

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



**CARACTERIZACIÓN DE LA EVOLUCIÓN DE LA MOTIVACIÓN POR LA
LECTURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE
PEDAGOGÍA**

Seminario de investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación

Profesor Guía: Dra. Beatriz Arancibia
Estudiantes: Carolina Agüero Cárdenas
M^a Consuelo Cepeda Navarro
Natalia Chandía Rojas
Diego Colín Arévalo
Mario Manríquez Tarpén

CONCEPCIÓN, MAYO DE 2016

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN	8
1.1 Planteamiento del Problema.....	8
1.2. Preguntas de Investigación	15
1.3 Objetivos de Investigación.....	15
1.3.1 Objetivo General.....	15
1.3.2 Objetivos Específicos	15
1.3.3 Hipótesis.....	16
1.3.4 Variables	16
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	17
2.1. Lectura de textos académicos	17
2.2. Procesos fríos de la lectura	21
2.3. Procesos cálidos de la lectura	22
2.4. Aprendizaje autorregulado.....	25
2.5. Motivación	29
2.6. Tipos de Motivación.....	29
2.7. Modelo de Expectativa y Valor	31
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	34
3.1. Enfoque Metodológico	34
3.2. Participantes.....	34
3.2.1. Universo y Población.....	34
3.2.2. Muestra	34

3.2.3. Tipo de muestra	35
3.2.4. Conformación de la muestra	35
3.3. Instrumento (EMLA).....	36
3.4. Obtención de los datos	38
3.5. Análisis de datos.....	39
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	40
4.1 Análisis de Confiabilidad y Análisis Factorial.....	40
4.2. Análisis descriptivos.....	43
4.3. Análisis Inferencial	47
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN	56
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	61
CAPÍTULO 7: PROYECCIONES Y LIMITACIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
LINKOGRAFÍA	67
ANEXOS	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra de los participantes	35
Tabla 2. Cantidad de ítems por dimensiones.....	37
Tabla 3. Análisis de Fiabilidad del Instrumento: dimensiones e ítems	40
Tabla 4. Análisis de Fiabilidad del Instrumento: dimensiones e ítems	42
Tabla 5. Resultados por Dimensión	43
Tabla 6. Distribución de promedios por dimensión	44
Tabla 7. Síntesis de resultados por Dimensión, Carrera y Curso	45
Tabla 8. ANOVA Dimensión Expectativa	47
Tabla 9. Comparaciones Múltiples Dimensión Expectativas.....	48
Tabla 10. ANOVA Dimensión Interés Específico	49
Tabla 11. Comparaciones Múltiples Dimensión Interés Específico.....	49
Tabla 12. Comparaciones por Carrera. Dimensión Interés Específico	50
Tabla 13. ANOVA Dimensión Interés General.....	50
Tabla 14. Comparaciones por carrera. Dimensión Interés General	51
Tabla 15. ANOVA Dimensión Importancia.....	51
Tabla 16. Comparaciones múltiples Dimensión Importancia	52
Tabla 17. Comparaciones por carrera. Dimensión Importancia.....	52
Tabla 18. ANOVA Dimensión Utilidad.....	53
Tabla 19. Comparaciones múltiples Dimensión Utilidad	53
Tabla 20. ANOVA Dimensión Costo	54
Tabla 21. Comparaciones múltiples Dimensión Costo.....	54
Tabla 22. Comparaciones por carrera. Dimensión Costo	55

INTRODUCCIÓN

La lectura es una de las prácticas más importantes para el estudio, pues a través de ésta se adquiere la mayor parte de los conocimientos y, por tanto, influye en la formación intelectual individual y social. En la educación superior esta práctica resulta especialmente importante, ya que a través de ella los estudiantes universitarios adquieren conocimiento necesario para desenvolverse en la especialidad que escogieron. Además, la comprensión de textos académicos constituye una de las principales dificultades que presentan dichos estudiantes, principalmente en su primer año, debido a las diferencias que existen entre las lecturas que se realizan en la escuela y la universidad.

En este contexto, la presente investigación corresponde a una caracterización de la motivación por la lectura académica en estudiantes de primer y cuarto año de tres carreras de Pedagogía: Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía en Educación Media en Inglés y Pedagogía en Educación Diferencial, de una Universidad de la región del Bío-Bío, adscrita al Consejo de Rectores.

