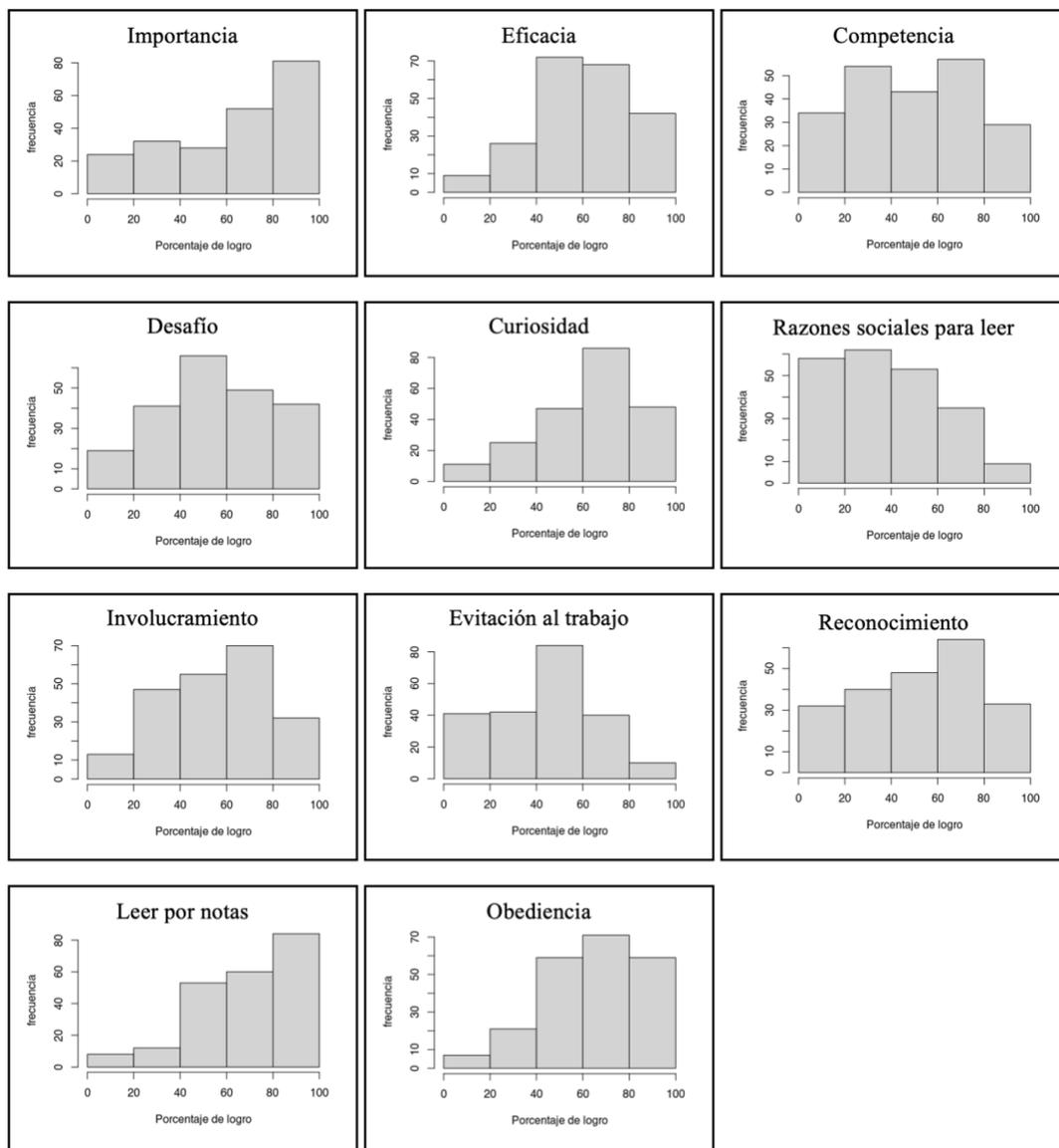


Fuente: Elaboración propia

Gráficos por subdimensiones MRQ de distribución de la moda

En relación a la distribución de la muestra en las subdimensiones del MRQ se presenta en la Figura 6 que todas las escalas muestran una distribución unimodal a excepción de subcategoría *competencias* donde es muy cercana a la uniforme. Dependiendo de la media, se observan distribuciones con asimetría positiva (medias bajas) en la subdimension de *Razones sociales*. Con una asimetría negativa (medias altas) se encuentran las subcategorías *Importancia, Eficacia, Curiosidad, Involucramiento, Reconocimiento, Leer por notas y Obediencia*. Las subdimensiones de *Desafío y Evitación al trabajo* se observan simétricas,

Figura 6. Gráficos de distribuciones unimodales MRQ



Fuente: Elaboración propia

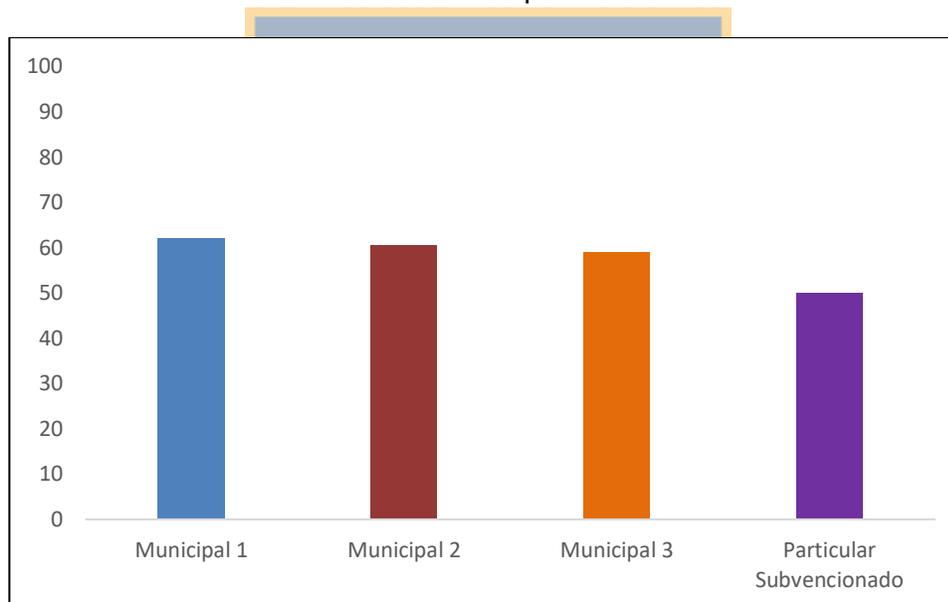
Análisis descriptivo MRQ por centro educativo

Se llevaron a cabo análisis descriptivos e inferenciales por los cuatro centros educativos participantes de la investigación, donde se encuentran tres municipales y uno particular subvencionado, debido a que al momento de realizar la comparación por

dependencia administrativa hay que estimar la variabilidad de la muestra, considerando a los estudiantes como parte del centro educativo.

En relación con la escala total del test MRQ se evidencia en la Figura 7 las diferencias por establecimiento educacional. Donde el primer centro educativo tiene un promedio mayor (62,14%) en relación con el cuarto (49,91%). Por ende, los centros educativos municipales presentan mayores puntuaciones a diferencia del establecimiento particular subvencionado.

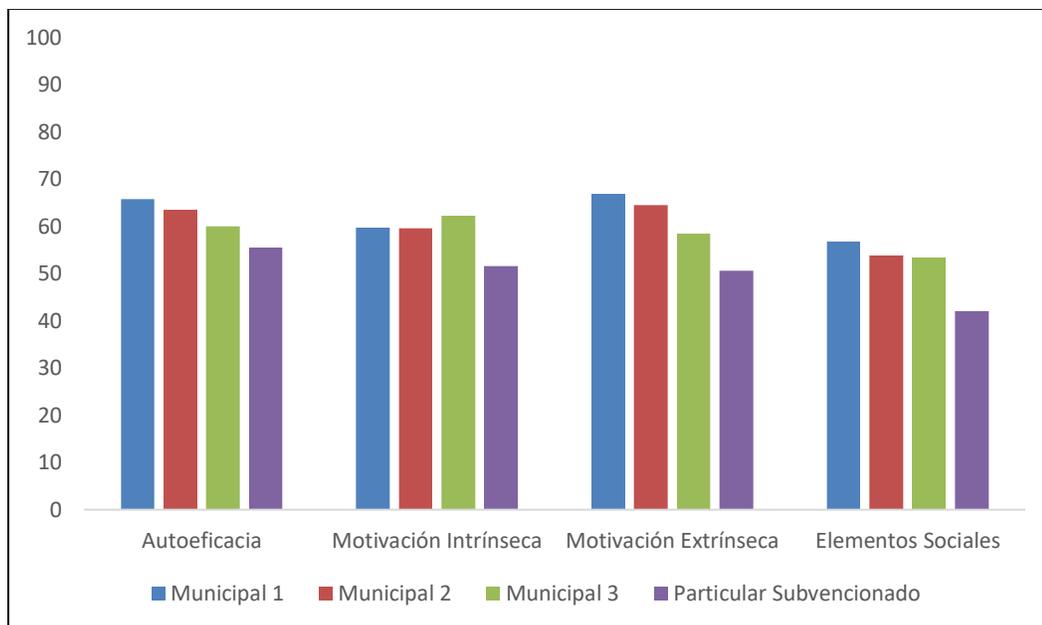
Figura 7. Diferencias entre centros educativos por Escala Total MRQ



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 8 se observa que los cuatro establecimientos presentaron puntuaciones por sobre el 50%. Además, es posible señalar que evidencian un bajo porcentaje en *Razones Sociales*, de igual manera el establecimiento particular subvencionado muestra un menor porcentaje en cada una de las dimensiones.

Figura 8. Diferencias entre centros educativos por dimensiones MRQ

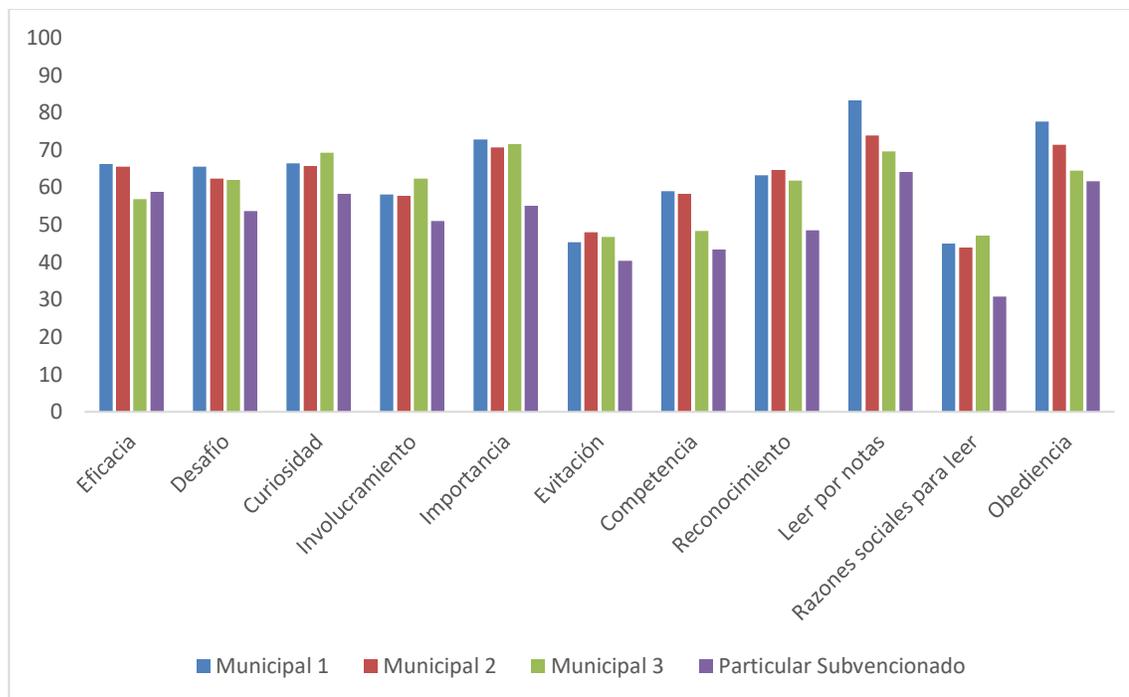


Fuente: Elaboración propia

Subdimensiones

En relación a las diferencias entre centros educativos por subdimensiones del MRQ, se observa en la Figura 9 que los porcentajes se encuentran por sobre el 30%, la subdimensión que presenta un mayor porcentaje es *Leer por Notas* (83,33%) y con menor puntuación *Razones sociales* (30,87%) y *Evitación* (40,38%).

Figura 9. Diferencias entre centros educativos por subdimensiones MRQ



Fuente: Elaboración propia

Análisis inferenciales MRQ por centro educativo

Se realizó un análisis de ANOVA de medidas repetidas intergrupo para analizar las diferencias entre los cuatro centros educativos que participaron en la investigación en relación a la variable general de motivación lectora (ver Tabla 5). Al analizar la escala Total del test MRQ, se observa en la Tabla 5 la diferencia significativa entre los cuatro centros educativos, referido en el valor $p= 0,00004573$.

Tabla 5*Diferencias entre centros educativo total MRQ*

Dimensión	Estadístico	Valor p	Valor p ajustado	ES (eta²)
Total	F(3, 213)=7,98	0,00004573	0,00009145	0,1

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, al revisar los valores entre los centros educativos participantes que componen la muestra, observan en la Tabla 6 diferencias significativas en todas las dimensiones, ya sea controlando o no la familia de análisis.

Tabla 6*Diferencias entre centros educativo por dimensiones MRQ*

Dimensión	Estadístico	Valor p	Valor p ajustado	Es (eta²)
Autoeficacia	F(3, 213)=2,80	0,04084	0,04084	0,04
Motivación intrínseca	F(3, 213)=6,33	0,0003954	0,0007908	0,08
Motivación extrínseca	F(3, 213)=7,36	0,000103	0,0003089	0,09
Elementos sociales	F(3, 213)=8,69	0,0000183	0,00007321	0,11

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en el resultado anterior, la diferencia más fuerte es en la dimensión de Elementos Sociales (valor $p=0,0000183$), seguida por Motivación Extrínseca (valor $p=0,000103$) e Intrínseca (valor $p=0,0003954$) y Autoeficacia (valor $p=0,04084$).

En relación con las subcategorías entre los cuatro establecimientos, se observa en la Tabla 7 diferencias significativas en nueve de las 11 subescalas. Al controlar el error tipo I para la familia de análisis, se mantienen las diferencias significativas en seis subescalas. Las diferencias más fuertes se observan en *Razones Sociales* ($\eta^2=0,1$) y *Leer por Notas* ($\eta^2=0,09$).

Tabla 7

Diferencias entre centros educativo por subdimensiones MRQ

Dimensión	Estadístico	Valor p	Valor p ajustado	ES (η^2)
Eficacia	F(3, 213)=1,85	0,1385	0,2771	0,03
Desafío	F(3, 213)=3,17	0,02533	0,1266	0,04
Curiosidad	F(3, 213)=3,08	0,02848	0,1266	0,04
Involucramiento	F(3, 213)=2,85	0,03826	0,1266	0,04
Importancia	F(3, 213)=5,86	0,0007283	0,005826	0,08*
Evitación	F(3, 213)=1,47	0,2239	0,2771	0,02
Competencia	F(3, 213)=5,15	0,001858	0,01115	0,07*
Reconocimiento	F(3, 213)=6,11	0,000524	0,004716	0,08*
Leer por notas	F(3, 213)=6,69	0,0002464	0,002464	0,09*

Razones sociales para leer	F(3, 213)=7,99	4,536e-05	0,0004989	0,1*
Obediencia	F(3, 213)=5,58	0,001057	0,0074	0,07*

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior, las subescalas que presentan diferencias significativas son; Importancia, Competencia, Reconocimiento, Leer por notas, Razones sociales para leer y Obediencia.

Análisis descriptivo por dependencia administrativa MRQ

Se presentan los descriptivos de logro entre establecimientos municipales y particular subvencionados. Es posible visualizar que en la Tabla 8 en todas las dimensiones los centros educativos de dependencia municipal presentaron mayores puntuaciones, lo mismo sucede en la escala total.

Tabla 8

Análisis por dependencia administrativa dimensiones cuestionario MRQ

Dimensiones	M	DE	M	DE	ES(d)
	Municipal	Municipal	Particular	Particular	
	al		Subvencionado	Subvencionado	
Autoeficacia	63,16	19,05	55,57	22,65	0,36
Motivación	60,51	14,55	51,58	16	0,58
Intrínseca					
Motivación	63,36	19,9	50,61	22,84	0,6
Extrínseca					

Elementos	54,63	19,39	42,09	17,09	0,69
Sociales					
Total	60,5	15,37	49,91	16,79	0,66

Nota: M= Media aritmética; DE= Desviación Estándar

Fuente: Elaboración propia

En relación a los descriptivos de logro de las subdimensiones del test MRQ entre establecimientos municipales y particular subvencionados, se visualiza en la Tabla 9 que los centros educativos municipales presentan mayor puntuación que los particulares subvencionados.

Tabla 9

Análisis por dependencia administrativa subdimensiones cuestionario MRQ

Subdimensiones	M Municipal	DE Municipal	M Particular Subvencionado	PS.DE Particular Subvencionado	ES(d)
Eficacia	63,03	21,3	58,79	24,28	0,19
Desafío	63,24	21,72	53,64	25,03	0,41
Curiosidad	67,08	20,2	58,38	22,96	0,4
Involucramiento	59,35	21,22	51,06	22,91	0,38
Importancia	71,65	24,25	55,15	32,85	0,57
Evitación	46,81	20,88	40,38	25,04	0,28
Competencia	55,35	24,67	43,33	27,01	0,46

Reconocimiento	63,36	23,12	48,48	27,91	0,58
Leer por notas	75,39	21,76	64,17	23,45	0,5
Razones sociales para leer	45,26	22,94	30,87	20,58	0,66
Obediencia	71,03	21,76	61,74	21,1	0,43

Nota: M= Media aritmética; DE= Desviación Estándar

Fuente: Elaboración propia

Análisis inferenciales MRQ por dependencia administrativa

Para describir las diferencias entre establecimientos municipales y particulares se realizó un ANOVA mixto, que considera dos niveles. En primera instancia se analiza el tipo de establecimiento, y el error que se encuentra definido por las diferencias entre los establecimientos. El segundo nivel corresponde a las diferencias entre estudiantes dentro de cada establecimiento, que es necesario considerar para obtener un resultado correcto del primer nivel.

Para el total del cuestionario MRQ, al calcular el ANOVA mixto se encuentra un resultado estadísticamente significativo $F(1,2)=73,65$, $p=0,013$ a favor de los centros educativos municipales.

En relación a las dimensiones presentes en el test MRQ, en los análisis de ANOVA mixto realizado, se muestra en la Tabla 10 que existe una diferencia significativa a favor de los centros educativos municipales en la categoría de Motivación Intrínseca y Elementos sociales.

Tabla 10

Análisis de ANOVA mixto por dependencia administrativa dimensiones cuestionario

MRQ

	CM	CM	CM	f	p
	Tipo de Centro	Centros	Estudiantes		
	Educativo	Educativos			
Autoeficacia	3128	287,7	440,4	10,87	0,081
Motivación	4318	76,3	235,6	56,6	0,017
Intrínseca					
Motivación	8829	639,5	458,1	13,81	0,065
Extrínseca					
Elementos	8525	110,8	335,6	76,96	0,013
sociales					

Nota: Grados de libertad: Tipo de Centro Educativo=1. Grados de libertad: Centro Educativo = 2. Grados de libertad: Estudiantes 213. CM: Cuadrados medios

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 11, en relación a los análisis inferenciales llevados a cabo con ANOVA mixto, se evidencian diferencias significativas a favor de los establecimientos de dependencia municipal en las subescalas: *Desafío, Curiosidad, Evitación al trabajo, Importancia, Reconocimiento y Razones sociales.*

Tabla 11

Análisis de ANOVA mixto por dependencia administrativa subdimensiones cuestionario

MRQ

	CM	CM	CM	f	p
	Tipo de Centro	Centros	Estudiantes		
	Educativo	Educativos			
Eficacia	977,1	953,3	518,6	1,025	0,418
Desafío	5002	132	554,1	37,9	0,025
Curiosidad	4104	125.9	471,6	32,6	0,029
involucramiento	3723	236.9	490,5	15,71	0,058
Importancia	14766	43.07	844,6	342,8	0,003
Evitación al trabajo	2241	63.34	537,2	35,38	0,027
Competencias	7829	1220	664,6	6,418	0,127
Reconocimiento	12009	80,94	663,7	148,4	0,007
Leer por notas	6831	1618	501,8	4,221	0,176
Razones	11239	103.3	477,7	108,8	0,009
Sociales					
Obediencia	4677	1427	450	3,277	0,212

Nota: Grados de libertad: Tipo de Centro Educativo=1. Grados de libertad:

Centro Educativo = 2. Grados de libertad: Estudiantes 213. CM: Cuadrados medios

Fuente: Elaboración propia

Análisis descriptivos por género MRQ

A continuación, se presentan los análisis realizados con la variable género. En la Tabla 12 se describe el promedio en cada una de las dimensiones, donde es posible observar que el género femenino presenta mayor puntuación en todas las dimensiones, lo mismo ocurre en el total de la escala.

Tabla 12

Análisis descriptivo por género dimensiones cuestionario MRQ

Dimensiones	M	DE	M	DE	ES(d)
	Masculino	Masculino	Femenino	Femenino	
Autoeficacia	57,53	20,67	60,81	21,7	0,15
Motivación Intrínseca	53,29	17,24	58,24	14,39	0,31
Motivación Extrínseca	56,39	22,23	57,33	22,49	0,04
Elementos Sociales	46,53	17,69	49,74	20,47	0,17
Total	53,41	17,03	56,57	16,76	0,19

Nota: M= Media aritmética; DE= Desviación Estándar

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 13 se observa que el género femenino presenta mayor porcentaje en las subdimensiones: *Desafío, Curiosidad, Importancia, Competencia, Reconocimiento y Razones Sociales para leer.*

Tabla 13*Análisis por género subdimensiones cuestionario MRQ*

Subdimensiones	M	DE	M	DE	ES(d)
	Masculino	Masculino	Femenino	Femenino	
Eficacia	61,17	21,08	60,64	24,42	0,02
Desafío	55,35	23,82	60,9	23,76	0,23
Curiosidad	57,91	23,66	66,67	19,79	0,4
Involucramiento	50,73	24,52	58,85	19,87	0,37
Importancia	64,14	28,41	62,57	31,42	0,05
Evitación	44,78	24,21	42,51	22,47	0,1
Competencia	48,2	26,58	50,14	26,53	0,07
Reconocimiento	55,02	25,37	56,5	27,79	0,06
Leer por notas	70,37	23,52	69,14	23,15	0,05
Razones sociales para leer	34,78	21,43	40,64	23,81	0,26
Obediencia	67,09	21,54	65,68	22,23	0,06

Nota: M= Media aritmética; DE= Desviación Estándar

Fuente: Elaboración propia

Análisis inferenciales por género MRQ

Se utilizaron modelos mixtos para analizar el efecto del género y del tipo de administración, que se consideran efectos fijos para este estudio. Como efectos aleatorios, es decir, que dependen de cada establecimiento, se considera un modelo de intercepto y pendiente, donde el intercepto representa las diferencias entre los

establecimientos para los hombres, y el intercepto la diferencia que hace ser mujer, respecto a los hombres. Con esto, se asegura que el efecto fijo del género sea independiente de cualquier efecto del establecimiento.

En primer lugar, se realizaron las pruebas de razón de verosimilitud entre cuatro modelos: (a) *sin factores fijos*, o sea, solo se controla la variabilidad entre colegios; (b) *solo tipo de establecimiento*, (c) *se agrega como efecto el género* y (d) *efecto de interacción género por tipo de establecimiento* (Ver pruebas de verosimilitud de los 4 modelos en Anexo 10). En general, se observan diferencias significativas por tipo de establecimiento y en curiosidad e involucramiento se observa un efecto diferencial por género, a favor de lo femenino, en motivación intrínseca.

En la Tabla 14 se presenta un resumen de los resultados de la prueba de razón de verosimilitud, considerando el efecto género, se observa $p = 0,03622$ en la dimensión de motivación intrínseca a favor del género femenino.

Tabla 14

Prueba de razón de verosimilitud con chi cuadrado por dimensiones MRQ efecto género

Dimensión	Chi-cuadrado	Df	Pr(>Chi-cuadro)
Autoeficacia	0,9312	1	0,3346
Motivación Intrínseca	4,387	1	0,03622*
Motivación Extrínseca	0,000149	1	0,9903
Elementos Sociales	0,8899	1	0,3455
Total MRQ	1,234	1	0,2667

Fuente: Elaboración propia

Ningún modelo de interacción resulto significativo

En la Tabla 15, se presenta un resumen de la prueba de verosimilitud por subdimensiones MRQ, donde es posible visualizar el efecto género a favor del femenino en la subdimensión curiosidad ($p = 0,005228$) e involucramiento ($p = 0,0112$)

Tabla 15

Prueba de razón de verosimilitud con chi cuadrado por subdimensiones MRQ efecto género

Subdimensión	Chi-Cuadrado	Df	Pr(>Chisq)
Autoeficacia	0,0716	1	0,789
Desafío	2,367	1	0,124
Curiosidad	7,799	1	0,005228*
Involucramiento	6,433	1	0,0112*
Importancia	0,4904	1	0,4838
Evitación del trabajo	0,761	1	0,383
Competencias	0,09608	1	0,7566
Reconocimiento	0,01503	1	0,9024
Leer por notas	0,4386	1	0,5078
Razones sociales	2,716	1	0,09937
Obediencia	0,1272	1	0,7213

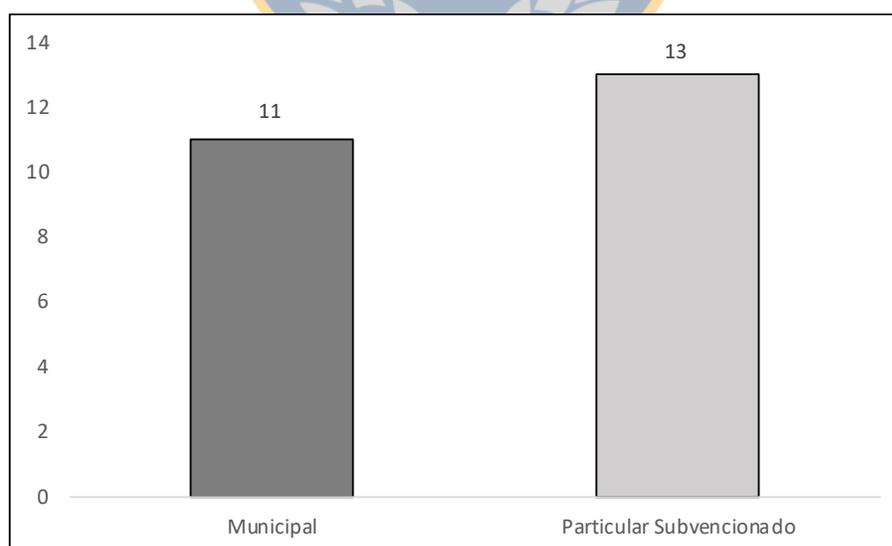
Fuente: Elaboración propia

Cuestionario de Percepción de Motivación Lectora para docentes TBSMRQ

El TBSMRQ posee 106 indicadores, los cuales se pueden agrupar en 15 subescalas, entre ellas se encuentran: *autoeficacia, desafío, curiosidad, autonomía, importancia de la lectura, interés, identidad lectora, razones sociales, calificaciones, competencia, reconocimiento, cumplimiento, evitación del trabajo, valor de utilidad y creencia de coste*. La cantidad de indicadores por categorías no son iguales, por lo que se llevó a cabo una estandarización de los datos a porcentaje, considerando el 100% como puntaje máximo posible por categoría.

En la Figura 10, se presenta la composición de la muestra, la que está integrada por 11 profesores de centros educativos de dependencia municipal y 13 de particular subvencionada, de este modo es posible observar que es una muestra homogénea por la cantidad de sujetos de cada grupo. La muestra total es de 24 profesores.

Figura 10. Composición de la muestra docentes por dependencia administrativa



Fuente: Elaboración propia

Resultados descriptivos por categorías TBSMRQ

Se observa en el análisis descriptivo correspondiente a la totalidad de la muestra de docentes (n=24) un resumen de los estadísticos de tendencia central por cada una de las dimensiones (ver Tabla 16). En relación con el porcentaje de logro, se observan puntuaciones sobre 50%, donde se destaca la dimensión de Autonomía con un 85%, Razones sociales con 81,3% y Curiosidad 80,62%. Presenta una menor puntuación la dimensión de Calificaciones 63,93%, Obediencia con 65,83 y Evitación con 66,17%

Tabla 16

Valores en porcentaje de logro TBSMRQ

Dimensiones	M	DV	Mínimo	Máximo	CV
Autoeficacia	75,17	17,25	0	92	0,2295
Autonomía	85	20,11	0	100	0,2366
Calificaciones	63,93	17,39	0	85,71	0,272
Competencia	57,22	20,61	3,333	93,33	0,3602
Creencias del coste	73,75	20,28	0	100	0,275
Obediencia	65,83	16,95	3,333	90	0,2574
Curiosidad	80,62	20,97	0	100	0,2601
Desafío	75,19	18,22	2,222	93,33	0,2423
Evitación	66,17	17,98	2	92	0,2718
Identidad lectora	75,71	19,19	0	97,14	0,2535
Importancia	72,67	18,45	0	92	0,2539
Interés	73,83	18	0	88	0,2438

Razones Sociales	81,3	19,37	0	100	0,2383
Reconocimiento	77,08	19,08	2.5	95	0,2475
Valor de la utilidad	76,15	18,42	0	95	0,2418
Total	73,52	17,09	0,9434	89,25	0,2325

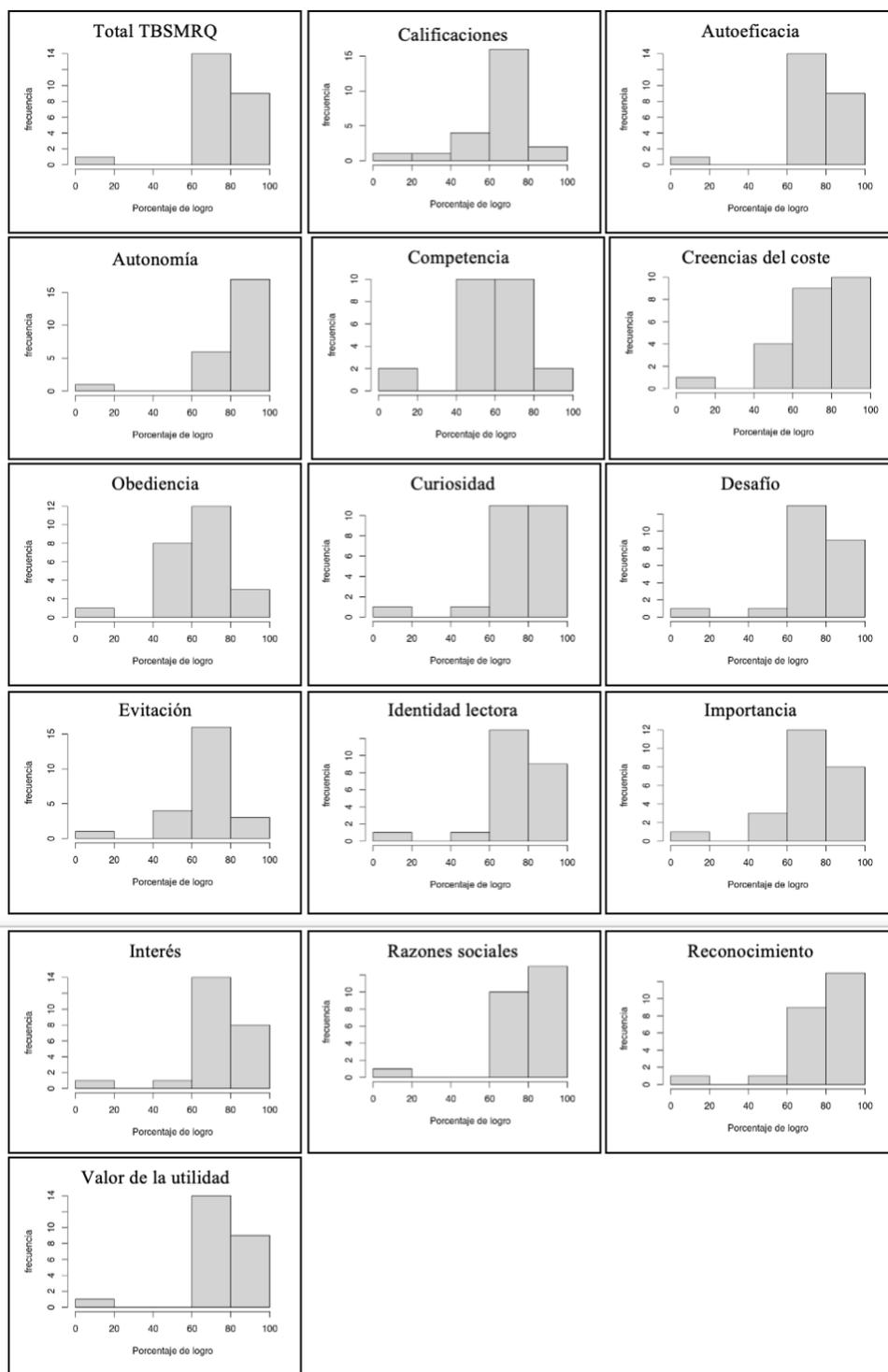
Fuente: Elaboración propia

Gráficos por dimensiones TBSMRQ

Se observa en la Figura 11 que en general, se presentan distribuciones unimodales, a excepción en la dimensión de *Competencias y Curiosidad*. Dependiendo de la media, se observan distribuciones con asimetría negativa (medias altas) en todas las categorías.