La comprensión de textos académicos de distinta índole disciplinar constituye una de las principales fuentes de adquisición de conocimiento a las que tienen acceso los estudiantes. En este sentido, dicha práctica supone la necesidad de desarrollar habilidades para localizar, evaluar y utilizar información proveniente de distintas fuentes, con el fin de integrar información nueva y así lograr el dominio de un tema en específico. En el desarrollo y uso de estas capacidades, intervendrán diversos factores como la motivación, definida por Núñez (2009) como una serie “de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”, y por

Santrock (2002, Pp. 36) como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen” lo que puede resumirse ampliamente como aquellas razones personales del sujeto que lo llevan a adoptar determinadas conductas.

En el contexto académico, la motivación es considerada por Bandura (1986) y Carlino (2010) como un predictor del compromiso con que un alumno abordará una tarea y el grado de éxito que obtendrá en la misma. En tanto, para Fuentes y Arias (2002, Pp. 77) es “un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo”. Es decir, que la motivación académica implica un compromiso de parte de un alumno para lograr una meta y permite estructurar aquellos pasos para conseguirla. Sin embargo, este compromiso implica a su vez las expectativas de los estudiantes y el valor que le asignan a la actividad que desean realizar. Es por ello, que el modelo de Eccles y Wigfield (2000) denominado “Expectativa y valor” adquiere importancia para esta investigación.

La estructura de esta tesis se desarrolla mediante la presentación de siete capítulos: Planteamiento del problema, Marco Teórico, Marco Metodológico, Análisis de resultados, Discusión, Conclusiones y Proyecciones y Limitaciones. El planteamiento del problema aporta antecedentes que justifican la importancia de la investigación e incorpora las hipótesis y los objetivos que se intentan resolver. El Marco Teórico se ordena de forma deductiva para especificar los conceptos relevantes para la investigación en ocho apartados: Lectura, lectura de textos académicos, procesos cálidos y fríos de la lectura, motivación como componente del

aprendizaje autorregulado, motivación, tipos de motivación y modelo de Expectativa y Valor.

El Marco Metodológico señala los procedimientos que fueron necesarios para recolectar y analizar la información. Se divide en cinco apartados: Enfoque metodológico, participantes, muestra, descripción del instrumento, obtención de datos.

El Análisis de datos presenta los resultados de cara a los objetivos e hipótesis del estudio, los resultados generales entre carreras, resultados y diferencias entre dimensiones, resultados y diferencias entre los cursos de cada carrera. Finalmente se exponen las conclusiones, proyecciones y limitaciones que dan cabida a futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

Según datos que proporcionó el Consejo de Rectores de las Universidades chilenas (CRUNCH) 96.620 alumnos ingresaron a diferentes casas de estudios adscritas al Sistema Único de Admisión. Estos estudiantes deberán enfrentarse a la lectura y comprensión de textos académicos, cuya lectura representa un desafío mayor que los textos escolares.

Como afirma Carlino (2008), es común que los estudiantes presenten dificultades con los textos académicos dadas las diferencias que existen entre los textos utilizados por la escuela y los textos utilizados en la educación superior. En el caso de la educación básica y media, estos son elaborados y seleccionados según el currículo nacional instaurado por el Ministerio de Educación. En cambio, en la educación superior no existe una norma estándar con respecto al diseño de las mallas curriculares de cada universidad, sino que éstas obedecen a los criterios que establece cada institución con respecto al perfil de egreso de sus estudiantes. No obstante, hay similitudes en la formación otorgada por distintas instituciones para carreras afines, lo que está relacionado con la base disciplinar común. Sobre las diferencias entre las lecturas escolares y las que se realizan en la universidad, Carlino (2008) también señala que los textos escolares están claramente definidos y elaborados para desarrollar un tema y objetivos específicos. Debido a esto, no requieren de conocimientos previos especializados o el desarrollo de una competencia comunicativa propia de un área disciplinar específica, sino que “tratan el conocimiento como a-histórico, anónimo, único, absoluto y definitivo” (Carlino 2005, Pp.39). En cambio, los

estudiantes universitarios se enfrentan a grandes volúmenes de información, que si bien están delimitados por el profesor, poseen autoría y forman parte de una extensa línea de conocimiento de la que se debe poseer un cierto dominio. En efecto, los textos disciplinares “exigen ser leídos, pensados y analizados de manera distinta de la que fueron acostumbrados en la educación secundaria, lo que exige un cambio en los esquemas previos del estudiante” (Muñoz, Ferreira, Sánchez, Santander, Pérez y Valenzuela, 2012, Pp. 5).

En el contexto ya señalado, la falta de familiaridad de los estudiantes con el discurso académico y con los géneros especializados es una dificultad que tienen que sortear, pues la lectura de textos académicos es sustancial en la formación universitaria, ya que es un componente intrínseco para el aprendizaje. El desarrollo del pensamiento crítico y la especialización requieren múltiples habilidades y capacidades para manejar y comprender información especializada, lo que representa un reto lingüístico, cognitivo y metacognitivo para los estudiantes. Es a través de la lectura que los alumnos toman contacto con una buena parte de la producción académica propia de sus áreas de formación disciplinar y profesional. Camps (1997) plantea que la comprensión lectora es un proceso por el cual un lector construye nuevos significados al interactuar con un texto, ya sea integrando conocimientos previos con otros nuevos o reflexionando de forma crítica. Es por esto que el ejercicio de leer se vuelve una de las herramientas principales para adquirir y consolidar conocimientos. A pesar de esto, Tapia (2005) y Bandura (1987) han expuesto lo difícil que les resulta a los estudiantes leer textos de su especialidad por la complejidad del lenguaje que se utiliza en ellos y por los escasos conocimientos previos con que generalmente cuentan como aprendices, lo que hace más complejo generar conexiones significativas. Al respecto, Carlino (2008, Pp. 3) sostiene que “los escollos con los que se

enfrentan los estudiantes, lejos de poder ser aprovechados como un desafío creativo, se convierten en obstáculos que desaniman y reducen los intentos de enfrentarlos”. Es decir, las dificultades que pueden surgir en el desarrollo de la lectura de un texto especializado pueden generar en los estudiantes dos reacciones opuestas: promover el aprendizaje autónomo o generar sensaciones de desánimo.

Ahora bien, el rendimiento académico de un estudiante no está determinado únicamente por sus capacidades intelectuales. Deben sumarse las aptitudes personales que éste posea, las estrategias de aprendizaje que utilice, junto a posibles reacciones afectivas o emocionales, sus hábitos académicos y su motivación. En los últimos años este último factor ha ido concitando el interés de diversos investigadores. Fuente Arias (2002, Pp. 73) define la motivación como: “un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo”. En el ámbito académico, la motivación es considerada por autores como Bandura (1997) y Carlino (2008), entre otros, como un predictor del compromiso con que un alumno abordará una cierta tarea y el grado de éxito que obtendrá en la misma.

Debido a que la lectura es una actividad que requiere la atención sostenida del sujeto, la motivación es fundamental para activar propósitos y perseverar en la tarea. De esta forma, una mayor motivación contribuiría a que el lector busque una comprensión más profunda. Al respecto, Sánchez (2010) señala que el vínculo entre motivación y lectura se puede explicar con los conceptos de procesos cálidos y fríos. La clasificación de “procesos cálidos” y “procesos fríos” surge debido a la doble naturaleza de todos los procesos de aprendizaje. Los fríos son definidos como “procesos específicos

de la lectura y de la comprensión del lenguaje” (Sánchez, 2010, Pp. 41), es decir, se relacionan con las operaciones cognitivas que el sujeto utiliza para llevar a cabo una tarea. En cambio, los cálidos “tienen que ver con los componentes afectivos y personales que nos mueven al afrontar la lectura” (Sánchez Miguel, 2010, Pp. 41), es decir, los componentes de carácter motivacional-emocional que van ligados al objetivo por el cual desarrollamos la tarea.

En los procesos cálidos es posible distinguir tres fases fundamentales. La deliberativa, que se relaciona con las acciones previas a la lectura. Aquí se construyen los objetivos y compromisos a partir de los motivos del lector y sus creencias o visiones personales, mediante las cuales se generará expectativas sobre la tarea a realizar. La segunda es la fase volitiva, que es aquella en que el lector trabaja para mantener su compromiso con la o las metas establecidas previamente. Así, el lector intenta solventar las dificultades que amenazan el éxito del proceso, considerando además la posibilidad de reestructuración de la meta conforme a las necesidades que surjan durante la lectura. Finalmente, la fase evaluativa es aquella en que el lector elabora las atribuciones causales con el fin de explicarse a sí mismo los resultados obtenidos. Es así como los factores motivacionales y cognitivos funcionan simultáneamente y trabajan de manera recíproca para lograr distintos grados de comprensión.