Figura 11. Composición de la muestra docentes por dependencia administrativa



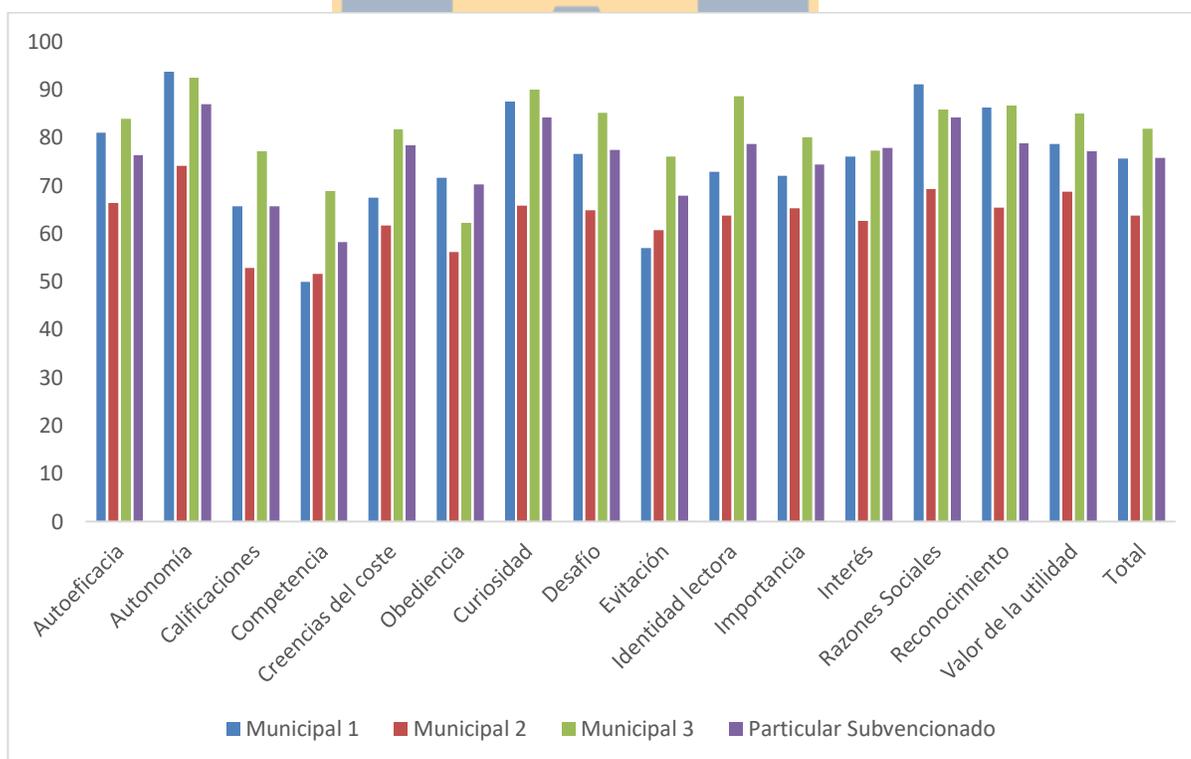
Fuente: Elaboración propia

Análisis descriptivo TBSMRQ por centro educativo

Al igual que lo acontecido en el test para estudiantes MRQ, se realizaron análisis descriptivos e inferenciales por los cuatro centros educativos participantes de la investigación, donde se encuentran tres municipales y uno particular subvencionado, debido a que al momento de realizar la comparación por dependencia administrativa hay que estimar la variabilidad de la muestra, considerando a los docentes como parte del centro educativo.

En la Figura 12, se observa que todos presentaron puntuaciones por sobre el 50%, el mayor porcentaje de logro se encontró en la categoría de Autonomía (93,75%) y Razones Sociales (91,11%)

Figura 12. Diferencias entre centros educativos por dimensiones TBSMRQ



Fuente: Elaboración propia

Análisis inferenciales TBSMRQ por centro educativo

Se realizó un análisis de ANOVA de medidas repetidas intergrupo para analizar las diferencias entre los cuatro centros educativos que participaron en la investigación en relación a la variable de la creencia de los docentes sobre la motivación lectora de sus estudiantes. Al revisar los valores (Ver Tabla 17) entre los cuatro establecimientos participantes de la investigación, no se observan de diferencias significativas en ninguna variable (valor $p > 0,05$).

Tabla 17

Diferencias entre centros educativo por dimensiones TBSMRQ

Dimensión	Estadístico	Valor p	Valor p ajustado	ES (f)
Autoeficacia	$X^2(3)=3,26$	0,3529	1	0,33
Autonomía	$X^2(3)=1,21$	0,7509	1	0,33
Calificaciones	$X^2(3)=3,88$	0,2747	1	0
Competencia	$X^2(3)=1,77$	0,6207	1	0
Creencias del coste	$X^2(3)=0,86$	0,836	1	0,39
Obediencia	$X^2(3)=2,45$	0,4844	1	0,37
Curiosidad	$X^2(3)=2,51$	0,4735	1	0,43
Desafío	$X^2(3)=2,07$	0,5581	1	0,36
Evitación	$X^2(3)=3,09$	0,3786	1	0
Identidad lectora	$X^2(3)=4,50$	0,2119	1	0
Importancia	$X^2(3)=1,55$	0,67	1	0,25
Interés	$X^2(3)=0,50$	0,9187	1	0

Dimensión	Estadístico	Valor p	Valor p ajustado	ES (f)
Razones Sociales	$X^2(3)=2,38$	0,4973	1	0,37
Reconocimiento	$X^2(3)=2,19$	0,5336	1	0,39
Valor de la utilidad	$X^2(3)=1,73$	0,6309	1	0,26
Total	$X^2(3)=1,99$	0,5737	1	0,35

Fuente: Elaboración propia

Análisis inferenciales TBSMRQ por dependencia administrativa

Como se observa en la Tabla 18, en relación a los análisis inferenciales llevados a cabo con ANOVA mixto, no se evidencian diferencias significativas en relación al tipo de dependencia del centro educativo.

Tabla 18

Análisis de ANOVA mixto por dependencia administrativa dimensiones cuestionario TBSMRQ

	CM	CM	CM	f	p
	Tipo de Centro	Centros	Profesores		
	Educativo	Educativos			
Autoeficacia	36,93	375,2	303	0,098	0,783
Autonomía	104,9	484,6	411,3	0,216	0,687
Calificaciones	90,44	608,3	282,2	0,149	0,737
Competencia	27,4	341,5	453	0,08	0,804

Creencias del coste	629,6	400,6	401,6	1,572	0,337
Obediencia	554,9	186,9	283,8	2,969	0,227
Curiosidad	368,8	735,6	413,8	0,501	0,552
Desafío	143,7	435,9	330,8	0,33	0,624
Evitación	80	298,2	338,2	0,268	0,656
Identidad lectora	249,7	613,7	349,8	0,407	0,589
Importancia	91,38	217,7	365,1	0,42	0,584
Interés	456,7	273,5	322,6	1,67	0,325
Razones Sociales	251,4	495,1	369,5	0,508	0,55
Reconocimiento	88,14	606,2	353,5	0,145	0,74
Valor de la utilidad	26,66	281,2	360,5	0,095	0,787
Total TBSMRQ	146	355,3	293,1	0,411	0,587

*Nota: Grados de libertad: Tipo de Centro Educativo=1. Grados de libertad:
Centro Educativo = 2. Grados de libertad: Estudiantes 20. CM: Cuadrados medios*

Fuente: Elaboración propia

Análisis de correlación de las variables del MRQ y TBSMRQ

En el siguiente apartado, se presentan los resultados que se obtuvieron luego del análisis correlacional de las variables de estudio, para lo cual se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r), considerando como referencias para su interpretación $0 < r < 0,2$ = correlación muy baja; $0,2 < r < 0,4$ = correlación baja; $0,4 < r < 0,6$ = correlación moderada; $0,6 < r < 0,8$ = correlación alta; $0,8 < r < 1$ = correlación muy alta (Bisquerra, 1987).

Se presenta la matriz de correlación del promedio de cada indicador por el centro educativo (cuatro establecimientos educacionales) para la variable de las creencias de los docentes sobre la motivación lectora de sus estudiantes y la motivación lectora de los alumnos.

En la Tabla 19 es posible observar que existe correlación inversa y en algunos casos directa entre las dimensiones del TBSMRQ y el MRQ, desde bajas hasta moderadas.

Tabla 19

Tabla de correlación dimensiones MRQ y TBSMRQ

	Autoeficacia	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Elementos sociales.	Total
Autoeficacia	-0,11	0,22	-0,15	0,11	0,02
Autonomía	-0,04	0,12	-0,1	0,1	0,01

Calificaciones	-0,33	0,2	-0,35	-0,04	-0,13
Competencia	-0,57	0,18	-0,55	-0,23	-0,29
Creencias del coste	-0,74	-0,2	-0,75	-0,5	-0,57
Obediencia	-0,17	-0,48	-0,25	-0,29	-0,33
Curiosidad	-0,24	0,02	-0,29	-0,07	-0,15
Desafío	-0,38	0,11	-0,4	-0,11	-0,2
Evitación	-0,68	0,06	-0,65	-0,36	-0,41
Identidad lectora	-0,53	0,07	-0,54	-0,23	-0,31
Importancia	-0,48	0,07	-0,5	-0,2	-0,28
Interés	-0,44	-0,25	-0,5	-0,32	-0,4

Razones Sociales	-0,04	-0,03	-0,11	0,02	-0,05
Reconocimiento	-0,05	0,17	-0,1	0,12	0,03
Valor de la utilidad	-0,24	0,24	-0,27	0,03	-0,06
Total	-0,35	0,07	-0,39	-0,12	-0,2

Fuente: Elaboración propia

De manera similar, en la Tabla 20 y en la Tabla 21 se evidencia que existe correlación directa y en algunos casos inversa con un valor pequeño, moderado y grande entre las dimensiones del TBSMRQ y las subdimensiones del MRQ. Específicamente, se encontró una relación inversa y significativa entre *eficacia* del test MRQ y *evitación* de la escala TBSMRQ ($r=-0,96$, $p=0,037$). Esto quiere decir que a mayor evitación que declaren los docentes, menor es la eficacia que presentan los estudiantes

Tabla 20

Tabla de correlación subdimensiones MRQ y TBSMRQ parte 1

	Eficacia	Desafío	Curiosidad	Involucramiento	Importancia
--	-----------------	----------------	-------------------	------------------------	--------------------

Autoeficacia	-0,5	0,13	0,3	0,36	0,13
Autonomía	-0,35	0,13	0,2	0,23	0,08
Calificaciones	-0,74	-0,05	0,29	0,38	0,02
Competencia	-0,93	-0,28	0,24	0,37	-0,1
Creencias del coste	-0,95	-0,51	-0,12	0,01	-0,42
Obediencia	-0,05	-0,21	-0,42	-0,44	-0,38
Curiosidad	-0,53	-0,04	0,11	0,16	-0,06
Desafío	-0,74	-0,11	0,19	0,29	-0,06
Evitación	-0,96*	-0,42	0,11	0,25	-0,23
Identidad lectora	-0,88	-0,25	0,16	0,27	-0,15

Importancia	-0,83	-0,21	0,16	0,26	-0,13
Interés	-0,6	-0,29	-0,16	-0,1	-0,33
Razones Sociales	-0,25	0,08	0,05	0,06	-0,02
Reconocimiento	-0,4	0,15	0,25	0,29	0,11
Valor de la utilidad	-0,66	0,03	0,32	0,41	0,08
Total	-0,7	-0,11	0,16	0,24	-0,08

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21

Tabla de correlación subdimensiones MRQ y TBSMRQ parte 2

	Evitación al trabajo	Competencias	Reconocimiento	Leer por notas	Razones sociales	Obediencia
Autoeficacia	-0,19	-0,33	-0,1	0,07	0,21	-0,11

Autonomía	-0,28	-0,25	-0,14	0,18	0,12	0,02
Calificaciones	-0,17	-0,53	-0,18	-0,21	0,16	-0,39
Competencia	-0,02	-0,69	-0,21	-0,62	0,09	-0,74
Creencias del coste	-0,48	-0,87	-0,57	-0,64	-0,26	-0,77
Obediencia	-0,74	-0,26	-0,52	0,13	-0,44	0,07
Curiosidad	-0,38	-0,44	-0,28	-0,02	0,01	-0,18
Desafío	-0,27	-0,57	-0,27	-0,23	0,07	-0,4
Evitación	-0,1	-0,77	-0,32	-0,73	-0,03	-0,83
Identidad lectora	-0,26	-0,7	-0,33	-0,44	0,01	-0,59
Importancia	-0,28	-0,67	-0,32	-0,37	0,02	-0,53

Interés	-0,61	-0,61	-0,53	-0,21	-0,26	-0,34
Razones Sociales	-0,41	-0,23	-0,23	0,21	-0,01	0,07
Reconocimiento	-0,24	-0,27	-0,11	0,15	0,17	-0,01
Valor de la utilidad	-0,15	-0,45	-0,13	-0,11	0,2	-0,29
Total	-0,32	-0,56	-0,29	-0,19	0,04	-0,36

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 22 y 23 se pueden observar los valores p.

Tabla 22

Tabla de valores p MRQ y TBSMRQ parte 1

	Eficacia	Desafío	Curiosidad	Involucramiento	Importancia
Autoeficacia	0,505	0,874	0,695	0,641	0,875

Autonomía	0,649	0,865	0,801	0,770	0,918
Calificaciones	0,260	0,950	0,714	0,620	0,980
Competencia	0,068	0,715	0,760	0,627	0,899
Creencias del coste	0,051	0,485	0,881	0,993	0,579
Obediencia	0,946	0,791	0,575	0,560	0,622
Curiosidad	0,474	0,961	0,895	0,838	0,937
Desafío	0,260	0,886	0,806	0,714	0,939
Evitación	0,037**	0,585	0,887	0,748	0,772
Identidad lectora	0,122	0,751	0,844	0,728	0,852
Importancia	0,166	0,789	0,843	0,736	0,870
Interés	0,404	0,709	0,838	0,903	0,671
Razones Sociales	0,751	0,923	0,952	0,938	0,982
Reconocimiento	0,605	0,852	0,748	0,709	0,886

Valor de la utilidad	0,339	0,969	0,676	0,595	0,918
-----------------------------	-------	-------	-------	-------	-------

Nota. * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23

Tabla de valores p MRQ y TBSMRQ parte 2

	Evitación al trabajo	Competencias	Reconocimiento	Leer por notas.	Razones sociales	Obediencia.
Autoeficacia	0,813	0,674	0,903	0,930	0,792	0,895
Autonomía	0,715	0,747	0,862	0,821	0,875	0,982
Calificaciones	0,827	0,467	0,816	0,786	0,842	0,612
Competencia	0,975	0,308	0,787	0,384	0,906	0,262
Creencias del coste	0,524	0,127	0,426	0,356	0,737	0,232
Obediencia	0,264	0,735	0,480	0,869	0,564	0,929
Curiosidad	0,618	0,560	0,717	0,977	0,992	0,816

Desafío	0,727	0,425	0,731	0,765	0,933	0,597
Evitación	0,896	0,232	0,683	0,270	0,968	0,169
Identidad lectora	0,743	0,300	0,671	0,561	0,987	0,406
Importancia	0,719	0,335	0,678	0,631	0,981	0,470
Interés	0,387	0,389	0,471	0,794	0,739	0,659
Razones Sociales	0,589	0,767	0,773	0,786	0,992	0,926
Reconocimiento	0,763	0,733	0,892	0,846	0,830	0,987
Valor de la utilidad	0,849	0,547	0,870	0,891	0,796	0,713

Nota. * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Fuente: Elaboración propia

Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo determinar la motivación lectora de estudiantes de Quinto y Sexto año de colegios municipales y particulares subvencionados y su relación con las creencias de sus profesores sobre la motivación de los estudiantes para leer. Para lograr el objetivo de investigación, se construyó un marco teórico y se realizó un estudio con diseño cuantitativo, descriptivo-correlacional. Se aplicó el cuestionario MRQ para estudiantes y TBSMRQ para docentes, donde participaron 217 estudiantes y 24 profesores de la Región del Bío-Bío. En relación con los resultados obtenidos se discutirán los principales hallazgos, guiados por las hipótesis presentadas.