Por su parte, Carlino (2008) también releva la importancia del compromiso del lector. La autora señala que: “los estudios psicolingüísticos y cognitivos muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto escrito para reconstruir un significado coherente con el mismo. Es decir, no se trata de una actividad meramente receptiva, sino una que exige operar sobre el texto para lograr un significado

coherente sobre el mismo” (Carlino, Pp. 48). En otras palabras, el sujeto necesita algún tipo de motivación que le permita cumplir una meta, expectativa o propósito. La actitud del individuo frente a la tarea se relaciona también con la estrategia que utilice, pues la motivación implica también una disposición a buscar la mejor forma de alcanzar los objetivos.

Pocas investigaciones han profundizado la relación entre motivación y lectura a nivel universitario; sin embargo, se encuentran investigaciones en Brasil que relacionan la lectura con otros factores, por ejemplo la actitud del estudiante. Es el caso Kussama, Angeli y Fernandes (2002), quienes se plantean la siguiente pregunta: ¿cómo son las actitudes de los alumnos en relación con la lectura? Primero que todo, aclaran que la actitud está compuesta por sentimientos, disposiciones y creencias en relación con la lectura. Es importante destacar que las actitudes son una influencia directa en la conducta, pues la conducta de un individuo retroalimenta sus creencias, lo que a su vez fortalece o modifica sus actitudes. Por lo tanto, la actitud del lector frente a una tarea generará una serie de conductas que determinarán el éxito o fracaso de la comprensión. El citado estudio se llevó a cabo con estudiantes de Psicología e Ingeniería Mecánica, con el objetivo de identificar actitudes de los alumnos universitarios frente a la lectura y comparar los resultados entre carreras. El instrumento utilizado fue una Escala de Actitudes adaptada para el contexto universitario, en la que cada sujeto debía expresar su opinión hacia la lectura a través de una escala de evaluación tipo Likert. Una vez aplicado el instrumento y recopilada la información, se comprobó que: los alumnos de la carrera de Psicología poseían más actitudes positivas (50%) frente a la lectura que los sujetos de la carrera de Ingeniería (12%) y que en Ingeniería había más estudiantes con actitudes negativas (52%) que en Psicología (16%). La reflexión final de los autores es que la enseñanza, incluso universitaria, debería asegurarse de

que los alumnos asuman actitudes positivas frente a la lectura, ya que si tienen una actitud favorable, serán más capaces de valorarlo y se relacionarán más frecuentemente con esta actividad. Además, el desarrollo cognitivo del estudiante está ligado a sus capacidades para adquirir conocimientos a través de la lectura en cualquier contexto y carrera.

Otro estudio brasileño relaciona la lectura universitaria con el interés de los alumnos. Para Mendes, Moraes y Kito (2013), el interés por la lectura académica de los alumnos está condicionado por la forma en que el docente presenta y recomienda los textos de apoyo bibliográfico. Para las autoras, el poder que tiene el profesor para la formación de lectores es incuestionable, ya que orienta a sus alumnos en cómo y qué leer. Por ello, el objetivo de la investigación fue analizar cómo los alumnos de seis licenciaturas percibían las formas en que sus profesores recomiendan textos y cuáles son las principales variables que afectan el interés en leerlos. Para la recolección de datos fue utilizado el cuestionario Prescripciones y prácticas de lectura de textos de estudio, elaborado por Pullin (2006), cuyos enunciados son seguidos por opciones de respuesta dispuestas bajo la modalidad de escala Likert. Finalmente, en los resultados se comprobó que más del 50% de los participantes seleccionados relacionaban “siempre o frecuentemente” el interés en producir las lecturas indicadas con el modo en que el profesor trabajaba el asunto en la sala de clases. Es decir, los resultados confirman la influencia del profesor en los estudiantes al momento de realizar y trabajar las lecturas. Por lo tanto, los autores concluyen que “podemos afirmar que los participantes de este estudio como lectores (...) todavía están lejos de disponer de una sólida formación que los incluya en el rol de lectores autónomos” (Pp. 13). Ante esto, se evidencia la necesidad de que los profesores universitarios se preocupen de los factores intrínsecos que afectarán en el desempeño lector de sus estudiantes.