Hipótesis 1

La primera hipótesis busca saber si la motivación de los estudiantes hacia la lectura es mayormente de carácter extrínseco que intrínseco. Los resultados en la presente investigación nos señalan que los estudiantes en general presentan una motivación hacia la lectura caracterizado por un alto grado de autoeficacia, esto quiere decir según Guthrie (2000) que aquellos estudiantes que presentan una alta autoeficacia se sobreponen a los obstáculos de la lectura misma y están dispuestos a leer un amplio rango de temas y géneros. A diferencia de estudiantes japoneses, donde existe una mayor cultura colectivista, por tanto los estudiantes presentan una mayor puntuación en Elementos Sociales para leer (Kambara, 2021). Por otra parte, otros resultados, aplicando el mismo test en China (Wang et al., 2022), encontraron que los estudiantes chinos estaban motivados a la lectura principalmente por razones intrínsecos, a diferencia de la presente investigación. Sin embargo, los resultados

evidenciaron una baja puntuación en los Elementos Sociales al igual que en la muestra chilena, por tanto, estos resultados pueden estar relacionados a factores culturales.

Hipótesis 2

En relación con la hipótesis dos de saber si existen diferencias entre la motivación hacia a la lectura de las y los estudiantes según el tipo de dependencia de su centro educativo (municipal y particular subvencionado). El hecho de que existan diferencias significativas en favor de los establecimientos municipales en las dimensiones y subdimensiones de la motivación hacia la lectura puede estar vinculado a la gestión educativa de cada establecimiento, puesto que como señalan Castillo, González y Puga (2011) entre una escuela municipal y particular subvencionado son similares las dinámicas escolares, esto es, los aspectos técnico-pedagógicos, la labor docente, el liderazgo del director, entre otros. Con respecto al nivel socioeconómico, en términos de desempeño escolar, en los establecimientos particulares subvencionados no existe una ventaja en relación con los centros educativos municipales. Orellana et al. (2020) señalan que a pesar de que hay una menor matrícula en las escuelas municipales, la población que asiste a las escuelas públicas presenta características similares a las y los estudiantes que asisten centros educativos particulares subvencionados.

Respecto a las diferencias en las dimensiones y subdimensiones del MRQ entre cada centro educativo, estas pueden estar mediada por las propias diferencias de cada centro educativo, más que por su dependencia (Orellana et al. 2020; Castillo, 2011)

Hipótesis 3

Respecto a la hipótesis tres relacionada a si las estudiantes de género femenino presentan una motivación hacia la lectura más intrínseca que los estudiantes de género masculino, la presente investigación encontró que las niñas presentan una mayor puntuación que los niños en la dimensión intrínseca y la subdimensión de curiosidad e importancia (Eccles et al., 1993; Kambara, 2021; Marinak & Gambrell, 2010; McGeown, 2015; McGeown et al., 2012; Wigfield et al., 1997; Wigfield & Guthrie, 1997). Las diversas investigaciones han encontrado que el género femenino entrega valor a la lectura y posee mayores creencias en relación con su competencia que el género masculino (Eccles et al., 1993; Wigfield et al., 1997).

En la investigación de Marinak y Gambrell (2010) se descubrió que los niños de tercer grado estaban menos motivados y daban menos valor a la lectura que las niñas, aunque los niños y las niñas mostraban la misma confianza en sí mismos sobre su capacidad de lectura. Además, Wigfield y Guthrie (1997) informaron diferencias de género en las que las niñas, quienes tenían puntuaciones más altas en tres dimensiones: *autoeficacia*, *importancia* y *razones sociales* para la lectura, en comparación con la motivación para leer que los niños. Según Logan y Johnson (2010), las diferencias de género en la lectura podrían explicarse por dimensiones multifacéticas, incluidas las diferencias en los factores conductuales y motivacionales, la activación cerebral, las habilidades cognitivas y los estilos cognitivos. David et al., (2020) también encontraron diferencias significativas a favor del género femenino en las dimensiones de motivación intrínseca.

En Chile, la evidencia señala que las niñas presentan actitudes más positivas hacia la lectura, en relación a los resultados de la prueba SIMCE en las pruebas de

lenguaje. De este modo, al analizar la evolución del periodo 2003 al 2015, el puntaje de los hombres en dichas pruebas disminuyó en 12 puntos, a diferencia de las mujeres, cuyo puntaje se mantuvo estable. Una de las explicaciones sobre estos resultados se relaciona a los aspectos motivacionales, esto se refleja en el cuestionario que se aplica en conjunto con el SIMCE, donde se mostró que el 50% de los hombres no lee por entretenimiento, 46% lee solo si es obligado (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

En relación con las diferencias de género en el rendimiento y el gusto lector de los participantes, se reafirman las evidencias nacionales e internacionales que han constatado que las niñas presentan más altos puntajes que los varones en comprensión lectora y mantienen actitudes más positivas hacia la lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a; Stutz; Schaffner; Schiefele, 2016; Durik; Vida; Eccles, 2006), ya que tanto en cuarto como en quinto y sexto año Básico se presenta una brecha de género a favor de las niñas.

Para el contexto chileno, el estudio de la relación entre la motivación lectora de los estudiantes y sus docentes es de vital importancia, considerando la evidencia del escaso interés hacia la lectura, además se observan las diferencias de género que van en desmedro del grupo de género masculino, impactando claramente en variables como la comprensión lectora, el autoconcepto lector, entre otras.

Hipótesis 4

La cuarta hipótesis de la presente investigación plantea que existe una relación directa entre las creencias de los profesores sobre la motivación de los estudiantes para leer y la motivación hacia la lectura de sus estudiantes. Al analizar la relación de los indicadores del test MRQ para la variable referida a la motivación lectora de los

estudiantes y el TBSMRQ para evaluar las creencias de los docentes, se encontró una relación inversa y significativa entre los indicadores *eficacia* y *evitación* respectivamente, esto quiere decir que a mayor *evitación* que declaren los docentes hacia sus estudiantes, menor será la *eficacia* que presentan los estudiantes en relación con la lectura. Los resultados difieren con la evidencia de Skinner y Belmont (1993), quienes señalan que la relación entre los comportamientos docentes y la motivación de los alumnos se ha caracterizado como recíproca. No obstante lo anterior, en este caso se trata de una dimensión negativa como la evitación con una positiva como la eficacia que podría estar relacionada. Los estudios en el área de la lectura de Coddington y Guthrie (2009) encontraron que los docentes y estudiantes correlacionaban de manera moderada en las dimensiones de eficacia y dificultad en la lectura. Los resultados se pueden vincular con la evidencia de Munita (2013), quien señala en su investigación que los profesores en formación y ejercicio presentan diferencias entre su motivación hacia la lectura y cómo perciben su rol como mediadores en la formación para la motivación lectora de sus estudiantes.

Por su parte, Boerma et al. (2015) en su investigación encontraron una relación indirecta entre las percepciones de los profesores y la actitud hacia la lectura de sus estudiantes; además, este último dominio fue el predictor más fuerte del autoconcepto de lectura como el del valor hacia las tareas de lectura.

El mecanismo a través del cual las percepciones de los profesores pueden afectar la motivación de los estudiantes a la lectura aún no está muy claro, pero pudiese tener un efecto en el estilo de enseñanza, el comportamiento del profesor, como su disponibilidad para los estudiantes, parece mediar en la relación entre las percepciones del profesor y la motivación del estudiante (Urhahne, 2015).

Los hallazgos de esta investigación son relevantes a considerar en la práctica educativa. Dado que la eficacia, es antecedida por las percepciones de los docentes, los profesores deben tener cuidado de mostrar percepciones negativas hacia sus estudiantes. Por lo tanto, se debe enfatizar la importancia de expresar altas expectativas hacia la motivación lectora de su alumnado.

Troyer (2017) encontró que los profesores influyen considerablemente en la motivación hacia la lectura de sus estudiantes, asimismo sugiere que los docentes deberían prestar mayor atención a las situaciones en que los estudiantes están más motivados para leer y que de igual manera podrían beneficiarse de la recopilación de más información sobre la motivación lectora de sus alumnos, más allá de las observaciones en el contexto sala de clases (participación, realización de trabajos, entre otros) para promover la autonomía, competencia y vinculación.

Hipótesis 5

La quinta hipótesis de esta investigación se encuentra relacionada a saber si las creencias de los profesores acerca de la motivación de los estudiantes hacia la lectura es mayormente de carácter extrínseco que intrínseco. Los hallazgos relacionados a las percepciones de los profesores se encuentran acorde con la teoría de la motivación hacia la lectura, ya que en los resultados se destacan las dimensiones de *Autonomía*, *Razones sociales* y *Curiosidad*. Estos resultados se vinculan a las creencias de los docentes relacionadas a la *Autoeficacia*, *Razones sociales* y *Motivación intrínseca*. Por otra parte, los docentes obtienen más bajos puntajes en las dimensiones de: *Calificaciones*, *Obediencia* y *Evitación*, los que se encuentran asociados a factores extrínsecos a la lectura. En el caso de la curiosidad, dichos resultados están en concordancia con los hallazgos de la investigación de Sweet,

Guthrie y Ng (1998), donde los docentes percibían que los estudiantes de alto rendimiento estaban más motivados por factores intrínsecos.

Además, los resultados están en concordancia con los factores de la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Los resultados se diferencian de los de Díaz, Martínez y de Ávila (2006), ya que los autores plantean que la percepción de los profesores sobre la motivación de sus alumnos se orienta a las habilidades prácticas, y no a los procesos de autonomía y cooperación para la construcción del conocimiento de los contenidos de la lectura (Gresham et al., 2000).

Si bien han existido diversas investigaciones en comprender la motivación lectora en los estudiantes, los factores contextuales de los docentes no han sido estudiados en su realidad, esto se refleja en los escasos instrumentos que permiten evaluar las creencias de los docentes sobre sus estudiantes. En consecuencia, los resultados de esta investigación podrían entregar algunas orientaciones para intervenir sobre la motivación de los docentes en ejercicio y en formación, con el fin de promover un cambio en las actitudes y valoraciones sobre las prácticas lectoras de sus estudiantes. Esto además podría aumentar sus propias expectativas sobre el proceso lector y las de sus estudiantes en torno a la lectura y así promover mejores hábitos lectores y, por consiguiente, que los resultados en la comprensión lectora sean más favorables.

Hipótesis 6

Para responder a la sexta hipótesis: Existen diferencias entre las creencias de los profesores sobre la motivación lectora de sus estudiantes según el tipo de dependencia de su centro educativo (municipal y particular subvencionado). Al realizar los análisis inferenciales, los resultados nos señalan que no existen diferencias

significativas entre los docentes participantes de la investigación, esto se puede explicar a que los docentes poseen creencias similares en relación con la motivación lectora de sus estudiantes, las que se caracterizan por las dimensiones de la autonomía, curiosidad y razones sociales. Dichas dimensiones se encuentran en concordancia con la Teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (2000; 2020), que promueven la idea de que las necesidades básicas están vinculadas a la competencia, autonomía y afinidad.



Conclusiones

La presente investigación y los resultados expuestos pueden ser un aporte tanto para la Psicología como a la Educación. A continuación, se resumen las principales conclusiones.

1. La motivación lectora de estudiantes de Quinto y Sexto año de colegios municipales y particulares subvencionados y su relación con las creencias de sus profesores sobre la motivación de los estudiantes para leer se evidencia fuertemente en la correlación inversa entre *eficacia* y *evitación* respectiva, lo que significa que a mayor *evitación* que declaren los docentes hacia sus estudiantes menor será la *eficacia* que presentan los estudiantes en relación con la lectura.
2. Las creencias de los profesores de colegios municipales y particulares subvencionados sobre la motivación de sus estudiantes para leer se caracterizan por presentar un alto motivo intrínseco vinculado a la *Autonomía, Razones sociales y Curiosidad*.
3. Los estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico pertenecientes a centros educativos municipales presentan una mayor motivación hacia la lectura en las dimensiones de *Motivación Intrínseca* y *Elementos Sociales* a diferencia de los estudiantes que pertenecen a centros educativos particulares subvencionados.
4. Las estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico de género femenino se caracterizan por presentar mayor motivación intrínseca hacia la lectura, a diferencia del género masculino

5. En la presente investigación no se evidenciaron diferencias significativas entre la percepción de los profesores de colegios municipales y particulares subvencionados acerca de la motivación hacia la lectura de los estudiantes.

Finalmente, estos resultados pueden servir de guía a los centros educativos para favorecer la motivación lectora de sus estudiantes.

Limitaciones

La presente investigación tiene algunas limitaciones importantes de considerar. La primera son las características de la muestra, ya que solo se consideró a un establecimiento particular subvencionado, lo que podría dificultar la generalización de los resultados a otros centros educativos de la misma dependencia, esto se debe considerar al momento de interpretar los datos. Además, el no contar con exactitud la relación de docentes con sus respectivos estudiantes, no permitió una correlación con mayor cantidad de datos para tener resultados representativos, extrapolar y generalizar los resultados.

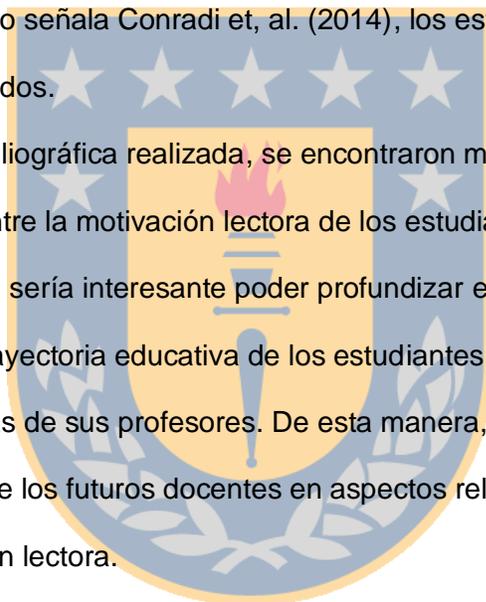
Otra limitación del estudio es el uso de medidas autoinformadas para evaluar la motivación de la lectura, lo que implica sesgo o deseabilidad social. Además, los instrumentos de medición de la percepción de los docentes no cuentan con validez en la población chilena. Por último, debido a la naturaleza correlacional del estudio, los hallazgos deben considerarse con precaución, puesto que no pueden establecerse relaciones causales entre ambas variables. Como sugieren Retelsdorf et al. (2014), se necesitan más estudios que se centren en examinar la relación causal entre las creencias de los docentes y la motivación lectora de sus estudiantes para leer.

Proyecciones

Como área de interés para estudios futuros se visualiza la posibilidad de contar con medidas de comprensión lectora, considerando su fuerte correlación con la motivación.

Por otra parte, se cree que estos resultados puedan ser contrastados con otras técnicas, como por ejemplo algún tipo de entrevistas, lo que pudiese permitir contar con información cualitativa valiosa para interpretar estos resultados desde esa perspectiva, ya que como señala Conradi et, al. (2014), los estudios cualitativos en el área han sido muy limitados.

En la revisión bibliográfica realizada, se encontraron muy pocos estudios que exploraran la relación entre la motivación lectora de los estudiantes y las creencias de sus docentes, por lo que sería interesante poder profundizar esta temática en los diversos niveles de la trayectoria educativa de los estudiantes, así como, conocer en profundidad las creencias de sus profesores. De esta manera, se pudiesen generar aportes a la formación de los futuros docentes en aspectos relacionados a las estrategias de motivación lectora.



Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (2016a). *Resultados educativos 2015*.

Agencia de Calidad de la Educación (2016b). *Estudio: factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e indicadores de desarrollo personal y social*.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4508/Estudio_motivacionlectora.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Estudio Internacional de Lectura PIRLS 2016: presentación nacional de resultados*.

https://archivos.agenciaeducacion.cl/PIRLS_V02_27MAR.pdf

Anmarkrud, O., & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>

Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: joint trajectories from grades 1 through 12. *J. Educ. Psychol.*, 102, 804–816. <https://doi.org/10.1037/a0021075>

Arnold, M. & Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta Moebio*, 3, 40-49.

<https://www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.html>

Avendaño, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(4),

1–19.

<https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.

Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. PPU.

Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2015). Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently. *Reading Psychology*, 37(4), 547–569. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1072608>

Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171–186. <https://doi.org/10.1348/00070990360626921>

Cáceres, A., Donoso, P., & Guzmán, J. (2012). *Comprensión lectora: significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2* [Tesis de pregrado]. Universidad de Chile.

Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology, 37*(1), 55-91.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2014.99148>

Castillo, P., González, A., & Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 37*(1), 187-206.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100010>

Castro, J., & Miranda, I. (2019). Experiencias Desmotivacionales y Motivacionales de Estudiantes Varones de Ingeniería para Estudiar Matemáticas. El Caso de la Universidad Andrés Bello en Santiago de Chile. *Formación universitaria, 12*(6), 83-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600083>

Chapman, J., Greaney, K., & Tunmer, W. (2007). How well is reading recovery really working in New Zealand? *New Zealand Journal of Educational Studies, 42*(1/2), 17

Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries. *Sci. Stud. Read. 10*, 331–362.
https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1

Coddington, C.S., & J.T. Guthrie. 2009. Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology. 30*, 225–49.
<https://doi.org/10.1080/02702710802275371>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 Efectos económicos y sociales*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2014). *Encuesta de comportamiento lector ECL 2014*. Autores.
- Conradi, K., Jang, B., & McKenna, M. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127–164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G., & Bartholomew, K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of School Psychology*, 68, 154–162.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39, 1–67.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- Davis, M. H., Wang, W., Kingston, N. M., Hock, M., Tonks, S. M., & Tiemann, G. (2020) A computer adaptive measure of reading motivation. *Journal of Research in Reading*, 43, 434– 453. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12318>.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1),

68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Deci, E., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). The University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions, *Contemporary Educational Psychology*, 61
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.
<https://doi.org/10.1037/a0027800>
- De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>
- Díaz, J. J., Martínez, I., & de Ávila, Y. (2006). Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 36(3-4), 159-181.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036408>

- Doménech, B., Abellán, R., & Gómez A. (2017) Autoeficacia, satisfacción y logro académico: el papel mediador de las creencias de los estudiantes sobre el valor de la expectativa. *Frente Psychol*, 8, 1-8. [https://doi.org/10.3389 / fpsyg.2017.01193](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193)
- Domenico, S., & Ryan, R. (2017). The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation : A New Frontier in Self-Determination Research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00145>
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382–393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. En S. T. Fiske, D. L. Schacter y C. Sahn-Waxler (Eds.). *Annual Review of Psychology*. (pp. 109-132). Annual Reviews.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R.D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847. <https://doi.org/10.2307/1131221>.
- Fujii, K. (2013). Cognitive pretesting of teachers' beliefs about reading motivation [Tesis de doctorado]. University of Southern California
- Fundación La Fuente/Adimark GFK (2010). *Chile y los libros 2010*. <http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2010/11/Chile-y-los-libros->

2010_FINAL-liviano.pdf

- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R. & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7): 518–533. <https://doi.org/10.1598/RT.49.7.2>
- Gao, L. (2022). Contemporary American literature in Online Learning: fostering Reading Motivation and Student Engagement. *Educ Inf Technol* <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11329-5>
- García, F. (2004). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora elaboración , aplicación y evaluación de un programa para la mejora de la motivación para el aprendizaje en alumnos de 1° de ESO dentro del plan de acción tutorial* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.
- García, M., & Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? Epistemological Beliefs of Preschool, Middle, and High School Pre-Service Teacher Education Students : Diffe. *Psykhé*, 20, 29–43. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000100003>
- Gómez, A., Gámez, S., & Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en educación física durante la educación obligatoria. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 13(2), 183–195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696629>
- Gopalan, V., Abu, J., Nasir, A., Alwi, A., & Che R. (2017) A review of the motivation theories in learning", AIP Conference Proceedings 1891, 020043

- Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C., & Dionne, G. (2019). Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, *48*, 215–225. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.005>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J. & Cox, K.E.. (1999). Predicting text comprehension and reading activity with motivational and cognitive variables. *Scientific Studies of Reading*, *3*, 231-256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Huang, S., Orellana, P., & Capps, M. (2016). U.S. and Chilean college students' reading practices: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, *51*(4), 455–471. <https://doi.org/10.1002/rrq.144>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Método de Investigación* (Sexta Edic). Mc Gran Hill.
- Hebbecke, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: relations with achievement and ability grouping in schools. *Learn. Instruct.* *19*, 201–213. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.04.001>

- Kambara, H. (2020). Exploring Japanese Fourth Graders' Motivation to Read: A Mixed-Method Study. *Literacy Research and Instruction*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1806416>
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T., et al. (2009). The wick in the candle of learning: epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychol. Sci.* 20, 963–973.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02402.x>
- Kanonire, T., Lubenko, J., & Kuzmina, Y. (2022). The Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Performance in Elementary School. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 1–13.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1822961>
- Katzir, T., Kim, Y.-S. G., & Dotan, S. (2018). Reading Self-Concept and Reading Anxiety in Second Grade Children: The Roles of Word Reading, Emergent Literacy Skills, Working Memory and Gender. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01180>
- Katzir, T., Lesaux, N., & Kim, Y. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(3), 261–276. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9112-8>
- Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The Current State of Motivation to Read Among Middle School Students. *Reading Psychology*, 30(5), 466–485.
<https://doi.org/10.1080/02702710902733535>

- Klauda, S. L., Taboada Barber, A., & McAllen, E. B. (2020). Reading Motivation in Spanish-Speaking Dual Language Learners: Comparing Two Types of Student Report. *Reading Psychology, 41*(6), 605–630.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783144>
- Law, Y. K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth- graders' reading comprehension. *Educational Research, 51*(1), 77-95.
[doi:10.1080/00131880802704764](https://doi.org/10.1080/00131880802704764)
- Lee W., Reeve J., Xue Y., & Xiong J. (2012). Neural differences between intrinsic reasons for doing versus extrinsic reasons for doing: an fMRI study. *Neurosci Res. 73*(1), 68-72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *J. Res. Read. 32*, 199–214.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educ. Res. 53*, 85–94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552242>
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 124–128.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>.
- McGeown, S., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational*

Research, 54(3), 309-322.

Medford, E., & McGeown, S. P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 786–791. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.06.002>

Medina, S., Gonzalez, F., Velásquez, W., Aguirre, D., & Agudelo, C. (2016). *El taller como estrategia de enseñanza para el fortalecimiento de la habilidad inferencial de textos escritos narrativos en alumnos del grado quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí* [Tesis de pregrado]. Universidad de Medellín.

Ministerio de Educación (2018). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf

Ministerio de Educación. (2023). *MIME - Ministerio de Educación de Chile*. [Mi.mineduc.cl. https://mi.mineduc.cl/mvc/mime/portada#](https://mi.mineduc.cl/mvc/mime/portada#)

Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101921. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101921>

Mora, F. (2020) *Neuroeducación y lectura*. Alianza Editorial.

Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Universidad Pontificia Comillas,

24, 1-24. <http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/gral/taller2015/S0202EAC.pdf>

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165–183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>.

Muis, K. R., & Foy, M. J. (2019). The effects of teachers' beliefs on elementary students' beliefs, motivation, and achievement in mathematics. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 435–469). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.014>

Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., & Pierre, F. (2007). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): PIRLS 2006 Technical Report*. ERIC. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Navarro, M., & Orellana, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica. *Psykhé*, 27(1), 1–17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>

Neugebauer, S. R. (2014). Context-specific motivations to read for adolescent struggling readers: Does the motivation for reading questionnaire tell the full story? *Reading Psychology*, 35(2), 160-195. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.67917>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory*

and *Research in Education*, 7,133-144.

<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>

Oakhill, J.V., & A. Petrides. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology* 98, 223–35 <https://doi.org/10.1348/000712606X117649>

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2011). Do students today read for pleasure? *PISA in Focus*, 8, 1-4. Autor. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48624701.pdf>

Orellana, P., Melo, C., Baldwin, P., De Julio, S., & Pezoa, J. (2020). The relationship between motivation to read and reading comprehension in Chilean elementary students. *Reading and Writing*, 33(10), 2437-2458. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10051-3>

Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>

Parra, N. (2018). *Diseño e implementación de un taller neurodidáctico para aumentar la*

motivación intrínseca hacia la lectura de estudiantes de cuarto medio a través de textos científicos [Tesis de magister]. Universidad de Concepción.

Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why Do People Fail to Adopt Environmental Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivation¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481–2504. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00122.x>

Pennington, S. E. (2016). *Influence of Language Arts Instructional Practices on Early Adolescents ' Motivation to Read : Measuring Student and Teacher Perceptions*. [Dissertation]. University of South Florida.

Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *J. Appl. Dev. Psychol.* 44, 63–71. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.03.001>

Protacio, M. S., & Jang, B. G. (2016). ESL Teachers' Perceptions About English Learners' Reading Motivation. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 166–181. <https://doi.org/10.1177/2381336916661532>

Quirk, M., Unrau, N., Ragusa, G., Rueda, R., Lim, H., Velasco, A., & Loera, G. (2010). Teacher Beliefs About Reading Motivation and Their Enactment in Classrooms : The Development of a Survey Questionnaire. *Reading Psychology*, 31, 93–120. <https://doi.org/10.1080/02702710902754051>

R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing. R

Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction, 21*(4), 550-559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>

Retelsdorf, J. (2018) Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>.

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill,

Ryan, R. M., & Deci E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 171-196). Routledge

Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. En J. T. Guthrie y A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instrucción*. (34-50) International Reading Association.

Sheldon, K. M. & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*,331-341. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.2.331>

Schiefele, U., & Löweke, S. (2017). The Nature, Development, and Effects of Elementary Students' Reading Motivation Profiles. *Reading Research*

Quarterly, 53(4), 405–421. <https://doi.org/10.1002/rrq.201>

Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Grao

Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N.A. (2005). Test of selfdetermination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–33. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>

Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016) Relations Among Reading Motivation, Reading Amount, and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>

Sweet, A. P., Guthrie, J. T., & Ng, M. M. (1998). Teacher Perceptions and Student Reading Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 210–223. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.210>

Taboada, A., & Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1),

101–122. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622559>

Troyer, M. (2017). A Mixed-Methods Study of Adolescents' Motivation to Read. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 119(5), 1–48. <https://doi.org/10.1177/016146811711900502>

Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, 32(5), 1197–1218. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>

Unrau, N., Ragusa, G., & Bowers, E. (2014). Teachers Focus on Motivation for Reading: "It's All About Knowing the Relationship." *Reading Psychology*, 36(2), 105–144. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.836582>

Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and Its Relationship With Reading Achievement in an Urban Middle School. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81–101. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.2.81-101>

Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>

Valenzuela, J., Muñoz, C., Peña, I., Gómez, V., & Precht, A. (2015). Motivación escolar : Claves para la formación motivacional. *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 351–361. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>

Valerio, G., Jaramillo, J., Caraza., R, & Rodríguez, R. (2016). Principios de

Neurociencia aplicados en la Educación Universitaria. *Formación universitaria*, 9(4), 75-82.

<https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400009>

Van Hek, M., Buchmann, C., & Kraaykamp, G. (2019). Educational Systems and Gender Differences in Reading: A Comparative Multilevel Analysis. *European Sociological Review*, 35(2), 169–186. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy054>

Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R. J., van Atteveldt, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., van der Maas, H. L. J., Raijmakers, M. E. J., Sachisthal, M. S. M., & Meeter, M. (2021). Motivation-Achievement Cycles in Learning: a Literature Review and Research Agenda. *Educational Psychology Review*, 34, 39-71 <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>

Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

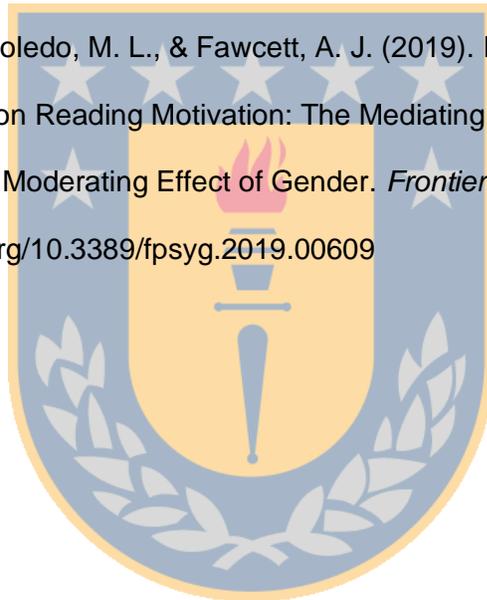
Wang, X., Jin, Y., & Jia, L. (2022). Chinese Adolescents' Reading Motivation Profiles and Their Relations to Reading Amount. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875486>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., Perencevich, K. C., Guthrie, J. T., & Perencevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 298–309. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>

Xia, T., Gu, H., Li, W., Moledo, M. L., & Fawcett, A. J. (2019). Effect of Parents' Encouragement on Reading Motivation: The Mediating Effect of Reading Self-Concept and the Moderating Effect of Gender. *Frontiers Psychology*, 10(609), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00609>



Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado para docentes



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magíster en Psicología



Código:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“PERFIL MOTIVACIONAL HACIA LA LECTURA DE ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO AÑO BÁSICO DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES”

INVESTIGADOR RESPONSABLE:

Nombre: Yamilla González Oñate

RUT: 17.844-090-K

Institución: Universidad de Concepción. Facultad de Ciencias Sociales

E-mail: yamigonzalez@udec.cl

PROFESORA GUÍA:

Nombre: Dra. Mabel Urrutia Martínez

RUT: 14.304.215-4

Institución: Universidad de Concepción. Facultad de Educación

E-mail: maurrutia@udec.cl

INTRODUCCIÓN

Antes de participar en estudio tiene el derecho de obtener toda la información relativa a los procedimientos que se utilizarán en esta investigación. En estas páginas, se le

proporciona toda la información que deberá leer detenidamente antes de que se decida a autorizar la participación en dicho estudio. No dude en preguntar a la investigadora responsable si presenta alguna consulta o necesita alguna aclaración sea ésta antes, durante o después de leer este documento.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

En este proyecto se pretende investigar aspectos relacionados con la motivación hacia la lectura a través del desarrollo de un cuestionario.

PROCEDIMIENTO

Su participación en esta investigación consiste en responder un cuestionario sobre las creencias acerca de la motivación lectora de sus estudiantes de 5° y 6° año básico de un establecimiento de educación regular de la comuna de Concepción región del Biobío.

La aplicación del test será aplicado de manera on-line. El cuestionario se aplicará de manera individual y durará aproximadamente 30 minutos. El resultado de esta prueba no se considera en ningún caso como una evaluación a su labor docente, por lo tanto, no tiene ninguna implicación en su relación contractual con el establecimiento.

BENEFICIOS

Se espera que su participación en este estudio contribuya a profundizar en el conocimiento de la motivación lectora, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes con una adecuada intervención didáctica.

RIESGOS

Si decide participar, o no, es importante tener en cuenta que este estudio no significa ningún riesgo para su salud, ni traerá alguna consecuencia negativa producto de su participación o no. Sin embargo, si no desea realizar la tarea, puede dejar de responder y retirarse del estudio.

CONFIDENCIALIDAD

Toda la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que no sean los de este estudio. Sus respuestas a la encuesta serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anonimizadas. Estos datos serán custodiados por la Investigadora Responsable. Así también se garantiza la privacidad de las respuestas emitidas por Usted.

COSTOS

Su participación no tendrá costo alguno para usted.

COMPENSACIÓN

Usted no recibirá compensación económica por su participación en este estudio porque el proyecto no contempla financiamiento para pagar a los participantes. Sin embargo, se puede entregar como retribución los resultados generales de la investigación. Esto se llevará a cabo en el mismo establecimiento una vez que se haya finalizado el proceso de investigación.

DERECHO A RETIRARSE DEL ESTUDIO

Su participación en este estudio es libre y voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de la investigación en el momento que lo estime conveniente. Al hacerlo, Usted no pierde ningún derecho que le asiste. Si Usted retira su consentimiento, sus datos serán eliminados y la información obtenida no será utilizada en este estudio. La dirección del establecimiento está en pleno conocimiento de esta actividad de investigación y autorizó su realización para contribuir a la generación de conocimiento científico para una mejor comprensión de la motivación lectora.

COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

En cualquier momento, podrá solicitar información adicional a la Prof. Yamilla González Oñate (teléfono 56 983 846 885) sobre cualquier duda o aclaración que necesite.

Si usted tiene alguna pregunta acerca de los derechos como participante en esta investigación o siente vulnerados sus derechos, usted puede llamar a la Presidenta u

otro miembro del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción (Vicerrectora de Investigación y Desarrollo Dra. Andrea Rodríguez Tastets al fono 56 41 220 4302).

Si Ud. acepta participar del estudio, rogamos firmar la Declaración de Consentimiento que sigue:

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.

Yo _____, RUT _____.

Declaro que; he leído y entendido toda la hoja de información que se me ha entregado.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

He podido hacer preguntas sobre las características del estudio.

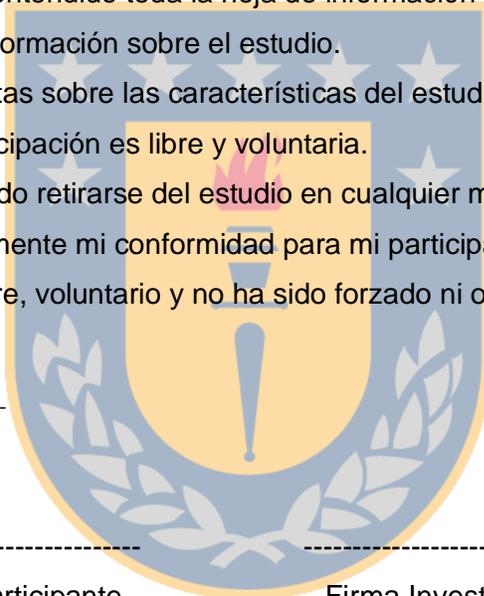
Comprendo que mi participación es libre y voluntaria.

Comprendo que me puedo retirarse del estudio en cualquier momento.

Presto libre y voluntariamente mi conformidad para mi participación.

Mi consentimiento es libre, voluntario y no ha sido forzado ni obligado.

Fecha: ____ / ____ / ____



Firma del Docente Participante

Firma Investigador Responsable

Firma Director Programa de Magíster en Psicología

Anexo 2: Consentimiento informado para tutor de estudiante



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magíster en Psicología



Código:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“PERFIL MOTIVACIONAL HACIA LA LECTURA DE ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO AÑO BÁSICO DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES”

INVESTIGADOR RESPONSABLE:

Nombre: Yamilla González Oñate

RUT: 17.844-090-K

Institución: Universidad de Concepción. Facultad de Ciencias Sociales

E-mail: yamigonzalez@udec.cl

PROFESORA GUÍA:

Nombre: Dra. Mabel Urrutia Martínez

RUT: 14.304.215-4

Institución: Universidad de Concepción. Facultad de Educación

E-mail: maurrutia@udec.cl

INTRODUCCIÓN

Antes de que su pupilo(a) participe en este estudio tiene el derecho de obtener toda la información relativa a los procedimientos que se utilizarán en el mismo. En estas páginas se le proporciona toda la información que deberá leer detenidamente antes de que se decida a participar en dicho estudio. No dude en preguntar al profesor responsable si

tiene alguna duda o necesita alguna aclaración bien sea antes, durante o después de leer este documento.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

En este proyecto se pretende investigar aspectos relacionados con la motivación lectora a través del desarrollo de un cuestionario.

PROCEDIMIENTO

La colaboración de su pupilo(a) consistirá en responder un cuestionario sobre su motivación para leer y sus gustos para la lectura. La aplicación del test será mediante una plataforma en la que los niños marcarán en las teclas del computador la alternativa que más le identifica. El cuestionario se aplicará en la sala de clases de manera individual, junto a sus compañeros(as) y durará aproximadamente 30 minutos. El resultado de esta prueba no se considera como una evaluación del curso, por lo tanto no lleva ningún tipo de calificación.

BENEFICIOS

Se espera que su participación en este estudio contribuya a profundizar en el conocimiento de la motivación lectora, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes con una adecuada intervención didáctica.

RIESGOS

Si decide participar, o no, es importante tener en cuenta que este estudio no significa ningún riesgo para la salud de su pupilo(a), ni traerá alguna consecuencia negativa producto de su participación o no. Sin embargo, si no desea realizar la tarea, puede dejar de responder y retirarse del estudio.

CONFIDENCIALIDAD

La identidad de cada uno de los participantes en este estudio se mantendrá de forma confidencial, no se revelará en ninguna circunstancia y tampoco aparecerá su nombre en ningún informe o publicación derivada de este estudio. La investigadora responsable

custodiará los datos de este estudio, identificando con claves los nombres de cada participante y resguardando la información en su computador.

COSTOS

La participación de su pupilo(a) no tendrá costo alguno para usted.

COMPENSACIÓN

Usted no recibirá compensación económica por su participación en este estudio porque el proyecto no contempla financiamiento para pagar a los participantes. Sin embargo, se puede entregar como retribución los resultados generales de la investigación. Esto se llevará a cabo en el mismo establecimiento, una vez que se haya finalizado el proceso de investigación.

DERECHO A RETIRARSE DEL ESTUDIO

Su participación en el estudio es libre y voluntaria. Tiene derecho a retirar a su pupilo(a) del estudio en cualquier momento, y su decisión no afectará, bajo ningún concepto, a su relación profesional con los investigadores o profesores. La dirección del establecimiento está en pleno conocimiento de esta actividad de investigación y autorizó su realización para contribuir a la generación de conocimiento científico para una mejor comprensión de la motivación lectora.

COMITÉ DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

En cualquier momento, podrá solicitar información adicional a la Prof. Yamilla González Oñate (teléfono 56 983 846 885) sobre cualquier duda o aclaración que necesite.

Si usted tiene alguna pregunta acerca de los derechos como participante en esta investigación o siente vulnerados sus derechos, usted puede llamar a la Presidenta u otro miembro del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción (Vicerrectora de Investigación y Desarrollo Dra. Andrea Rodríguez Tastets al fono 56 41 220 4302).

Si Ud. acepta participar del estudio, rogamos firmar la Declaración de Consentimiento que sigue:

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, D./Dña. ----- autorizo a mi pupilo(a) _____ a participar de este estudio.

Declaro que; he leído (o se me ha leído) la hoja de información que se me ha entregado.

He recibido suficiente información sobre el estudio.

He podido hacer preguntas sobre las características del estudio.

Comprendo que la participación de mi pupilo(a) es libre y voluntaria.

Comprendo que este puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Presto libre y voluntariamente mi conformidad para su participación.

Mi consentimiento es libre, voluntario y no ha sido forzado ni obligado.

Fecha: ____ / ____ / ____

Firma del Apoderado del Participante

Firma Investigador Responsable

Firma Director Programa de Magíster en Psicología

Anexo 3: Asentimiento informado para estudiantes



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magíster en Psicología



ASENTIMIENTO INFORMADO

“PERFIL MOTIVACIONAL HACIA LA LECTURA DE ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO AÑO BÁSICO DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES”

Mi nombre es Yamilla González Oñate, soy Educadora Diferencial y me encuentro realizando una investigación para el programa de magíster en Psicología de la Universidad de Concepción. Este estudio busca conocer y comprender un poco mejor cómo los individuos se relacionan con la lectura y para ello queremos pedirte que nos apoyes.

Tu participación en este estudio consistirá en contestar una encuesta que tomará un tiempo aproximado de 30 (treinta) minutos y será aplicado mediante una plataforma en la que marcarás en las teclas del computador la alternativa que más te identifica.

Tu contribución es libre y voluntaria, es decir, aun cuando tu apoderado haya dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo, puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar, no habrá ningún problema y puedes dejarlo hasta donde está, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema y puedes dejarlo hasta donde está.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas, sólo la conocerán las personas que forman parte del equipo de esta investigación. Es decir, la investigadora responsable y la profesora guía de la investigación.

DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una equis (**X**) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar”, de lo contrario escribe una equis (**X**) en el cuadro que dice “No quiero participar”, luego escribe tu nombre.

Sí quiero participar

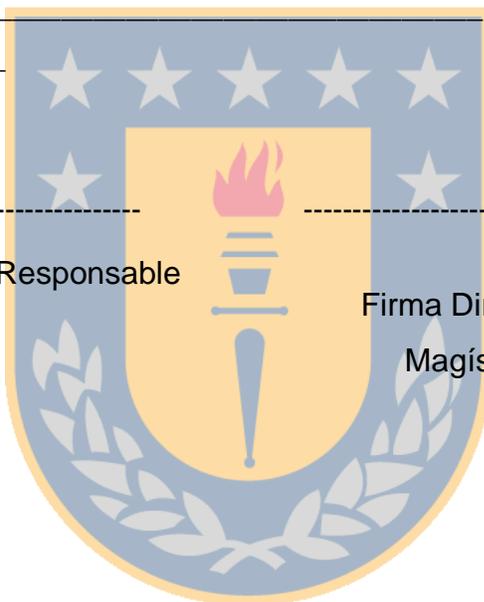
No quiero participar

Nombre: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Firma Investigador Responsable

Firma Director Programa de
Magíster en Psicología



Anexo 4: Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)

Cuestionario de Motivación Lectora

A continuación, te vamos a presentar una serie de afirmaciones con las que te puedes identificar más o menos, marca con una X la opción que mejor te refleje. La escala para evaluar cada una de las afirmaciones va de menor a mayor: muy distinto a mí, un poco distinto a mí, un poco parecido a mí, muy parecido a mí.

Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas, este test no será calificado. Sólo interesa conocer tu opinión sobre este tema, de modo que se espera que contestes de la forma más honesta posible.

Nombre: _____

Edad: _____ Curso: _____

Nº	Afirmaciones	Muy distinto a mí	Un poco distinto a mí	Un poco parecido a mí	Muy parecido a mí
1	Me gusta ser el/la mejor al leer.				
2	Me gusta cuando en los libros hay preguntas que me hacen pensar				
3	Yo leo para mejorar mis notas.				
4	Si mi profesor(a) enseña algo interesante, quizás lea algo más sobre el tema.				
5	Me gustan los libros difíciles y desafiantes.				
6	Me gustan las historias largas que me enganchen a la lectura.				
7	Sé que mejoraré mi comprensión lectora durante el próximo año.				

8	Si un libro es interesante, no me importa qué tan difícil sea.				
9	En clases, intento dar más respuestas correctas que mis compañeros/as.				
10	Tengo temas favoritos que me gusta leer.				
11	Voy frecuentemente la biblioteca junto a mi familia.				
12	Al leer, imagino las escenas que se narran.				
13	No me gusta leer libros, o textos donde hay muchas palabras que no entiendo.				
14	Me gusta leer libros sobre gente de otros países.				
15	Soy un/a buen/a lector/a.				
16	Con frecuencia, cuando leo aprendo cosas difíciles.				
17	Para mí es muy importante ser un buen/a lector/a.				
18	A menudo, mis padres suelen decirme que estoy leyendo bien.				
19	Leo para aprender cosas nuevas sobre temas que me interesan.				
20	Si el trabajo de investigación es interesante, puedo leer contenidos difíciles.				
21	Aprendo más de las lecturas que los demás compañeros/as de mi clase.				

22	Leo cuentos e historias sobre fantasías y me los creo.				
23	Leo porque me obligan.				
24	No me gustan las preguntas de vocabulario.				
25	Me gusta leer sobre cosas nuevas.				
26	Suelo leerles a mis familiares.				
27	En comparación con otras actividades que hago, leer es importante para mí.				
28	Me gusta cuando un profesor(a) me dice que leo bien.				
29	Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.				
30	Me gusta leer sobre misterio.				
31	A mis amigos y a mí nos gusta intercambiar libros para leer.				
32	Las historias complicadas no son entretenidas para leer.				
33	Leo muchas historias de aventuras.				
34	Al hacer las tareas, hago el mínimo esfuerzo por leer.				
35	Siento que hago buenos amigos cuando leo buenos libros.				
36	Terminar las tareas de lectura es muy importante para mí.				
37	A veces, mis amigos me dicen que soy un buen lector.				
38	Mis notas dan cuenta de lo bien que me está yendo en la lectura.				

39	Me gusta ayudar a mis amigos en las tareas que implican leer.				
40	No me gusta cuando hay demasiados personajes en una historia.				
41	Estoy dispuesto/a a trabajar muy duro para leer mejor que mis amigos/as.				
42	A veces les leo a mis padres.				
43	Me gusta recibir elogios por mi desempeño lector.				
44	Es importante para mí ver mi nombre en una lista de buenos lectores.				
45	Hablo con mis amigos/as sobre lo que estoy leyendo.				
46	Siempre intento terminar mis lecturas a tiempo.				
47	Estoy feliz cuando alguien reconoce que mejoro en el área de lectura.				
48	Me gusta contarle a mi familia sobre lo que estoy leyendo.				
49	Me gusta ser la única persona que sabe una respuesta de algo que estamos leyendo.				
50	Me intriga saber qué nota obtuve en lectura.				
51	Siempre cumplo las actividades que requieren lectura tal como indica el profesor/a.				

52	Me gusta terminar mis lecturas antes que otros estudiantes.				
53	Mis padres me preguntan sobre mis notas de alguna actividad que implique lectura.				



Anexo 5: Autorización de uso y traducción del Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire (TBSMRQ)

TBSMRQ inquiry ▶ Recibidos x ✕ 🖨 📧

Yamilla Gonzalez <yamigonzalez@udec.cl> 16 mar. 2020 8:00 (hace 2 días) ☆ ↶ ⋮
 para mquirk ▼

Hello Dr. Quirk,
 I am a master student at the Universidad de Concepción of Chile. For my dissertation, I am creating a measure of student and teacher perceptions of 5th and 6th grade of primary the influence of these practices on students' motivation to read with parallel student and teacher forms. I am interested in utilizing the TBSMRQ within my dissertation research for purposes of concurrent validity for the teacher form. Would you be willing to share the TBSMRQ so that I may utilize and traducción a spanish it? I am happy to answer any questions you may have to consider my request. Thank you for your time

Yamilla González Oñate
 Educadora Diferencial
 Estudiante Magíster Psicología mención Educativa
 Universidad de Concepción

Matthew Quirk 5:07 (hace 10 horas) ☆ ↶ ⋮
 para Yamilla ▼

Hi Yamilla,
 Thanks for your inquiry. Yes, we would be happy for you to use the TBSMRQ in your research and we would be very interested in learning more about what you find in your study if you would be willing to share your instrument and or the results from your analyses. I have attached an extended version of the survey.

Kind regards,
 Matt





Anexo 6: Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire (TBSMRQ)

Revised Pilot TBSMRQ

1. Background

Thank you for agreeing to participate in our teacher research project. Before beginning the survey please read the following information below and insert your unique identifier (described after the survey information) as proof of your agreement to participate.

INFORMED CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

ELECTRONIC Consent Form

You are asked to participate in a research study conducted by The Rossier School of Education under the direction of Principal Investigator, Dr. Gisele Ragusa, Director of the Center for Outcomes Research and Evaluation (CORE), at the University of Southern California because you are a teacher in a California School. The results of this study will contribute to the improvement of teacher education and teacher professional development. Your participation is voluntary. You should read the information below, and direct questions via email to Dr. Ragusa at ragusa@usc.edu about anything you do not understand, before deciding whether you will participate in the study.

PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of this study is to identify teacher's beliefs about students' reading motivation.

PROCEDURES

If you volunteer to participate in this study, you may be asked to engage in the following research related activity based on your desired participation:

1. Complete a teacher survey that is internet based.

POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS

The information gathered for this study will in no way be used to evaluate your job performance nor will it impact your student or employment status. All data collected will be kept completely confidential and will be kept in the home of the investigator. If you are a student, your course grades or completion of the program WILL NOT be affected by study participation.

POTENTIAL BENEFITS TO SUBJECTS AND/OR TO SOCIETY

Educators will benefit from learning about effective strategies for promoting teacher development in urban settings.