En Chile, un grupo de investigación de la Región de la Araucanía se ha preocupado por este tema y ha elaborado un instrumento que puede dar cuenta de la motivación por la lectura académica. En palabras de los investigadores,

“las escalas que tratan de subsanar esta carencia –relación entre motivación y lectura académica- presentan diversas dificultades, ya sea a nivel psicométrico u operacional. En efecto, estos instrumentos operan con una definición restringida de la lectura y/o no están construidas sobre un esquema que permita dar pistas de intervención para mejorar la motivación” (Muñoz, Ferreira, Sánchez, Santander, Pérez y Valenzuela, 2012, Pp. 123).

El instrumento construido por los autores se basa en el modelo de *Expectancy & Value*, de Jacqueline Eccles y Allan Wigfield (2002). Luego del diseño, producción y validación del instrumento, finalmente han puesto a disposición de la comunidad académica la Escala de Motivación por la Lectura Académica (EMLA). Dicha escala –referida de aquí en adelante como EMLA- cuenta con características que le permiten ser un instrumento que ayuda a visualizar posibilidades de intervención en las aulas.

En definitiva, la presente investigación pretende dar cuenta del estado de la motivación por la lectura académica en un grupo de estudiantes pertenecientes a tres carreras de pedagogía de una Universidad del Consejo de Rectores, de la región del Bío-Bío. Los sujetos son de primer y cuarto año, y la caracterización de la motivación se medirá a través del instrumento EMLA. Las interrogantes que intenta responder el estudio se presentan a continuación.

1.2. Preguntas de Investigación

¿Cuál es el nivel de motivación por la lectura académica en estudiantes de primer año de Pedagogía? ¿Aumenta la motivación por la lectura académica en cursos superiores? ¿Existen diferencia en la motivación por la lectura académica al comparar estudiantes de distinta especialidad?

1.3 Objetivos de Investigación

1.3.1 Objetivo General

Caracterizar la motivación por la lectura académica en estudiantes universitarios de 3 carreras de Pedagogía según su especialidad y nivel de avance en su formación (1°- 4°).

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Describir cada una de las dimensiones de la motivación por la lectura académica (expectativas, interés, importancia, utilidad y costo) en estudiantes universitarios de primer y cuarto año de tres carreras de pedagogía.
2. Comparar la motivación por la lectura académica de los estudiantes considerando las variables carrera y curso (1° y 4° año).
3. Establecer si las variables carrera y curso (1° y 4° año) modifican la motivación por la lectura académica en sus distintas dimensiones.

1.3.3 Hipótesis

1. Existen diferencias entre las diferentes dimensiones de la motivación por la lectura académica.
2. La motivación por la lectura académica es mayor en alumnos de cuarto año que en alumnos de primero.
3. Existen diferencias en la motivación por la lectura académica entre las diferentes carreras.

1.3.4 Variables

Variables Independientes:

- a) Carrera: Entendida conceptualmente como la especialidad pedagógica y operacionalmente como la pertenencia a PEM Inglés, PEM Lenguaje y Comunicación y Pedagogía en Educación Diferencial
- b) Nivel de inserción disciplinar: Entendida conceptualmente como el nivel de avance en la formación profesional y operacionalmente como la pertenencia a 1er año o 4° año universitario

Variable Dependiente:

- a) Motivación: Entendida conceptualmente como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de una conducta. Operacionalmente se entenderá como el puntaje obtenido en las dimensiones contenidas en el instrumento utilizado para medir motivación (EMLA): Expectativa, Interés Específico, Interés General, Importancia, Utilidad y Costo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Lectura de textos académicos

Siguiendo a Parodi (2008) los textos académicos forman parte de los géneros académicos y profesionales, entendidos como un “conjunto de textos que se organizan a través de un continuum en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios y los profesionales” (Parodi, 2008, Pp. 28). Es decir, conforman una progresión de textos que son leídos por el sujeto en su formación académica desde su ingreso en la educación básica hasta la educación superior. Dentro de este continuum que señala el autor por el autor, los textos académicos trabajan como una importante conexión, ya que actúan como “una guía conductora inicial, ofreciendo un repertorio de géneros que se constituyen en accesos al conocimiento y a las prácticas especializadas escritas, es decir, al saber y al hacer” (Parodi, 2008, Pp. 32). En otras palabras, los textos académicos serán la transición entre los textos obligatorios del sistema educacional y aquellos que escogerá el sujeto para su vida profesional. Esto es posible ya que su objetivo primordial es transmitir un conocimiento disciplinar y lograr la construcción de saberes que permitirán la incorporación a una comunidad discursiva con características particulares.