CONFIDENTIALITY

Any information that is obtained in connection with this study and that can be identified with you will remain confidential and will be disclosed only with your permission or as required by law. Only members of the research team will have access to the data associated with this study. The data will be stored in the principal investigator's office in a locked file cabinet/password protected computer. The data will be stored for three years after the study has been completed and then destroyed. When the results of the research are published or discussed in conferences, no information will be included that would reveal your identity.

RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact the University Park IRB, Office of the Vice Provost for Research Advancement, Grace Ford Salvatori Hall, Room 306, Los Angeles, CA 90089-1695, (213) 821-5272 or upirb@usc.edu.

IDENTIFICATION OF INVESTIGATORS

If you have any questions or concerns about the research, please contact:
Gisele Ragusa, Ph.D.

IMPORTANT NOTE: PLEASE REMEMBER TO CLICK "NEXT" AT THE END OF THIS PAGE AS THERE ARE SEVERAL PAGES TO THIS SURVEY. This is a teacher survey that is designed to be anonymous. To protect your anonymity, we ask that you create a unique identification code to link you to the survey but to protect your identification during survey data

Revised Pilot TBSMRQ

analysis. To create this identifier, simply insert your mother's first and last initials followed by her month and day of birth. Insert this identification number in the blank that follows. Example: Jane Doe born April 29th would read jd0429 as an identifier.

*** Your school site name and district***** Please enter your unique identifier.****What grade are you currently teaching?**

- multigrade elementary
- multigrade secondary
- teacher on special assignment
- K
- 1st
- 2nd
- 3rd
- 4th
- 5th
- 6th
- 7th
- 8th
- 9th
- 10th
- 11th
- 12th

Revised Pilot TBSMRQ

2. TBSMRQ revised

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

Page 2

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
1. Students are motivated by teacher expectations to complete reading assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Students work harder on required reading tasks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. It is important for me to praise students when they complete a reading assignment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. It is detrimental to students' motivation to read when they overly focus on their reading grades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. It is important for the teacher to use competition and competitive activities to increase students' motivation for reading.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. It is important for me to identify those students who avoid work assigned to them, such as reading for homework.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. It is motivating for students when I provide opportunities for them to trade books that they read with their friends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. When students try to enlist my help in order to avoid the effort and time needed to complete their work, I should remind them that they need to do it on their own.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Students will choose to read more if they feel that the content will provide them with useful information.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. It is motivating for students when I explain why a reading strategy being taught to them will be useful.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Revised Pilot TBSMRQ

3. TBSMRQ revised (continued)

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

continued

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
11. It is motivating for students when I tell them exactly how to do tasks related to reading.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Students who feel that they can succeed in reading will read more.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. It is important to acknowledge students' perspectives even though they may differ from the teacher's perspective.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. It is important to give students opportunities to learn difficult things through reading.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. When I am making decisions about what my students read, I take into consideration the impact of that reading on their self-concept and its development.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Students are more motivated to read when they want to gain an understanding of something that puzzles them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. It is important to encourage students to generate their own questions rather than to answer the teacher's questions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. It is important to provide time for students to read independently.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. It is motivating for students to read and discuss books with their friends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Revised Pilot TBSMRQ

4. TBSMRQ revised (continued)

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

continued

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
20. It is motivating for students to read books and discuss them with their families.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Students are more motivated to complete reading tasks when they perceive the tasks to be interesting.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Students' motivation for reading is not affected by how useful they feel reading is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Students' motivation to read can be impacted by their negative emotions (i.e., stress, fear, and anxiety).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. The degree of students' confidence as readers is not a significant factor in how motivated they are as readers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Challenging my students is one way of motivating them to read.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Literacy education in school contributes to students' personal identities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Students are motivated when they are exposed to reading topics that provide new information.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. What students read reflects who they are.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Students who welcome challenges in reading will persist in their efforts to understand difficult texts longer than those who do not.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Students should express their own opinions about what they read.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Revised Pilot TBSMRQ

5. TBSMRQ revised (continued)

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

continued

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
31. Students who think of themselves as good readers will choose to read independently more often.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Students are more motivated to read texts that are easy for them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Before I assign a reading task, it is important for me to spark students' desire to make sense of things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Students' motivation for reading is not affected by the level of importance they place on reading.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Students' motivation to read is impacted by their perceptions of the amount of effort required to complete reading tasks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. It is motivating for students when they feel they have control over their decisions related to reading.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Students who feel more confident in their ability to read will complete more reading assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. It is important for me to figure out the strategies my students use to avoid work, such as reading assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Students are motivated when their friends tell them that they are good readers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Using grades on reading assignments has a negative impact on students' motivation to read.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Students are more likely to choose to read during their free time when it is part of a competitive activity.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Revised Pilot TBSMRQ

6. TBSMRQ revised (continued)

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

continued

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
42. It is important for me to provide students who avoid reading assignments with alternative ways to master concepts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. It is important to ask students what they want to read.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Meeting a challenging reading goal is motivating to students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. It is important for me to use reading materials that are interesting to my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. How students define themselves as readers affects their motivation for reading.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Students who feel they can improve as readers will choose reading as an activity more often.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. It is important to give students questions about their reading that make them think.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. It is motivating for students when reading tasks do not require too much effort.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. It is important to simplify assignments for students who avoid reading complicated texts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. It is motivating for students to view reading as one of the most important activities that they do.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Grading reading assignments reduces the likelihood that students will choose to read on their own.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Using competition is not a good way to motivate students to read.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Revised Pilot TBSMRQ

7. TBSMRQ revised (continued)

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

continued

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
54. Students are motivated to complete reading assignments when a response is required.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. It is motivating for students when their parents or another adult figure tells them that they are good at reading.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Asserting my authority as the classroom teacher is a useful way to motivate my students to complete their reading assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Part of my job as a teacher is to find ways to increase the amount of effort that students put into their reading for school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. It is motivating for students when I focus on the skills that they need rather than their interests.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Students' beliefs about their ability to read cannot be changed by my teaching practices.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. There is always some relationship between how my students engage with a text and how they see themselves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Students work harder at becoming better readers when they see how reading can help them accomplish personal goals.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. It is motivating for students when I help them see the importance of becoming a better reader.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. It is important that I encourage students to read and discuss books with their classmates.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Students who see themselves as good readers will read more challenging texts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Revised Pilot TBSMRQ

8. TBSMRQ revised (continued)

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

continued

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
65. It is important for me to provide students with reading materials that introduce new information about topics covered in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. It is important for me to encourage students to discuss what they are reading with their family.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Students would be more motivated to read if they felt that they would get public recognition for it.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. When the teacher tells students that they read well, it motivates those students to read more.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Public recognition of students' reading undermines their motivation to read.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. It is motivating for students when I provide reading materials that are optimally challenging.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Students' personal decisions about what to read contribute to who they become.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Students are motivated to complete reading tasks when they perceive the tasks as important.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. It is important for me to help my students build their confidence as readers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. If students see a relationship between their personal goals and the reading task, they will be more motivated to complete it.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Students are more willing to read books that have characters with whom they identify.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Revised Pilot TBSMRQ

9. TBSMRQ revised (continued)

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

continued

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
76. Students will read anything regardless of their interest in the text.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. It is important for me to discover why students avoid reading-related work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Students are less motivated to read when they see other activities as a better use of their time.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Students are motivated when I give them opportunities to help decide some of the topics that we read about in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Students will work harder on reading tasks that they feel are personally important.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. A student's identity can have a strong influence on what they read and how much they read.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. It is important for me to create situations that make students want to read more about topics learned in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. It is important for me to help students connect reading tasks to their personal goals.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Students are more likely to choose to read when they are interested in the topic.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Students are less motivated to read when they feel frustrated.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. It's important for me to enable my students to see themselves as readers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Revised Pilot TBSMRQ

10. TBSMRQ revised (continued)

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

continued

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
87. Students who attempt to read increasingly difficult texts find that experience motivating.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. It is motivating for students when I explain to them why they are reading a particular book.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Students who avoid work related to reading are simply lazy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Students will work harder at reading when they are competing with their peers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Students who welcome challenges in reading will expend more effort in reading difficult texts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Some students work quite hard to avoid work related to reading.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Students' motivation to read declines when they are placed in a competitive situation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Grading is an important way for teachers to motivate their students to read.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Most students will choose to read only when it is a required assignment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. It is motivating for students when someone recognizes their effort in reading.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. It is motivating for students to visit the library with their family and friends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Revised Pilot TBSMRQ

11. TBSMRQ revised (continued)

Please respond to each statement in a way that best describes you and/or your beliefs.

continued

	Strongly Disagree (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Strongly Agree (6)
98. Students are more likely to choose to read when it is part of a graded assignment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99. It is important to encourage collaboration during reading activities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Students work harder on graded reading assignments than on non-graded reading assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Students are motivated to work hard at reading so that they can read better than their peers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102. Students are motivated to read so that they will get good grades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. It is important for me to praise students when they choose to read during their free time.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. It is important to encourage students to work through reading problems with other students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105. It is important to provide time for students to engage in collaborative reading activities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106. Parent expectations motivate students to complete reading assignments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 8: Teacher Beliefs about Student Motivation to Read Questionnaire

(TBSMRQ) Versión Traducida al Español

Instrucciones:

Asigne un puntaje a cada una de las siguientes afirmaciones, de modo que refleje sus creencias sobre el comportamiento lector de sus estudiantes cuando realizan tareas de lectura en las actividades implicadas en su asignatura.

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
1. Las expectativas de los y las profesores/as motivan a los y las estudiantes a completar sus tareas de lectura.						
2. Los y las estudiantes se esfuerzan más en tareas de lectura obligatoria.						
3. Considero importante felicitar a los y las estudiantes cuando completan una tarea de lectura.						
4. Es perjudicial para la motivación lectora de los y las						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
estudiantes concentrarse demasiado en sus calificaciones en lectura.						
5. Para los y las profesores/as es importante utilizar actividades competitivas para fomentar la motivación lectora de los y las estudiantes.						
6. Considero importante identificar a los y las estudiantes que evitan realizar el trabajo que se les asigna como, por ejemplo, las tareas de lectura.						
7. Es motivante para los y las estudiantes darles la oportunidad de intercambiar libros que han leído con sus amigos/as.						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianamente en desacuerdo	(4) Medianamente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
<p>8. Debo recordar a mis estudiantes que cuando me piden ayuda para evitar esforzarse y darse el tiempo de completar las tareas, deben hacerlo por cuenta propia.</p>						
<p>9. Los y las estudiantes leerían más si sintieran que leen información útil.</p>						
<p>10. A los y las estudiantes les motiva que les explique por qué las estrategias de lectura que se les enseñan serán útiles.</p>						
<p>11. A los y las estudiantes les motiva que les explique en detalle cómo realizar las tareas relacionadas a la lectura.</p>						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
12. Los y las estudiantes que sienten que pueden leer con éxito, leerán más.						
13. Es importante reconocer los puntos de vista de los y las estudiantes, a pesar de que puedan diferir de los del docente.						
14. Es importante darle oportunidades a los y las estudiantes para que aprendan sobre temas complicados a través de la lectura.						
15. Cuando tomo decisiones sobre las lecturas de mis estudiantes, tomo en cuenta el impacto que dicha lectura tendrá en su						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
autoestima y desarrollo.						
16. Los y las estudiantes se motivan más con la lectura cuando quieren comprender algo que no entienden.						
17. Es importante motivar a los y las estudiantes a formular preguntas por cuenta propia, en lugar de responder únicamente a las preguntas de la o él docente.						
18. Es importante darle tiempo de lectura a los y las estudiantes para leer de manera independiente.						
19. Es motivante para los y las estudiantes leer y discutir libros o textos						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianamente en desacuerdo	(4) Medianamente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
con sus amigos.						
20. Es motivante para los y las estudiantes leer y discutir libros con sus familias.						
21. Los y las estudiantes se motivan más por completar las tareas de lectura cuando las consideran interesantes.						
22. La motivación de los y las estudiantes hacia la lectura no se ve afectada por su percepción acerca de la utilidad que tiene leer.						
23. La motivación lectora de los y las estudiantes puede verse afectada por sus emociones negativas (por ejemplo,						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
estrés, miedo y ansiedad).						
24. El nivel de confianza de los y las estudiantes como lectores no es un factor significativo para su motivación lectora.						
25. Desafiar a mis estudiantes es una forma de motivarlos a la lectura.						
26. La alfabetización en las escuelas fomenta las identidades personales de los y las estudiantes.						
27. A los y las estudiantes les motivan temas de lectura que les entregan información nueva.						
28. Lo que los y las estudiantes leen refleja quiénes son.						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
29. Los y las estudiantes a los que les gustan los desafíos de lectura seguirán esforzándose por comprender textos difíciles durante más tiempo, en comparación con aquellos a los que no les interesa.						
30. Los y las estudiantes deberían expresar su opinión acerca de lo que leen.						
31. Los y las estudiantes que se consideran a sí mismos buenos/as lectores elegirán leer de manera independiente con más frecuencia.						
32. A los y las estudiantes les motiva más leer textos que						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
consideran fáciles.						
33. Antes de asignar una tarea de lectura, considero importante fomentar en los y las estudiantes un deseo por comprender las cosas.						
34. La motivación lectora de los y las estudiantes no se ve afectada por la importancia que le dan a la lectura.						
35. La motivación lectora de los y las estudiantes se ve afectada por su percepción sobre el esfuerzo requerido para realizar una tarea de lectura.						
36. Es motivante para los y las						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
estudiantes cuando sienten que tienen control sobre sus decisiones respecto a la lectura.						
37. Los y las estudiantes que sienten más confianza en su capacidad lectora realizarán más tareas de lectura						
38. Considero importante descubrir las estrategias que utilizan los y las estudiantes para evitar evaluaciones y tareas de lectura.						
39. A los y las estudiantes les motiva que sus amigos les digan que son buenos/as lectores.						
40. Calificar las tareas de lectura tiene un efecto negativo						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
sobre la motivación lectora de los y las estudiantes.						
41. Es más probable que los y las estudiantes opten por leer durante su tiempo libre si lo consideran una actividad competitiva.						
42. Considero que es importante dar a los y las estudiantes que evitan las tareas de lectura, alternativas para la comprensión de conceptos.						
43. Es importante consultarle a los y las estudiantes qué quieren leer.						
44. Cumplir con un objetivo de lectura que sea desafiante motiva a los y						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
las estudiantes.						
45. Considero importante utilizar material de lectura que mis estudiantes consideren interesante.						
46. La forma en que los y las estudiantes se definen como lectores afecta su motivación lectora						
47. Aquellos/as estudiantes que sientan que pueden mejorar como lectores elegirán leer con más frecuencia.						
48. Es importante realizar preguntas sobre la lectura que hagan reflexionar a los y las estudiantes.						
49. A los y las estudiantes						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
les motiva completar actividades de lectura que no necesiten mucho esfuerzo.						
50. Es importante simplificarle las tareas a los y las estudiantes que evitan leer textos complicados.						
51. A los y las estudiantes les motiva considerar que la lectura es una de las actividades más importantes que pueden hacer.						
52. Es menos probable que los y las estudiantes opten por leer por cuenta propia si se les asignan calificaciones a las tareas de lectura.						
53. Utilizar la competencia es una forma						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
inadecuada de motivar a los y las estudiantes a leer.						
54. A los y las estudiantes les motiva completar tareas de lectura cuando implican responder preguntas.						
55. A los y las estudiantes les motiva que sus padres u otros adultos les digan que son buenos/as lectores.						
56. Me es útil ejercer mi autoridad como docente para motivar a los y las estudiantes a completar sus tareas de lectura.						
57. Parte de mi trabajo como profesor/a es encontrar formas de incrementar la cantidad de						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
esfuerzo que los y las estudiantes ponen en sus lecturas escolares.						
58. A los y las estudiantes les motiva que me enfoque en las habilidades que necesitan, más que en sus intereses.						
59. No es posible cambiar las creencias de los y las estudiantes respecto a sus propias habilidades lectoras mediante mis prácticas pedagógicas.						
60. Siempre existe una relación entre la forma en que mis estudiantes se relacionan con un libro o un texto y su autoimagen.						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
61. Los y las estudiantes se esfuerzan más por mejorar su habilidad lectora cuando se dan cuenta de que leer les ayuda a alcanzar sus metas personales.						
62. A los y las estudiantes les motiva que les ayude a darse cuenta de la importancia de ser un buen/a lector.						
63. Es importante que motive a los y las estudiantes a leer y discutir sobre libros con sus compañeros/as.						
64. Los y las estudiantes que se consideran buenos lectores leerán textos más desafiantes						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
65. Considero importante dar a los y las estudiantes materiales de lectura que les entregue información nueva sobre temas que se discuten en clase.						
66. Considero importante motivar a los y las estudiantes a que discutan, con sus familias, lo que leen.						
67. Los y las estudiantes tendrían mayor motivación lectora si sintieran que se les reconoce públicamente.						
68. Los y las estudiantes se motivan por leer más cuando los y las profesores/as les dicen que son buenos lectores.						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
69. Reconocer públicamente la lectura de los y las estudiantes perjudica su motivación lectora.						
70. A los y las estudiantes les motiva que les dé material de lectura que sea lo suficientemente desafiante.						
71. Las decisiones personales de los y las estudiantes sobre qué leer contribuyen a su formación personal.						
72. A los y las estudiantes les motiva completar tareas de lectura cuando sienten que estas son importantes.						
73. Considero importante ayudar a mis estudiantes a ganar confianza en						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianamente en desacuerdo	(4) Medianamente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
su habilidad lectora.						
74. Si los y las estudiantes perciben una relación entre sus metas personales y una tarea de lectura, tendrán más motivación para completarla.						
75. Es más probable que los y las estudiantes tengan una mayor disposición a leer libros/textos con personajes con los que se sientan identificados.						
76. Los y las estudiantes leen cualquier texto, independiente de su interés en este.						
77. Considero importante saber por qué los y las estudiantes						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
evitan tareas relacionadas con la lectura.						
78. A los y las estudiantes les motiva menos leer si consideran que otras actividades son más provechosas.						
79. A los y las estudiantes les motiva que les dé oportunidades para ayudarme a decidir algunos de los temas que leemos en clases.						
80. Los y las estudiantes se esfuerzan más en las tareas de lectura si sienten que tienen una importancia personal.						
81. La identidad de cada estudiante tiene una fuerte injerencia en lo que leen y						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
en cuánto leen.						
82. Considero importante generar situaciones que motiven a los y las estudiantes a leer sobre temas vistos en clases.						
83. Considero importante ayudar a los y las estudiantes a relacionar las tareas de lectura con metas personales.						
84. Es más probable que los y las estudiantes lean si les interesa el tema.						
85. Los y las estudiantes se sienten menos motivados hacia la lectura cuando se sienten frustrados.						
86. Es importante para mí						

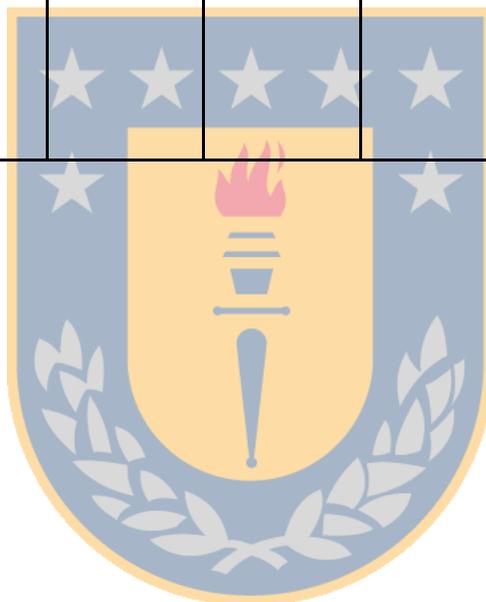
ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianamente en desacuerdo	(4) Medianamente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
ayudar a mis estudiantes a considerarse a sí mismos como lectores.						
87. Los y las estudiantes que intentan leer textos cada vez más desafiantes lo hacen porque les motiva la experiencia.						
88. A los y las estudiantes les motiva que les explique por qué se leen ciertos libros o textos en particular.						
89. Los y las estudiantes que evitan tareas relacionadas con la lectura lo hacen porque son flojos.						
90. Los y las estudiantes se esfuerzan más en leer cuando compiten con sus pares.						
91. Los y las estudiantes que disfrutan						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
los desafíos de lectura se esfuerzan más en la lectura de textos difíciles.						
92. Algunos estudiantes se esfuerzan mucho para evitar tareas relacionadas a la lectura.						
93. La motivación lectora de los y las estudiantes disminuye en situaciones competitivas.						
94. Poner calificaciones es un método docente importante para motivar la lectura en los y las estudiantes.						
95. La mayoría de los y las estudiantes leerá solo cuando es una tarea obligatoria.						
96. A los y las estudiantes les motiva que						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
se les reconozca el esfuerzo que hacen para leer.						
97. A los y las estudiantes les motiva visitar una biblioteca con su familia o amigos.						
98. Es más probable que los y las estudiantes lean cuando es parte de un trabajo evaluado.						
99. Es importante fomentar la colaboración durante las actividades de lectura.						
100. Los y las estudiantes se esfuerzan más en las tareas de lectura con nota que en tareas de lectura sin nota.						
101. A los y las estudiantes les motiva esforzarse por						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
leer para ser mejores lectores que sus compañeros/as.						
102. A los y las estudiantes les motiva leer para poder obtener buenas notas.						
103. Considero importante felicitar a los y las estudiantes cuando deciden leer durante su tiempo libre.						
104. Es importante motivar a los y las estudiantes para que se apoyen entre ellos y resuelvan en conjunto los problemas relacionados con la lectura.						
105. Es importante darles tiempo a los y las estudiantes para que						

ITEMS	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Medianam ente en desacuerdo	(4) Medianam ente de acuerdo	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo
puedan realizar actividades colaborativas de lectura.						
106. Las expectativas de los padres motivan a los y las estudiantes a completar las tareas de lectura.						



Anexo 9: Certificado de Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad



Universidad de Concepción
Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad

CEBB 767-2020

Concepción, noviembre de 2020.

CERTIFICADO

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción ha revisado el protocolo del Proyecto de Tesis titulado **“PERFIL MOTIVACIONAL HACIA LA LECTURA DE ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO AÑO BÁSICO DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES”**, presentado por la **SRTA. YAMILLA GONZÁLEZ OÑATE**, Educadora Diferencial, candidata al grado de Magíster en Psicología por la Universidad de Concepción, en calidad de Investigadora Responsable, siendo su Profesora Guía la **DRA. MABEL URRUTIA MARTÍNEZ**, académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, y ha comprobado que cumple con las normas y procedimientos éticos y bioéticos establecidos nacional e internacionalmente para estudios sociales que consideran la participación de personas.

En el Proyecto de Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, se propone como objetivo general, determinar el perfil de motivación lectora de estudiantes de Quinto y Sexto año de colegios municipales y particulares pagados y su relación con las creencias de sus profesores sobre la motivación de los estudiantes para leer. Para esto, describe actividades que pretende desarrollar sobre la base de 06 (seis) objetivos específicos, a saber: inicialmente propone describir las creencias de los profesores de colegios municipales y particulares pagados sobre la motivación de los estudiantes a leer para, a continuación, clasificar el perfil motivacional hacia la lectura de estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico de colegios municipales y particulares pagados; después, buscará comparar el perfil motivacional hacia la lectura de estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico de colegios municipales y particulares pagados, así también de género femenino y masculino. Con los datos recopilados prevé analizar la relación en el perfil motivacional hacia la lectura de los estudiantes y las creencias de los profesores hacia la motivación lectora de sus alumnos para finalmente, comparar la percepción de los profesores de colegios municipales y particulares pagados acerca del perfil motivacional hacia la lectura de los estudiantes.

En la presente propuesta que se enmarca en un diseño cuantitativo de tipo no experimental, transversal y descriptivo correlacional, todos los participantes - estudiantes de Quinto y Sexto Básico y sus docentes de centros de educación regular de diferente dependencia administrativa (municipal y particular pagado), pertenecientes a Concepción- proporcionarán su asentimiento informado, así también contarán con el consentimiento informado de sus padres/ madres o tutores, toda vez que sean regularmente aplicados y aceptados en sus términos. Ambos procesos serán documentados, garantizando la protección y el tratamiento confidencial de los datos, conforme modelos presentados a este Comité institucional. Todo lo anterior está rigurosa y detalladamente descrito en la sección **“3. MARCO METODOLÓGICO del Proyecto de Tesis que se revisa.**

La custodia de la información y de los resultados del estudio que se propone, serán de responsabilidad de la candidata al grado de Magíster en Psicología, Srta. Yamilla González Oñate.

Barrio Universitario s/n,
Edificio Empreudec
Fono (56-41) 2204302
Casilla 160 C - Correo 3, secrevrid@udec.cl
Concepción, Chile



100 AÑOS
DE
DESARROLLO
LIBRE DEL
ESPIRITU





Universidad de Concepción
 Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
 Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad

La ejecución de las actividades descritas en este Proyecto de Tesis asegura que no vulnera los derechos y la dignidad de los participantes en el estudio, garantizando la autonomía, la libertad, la voluntariedad y la privacidad de éstos, presentando para ello los métodos de protección que aseguran la confidencialidad de los datos de investigación y de custodia estricta de la información obtenida, observando todas las características formales y necesarias para su validez.

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, considera que el Proyecto de Tesis presentado observa los derechos asegurados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los derechos y principios de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, las Normas Éticas de la Organización Panamericana de la Salud para Investigaciones con Sujetos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Constitución de la República de Chile, la Ley N° 20.120 "Sobre la Investigación Científica en el Ser Humano, su Genoma y Prohíbe la Clonación Humana" y la Ley N°19.628, "Sobre Protección de la Vida Privada". Así también, sigue las Sugerencias para Escribir un Consentimiento Informado en Estudios con Personas, del Comité Asesor de Bioética FONDECYT/CONICYT.

En atención a todo lo anterior y dado que el **PROYECTO DE TESIS** titulado "**PERFIL MOTIVACIONAL HACIA LA LECTURA DE ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO AÑO BÁSICO DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES**", presentado por la **SRTA. YAMILLA GONZÁLEZ OÑATE**, Educadora Diferencial, candidata al grado de Magíster en Psicología por la Universidad de Concepción, no muestra elementos que puedan transgredir las normas y principios éticos y bioéticos de la investigación en seres humanos, así como también los principios rectores de nuestra Institución Universitaria, los delineados en la Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación (2010) y las normas relativas formalizadas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica – CONICYT y adoptadas por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – ANID del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile, este Comité resuelve aprobarlo, confiriendo el presente Certificado.



Andra Rodríguez
DRA. M. ANDREA RODRÍGUEZ TASTETS
 PRESIDENTA
 COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA Y BIOSEGURIDAD
 VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
 UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Barrio Universitario s/n,
 Edificio Empreudec
 Fono (56-41) 2204302
 Casilla 160 C – Correo 3, secrevrid@udec.cl
 Concepción, Chile



Este documento ha sido firmado electrónicamente por:
María Andrea Rodríguez Tastets <andrea@udec.cl>
 Certificado por E-Sign S.A. en conformidad a la Ley 19.799



100 AÑOS
 DE
 DESARROLLO
 LIBRE DEL
 ESPÍRITU

Anexo 10: Prueba de Razón de Verosimilitud

Total MRQ

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1837	1851	-914.6	1829	NA	NA	NA
Modelo B	5	1830	1847	-909.9	1820	9.335	1	0.002248
Modelo C	6	1831	1851	-909.3	1819	1.234	1	0.2667
Modelo D	7	1832	1856	-909.1	1818	0.3912	1	0.5317

Dimensiones

Dimensión Autoeficacia

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1947	1961	-969.7	1939	NA	NA	NA
Modelo B	5	1944	1961	-967.1	1934	5.171	1	0.02296
Modelo C	6	1945	1966	-966.6	1933	0.9312	1	0.3346
Modelo D	7	1947	1971	-966.6	1933	0.0737	1	0.786

Dimensión Motivación Intrínseca

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1814	1828	-903.1	1806	NA	NA	NA
Modelo B	5	1808	1825	-898.8	1798	8.493	1	0.003565
Modelo C	6	1805	1826	-896.6	1793	4.387	1	0.03622
Modelo D	7	1807	1830	-896.4	1793	0.4617	1	0.4968

Dimensión Motivación Extrínseca

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1959	1973	-975.6	1951	NA	NA	NA
Modelo B	5	1954	1971	-972.1	1944	7.115	1	0.007643
Modelo C	6	1956	1976	-972.1	1944	0.000149	1	0.9903
Modelo D	7	1958	1982	-972.1	1944	0.06151	1	0.8041

Dimensión Elementos Sociales

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1892	1906	-942.1	1884	NA	NA	NA
Modelo B	5	1884	1901	-937.2	1874	9.64	1	0.001904
Modelo C	6	1886	1906	-936.8	1874	0.8899	1	0.3455
Modelo D	7	1886	1910	-936.2	1872	1.118	1	0.2904

Por subdimensiones

Subdimensión Autoeficacia

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1982	1995	-986.9	1974	NA	NA	NA
Modelo B	5	1982	1999	-986	1972	1.755	1	0.1853
Modelo C	6	1984	2004	-986	1972	0.0716	1	0.789
Modelo D	7	1986	2009	-985.9	1972	0.1365	1	0.7118

Subdimensión Desafío

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1997	2011	-994.7	1989	NA	NA	NA
Modelo B	5	1993	2010	-991.6	1983	6.285	1	0.01218
Modelo C	6	1993	2013	-990.4	1981	2.367	1	0.124
Modelo D	7	1994	2018	-990.2	1980	0.3681	1	0.544

Subdimensión Curiosidad

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1961	1975	-976.6	1953	NA	NA	NA
Modelo B	5	1958	1975	-974.1	1948	4.993	1	0.02546
Modelo C	6	1952	1973	-970.2	1940	7.799	1	0.005228
Modelo D	7	1954	1978	-970.1	1940	0.2511	1	0.6163

Subdimensión Involucramiento

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1971	1984	-981.3	1963	NA	NA	NA
Modelo B	5	1967	1984	-978.6	1957	5.407	1	0.02005
Modelo C	6	1963	1983	-975.4	1951	6.433	1	0.0112
Modelo D	7	1965	1988	-975.3	1951	0.01662	1	0.8974

Subdimensión Importancia

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	2089	2103	-1041	2081	NA	NA	NA
Modelo B	5	2084	2101	-1037	2074	7.036	1	0.00799
Modelo C	6	2086	2106	-1037	2074	0.4904	1	0.4838
Modelo D	7	2085	2108	-1035	2071	2.927	1	0.08709

Subdimensión Evitación del trabajo

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1988	2002	-990.1	1980	NA	NA	NA
Modelo B	5	1986	2003	-988.1	1976	3.951	1	0.04685
Modelo C	6	1987	2008	-987.7	1975	0.761	1	0.383
Modelo D	7	1989	2013	-987.6	1975	0.1841	1	0.6679

Subdimensión Competencias

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	2039	2052	-1015	2031	NA	NA	NA
Modelo B	5	2036	2053	-1013	2026	5.122	1	0.02362
Modelo C	6	2038	2058	-1013	2026	0.09608	1	0.7566
Modelo D	7	2039	2063	-1013	2025	0.5706	1	0.45

Subdimensión Reconocimiento

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	2039	2052	-1015	2031	NA	NA	NA
Modelo B	5	2032	2049	-1011	2022	8.671	1	0.003234
Modelo C	6	2034	2054	-1011	2022	0.01503	1	0.9024
Modelo D	7	2036	2059	-1011	2022	0.3292	1	0.5661

Subdimensión Leer por notas

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1979	1993	-985.5	1971	NA	NA	NA
Modelo B	5	1978	1995	-983.8	1968	3.452	1	0.06318
Modelo C	6	1979	1999	-983.6	1967	0.4386	1	0.5078
Modelo D	7	1979	2003	-982.7	1965	1.869	1	0.1715

Subdimensión Razones sociales

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1968	1982	-980.2	1960	NA	NA	NA
Modelo B	5	1961	1978	-975.4	1951	9.524	1	0.002029
Modelo C	6	1960	1980	-974.1	1948	2.716	1	0.09937
Modelo D	7	1962	1985	-973.9	1948	0.3706	1	0.5427

Subdimensión Obediencia

Resultado de prueba de razón de verosimilitud

Modelo	npar	AIC	BIC	logLik	deviance	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Modelo A	4	1954	1968	-973.1	1946	NA	NA	NA
Modelo B	5	1953	1970	-971.7	1943	2.846	1	0.0916
Modelo C	6	1955	1975	-971.6	1943	0.1272	1	0.7213
Modelo D	7	1955	1979	-970.7	1941	1.82	1	0.1773