De lo anterior, se desprende que las prácticas de lectura son fundamentales para la alfabetización disciplinar, puesto que contribuyen a un proceso interaccional. Es decir, así como la lectura permite la adquisición de los conocimientos propios de un área de formación, también permitirá la producción de algunos de esos géneros (por ejemplo: ensayos, monografías,

artículos, entre otros) aportando a la construcción social de conocimientos especializados.

Se suele dar por hecho que los estudiantes ingresan a la enseñanza superior con las habilidades suficientes para lograr desenvolverse en el nuevo medio académico. Sin embargo, es preciso reevaluar esta creencia, ya que “en la universidad se les suele exigir, pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas” (Carlino, 2003, Pp. 2), lo que desencadenaría los primeros fracasos académicos. En otras palabras, los alumnos deben enfrentar textos especializados, pero generalmente cuentan con pocas herramientas de apoyo que les permitan enfrentar el nuevo desafío. Así, la tarea de leer para aprender e incorporarse a una nueva disciplina se torna compleja. Además, las dificultades no sólo provienen de los textos, también se originan en lo que esperan los docentes que los alumnos hagan con el nuevo material. Esto se debe a que los docentes suponen que leer es encontrar en el texto la información que ofrece, pero desconocen que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes disponen de ciertos marcos cognoscitivos que le permitan comprenderla. Finalmente, los escasos conocimientos previos y el insuficiente acompañamiento, tiene como resultado que los estudiantes no comprenden cómo realizar la tarea que se les encomienda o la desarrollan de forma parcial.

Ante esta problemática, Carlino (2008) describe tres formas de cómo promover y fomentar la lectura académica: leer con ayuda de guías, resumir para leer y decidir qué leer para exponer. Frente a cada una de estas propuestas los alumnos pueden presentar diversas conductas hacia la tarea, Por ejemplo, en el caso de resumir para leer, los alumnos demuestran más preparación para realizar la tarea requerida; sin embargo, la motivación

principal es la utilización de estos resúmenes para el examen final, lo que la autora conceptualiza como “lectura por encargo”, es decir, los alumnos leen y releen textos académicos para utilizar esos apuntes en el examen y no por interés propio de saber más. Lo anterior provoca que la motivación por la lectura sea la utilidad de la misma.

Otra problemática es que el docente dé por hecho que los estudiantes ya poseen ciertas habilidades o destrezas, por los cursos o estudios que ya han realizado, por lo que descuidan enseñar, desarrollar o mejorar los modos específicos de leer y escribir de cada área o disciplina científica (Carlino, 2005). Idealmente, el docente debiera acompañar al estudiante con tareas y estrategias que le permitan apropiarse de los textos en forma gradual, pues de lo contrario perdería el enfoque primordial de la enseñanza superior: lograr incorporar nuevos lectores a una comunidad académica definida. Por ello, Carlino (2003) enfatiza la importancia del docente en la guía de la lectura académica y propone dos acciones fundamentales:

- Enseñar los modos específicos en que las disciplinas encaran los textos, explicitando sus códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía.
- Dar lugar en clases a la lectura compartida, para ayudar a entender lo que los textos dan por sobreentendido.

De esta forma, la lectura de textos académicos supone tareas complejas, tanto para el estudiante como para el docente. Queda claro que el estudiante necesita acompañamiento por parte del docente, quien al guiar la lectura podrá orientarlo y ayudarlo a conseguir los objetivos del curso. El interés y curiosidad intelectual que suscita el docente será un importante aliado para crear la motivación necesaria que desencadenará un aprendizaje significativo.

De acuerdo con lo anterior, la lectura no es entonces solo un acto de decodificación individual, sino que la esencia de la lectura es la comprensión, lo que implica un proceso activo en que el lector se involucra de acuerdo con el objetivo que busque alcanzar. Según el objetivo que se pretenda conseguir será el modo en que se realice la lectura, los elementos en que se ponga mayor atención y el nivel de reestructuración del contenido para integrarlo a algún esquema propio ya existente. Diversos autores se han referido a la importancia de los propósitos y objetivos del lector para la comprensión. Solé (2000) señala que durante la lectura el lector intenta satisfacer los objetivos que guían el proceso. Tapia (2005) plantea que la lectura es una actividad que se enmarca dentro de un determinado proceso comunicativo, siempre guiado por una finalidad particular. Por su parte, Cassany (2009) agrega que la lectura es la interacción entre texto y lector en un contexto determinado y orientado a un propósito.

Otra característica importante de la lectura en textos académicos es que es reflexiva. Al respecto, Sánchez (2003) señala:

Leer implica guiar una serie de reflexiones hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector; e iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura. (Sánchez, 2003, Pp. 16).

Por su parte, Viramonte (2000) propone que la mejor lectura que un individuo puede realizar es la que se hace con la disposición de comprender lo que se lee con interés y atención, reflexionando acerca de lo que dice el texto. En este sentido no solo se solicita al lector relacionar sus conocimientos previos del tema con la información nueva que está leyendo,

también se considera necesario que el lector asuma una posición personal frente a lo leído.

Ahora bien, ¿cómo se pueden describir las tareas u operaciones implicadas en la lectura que efectuamos para adquirir nuevos conocimientos o profundiza en los que ya hemos ido adquiriendo en nuestra formación universitaria? Una respuesta a esta interrogante la ofrece Sánchez Miguel (2010) en su descripción de los procesos fríos y cálidos de la lectura, que revisaremos en la siguiente sección. Dado que en este trabajo el problema de investigación se refiere a los procesos cálidos de la motivación, los procesos fríos serán descritos sólo en términos generales.

2.2. Procesos fríos de la lectura

Los procesos fríos se refieren a los procesos cognitivos implicados en una tarea específica. En el caso de la comprensión lectora estos procesos ocurren principalmente dentro de la memoria de trabajo. La ventaja de este tipo de memoria es que se puede acceder a la información de forma inmediata, ya que se encuentra activa. La limitación radica en que es necesario desplazar ideas al incorporar otras, pues la memoria de trabajo puede retener sólo una cierta cantidad de conceptos al mismo tiempo. En relación con lo anterior, Sánchez Miguel señala que:

Lo habitual es simplificar la meta de la lectura: leemos sólo para saber de qué trata un texto, para poder hablar de él, para poder entender otros textos, para saber si es o no importante y, sólo ante circunstancias especialmente exigentes, nos comprometemos con una lectura detenida que ha de llevarnos a releer, repensar, reparar y resolver aparentes inconsistencias o contradicciones entre lo que creíamos saber y lo que dice el texto (Sánchez, 2010, Pp. 53).

Los procesos fríos que participan en la comprensión, tanto a nivel superficial como a nivel profundo y crítico reflexivo, se dividen en procesos locales y globales (para una revisión, véase Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010; Neira, Reyes y Riffo, 2015). A nivel superficial, los procesos locales incluyen decodificar, extraer ideas e integrarlas linealmente. Los procesos globales incluyen identificar las ideas más importantes del texto e integrarlas en una representación mental de este como un todo. A nivel profundo, tanto los procesos locales como globales, implican procesos cognitivos de integración entre el texto y los conocimientos propios del lector mediante la realización de inferencias. A nivel crítico reflexivo el lector puede interpretar y reflexionar sobre la información leída, a la luz de sus propios puntos de vista u otras perspectivas, para así opinar o evaluar lo leído. Además, se sitúan los procesos de autorregulación, asociados a la creación de metas y planes para la lectura, el detectar errores de comprensión y soluciones para repararlos (Sánchez, 2010, Pp. 62). Sin embargo, no todo es cognitivo, así como se desarrollan los procesos mentales durante la lectura, también se encuentra implicado el factor motivacional o cálido de la mente del lector. Es decir, junto con los procesos fríos, mencionados anteriormente, se produce la participación simultánea de procesos cálidos, entre ellos valorar la actividad como deseable, considerar su viabilidad, mantener el compromiso con las metas de partida, controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso y explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos (Sánchez, 2010, Pp. 62), lo que ayudará a determinar la disposición para iniciar, desarrollar y finalizar la tarea de lectura.

2.3. Procesos cálidos de la lectura

Es posible dividir los procesos cálidos en tres grandes fases: deliberativa, volitiva y evaluativa (Sánchez, 2010, Pp. 56). La fase

deliberativa ocurre previa a la lectura, y en ella se genera la construcción de metas y el compromiso lector. En ambas construcciones los motivos y creencias personales serán fundamentales, ya que su influencia generará una perspectiva subjetiva de costo - beneficio sobre la actividad. Al respecto, Ryan y Deci (2000) afirman que los motivos constituyen el primer paso para valorizar la meta establecida, debido a que el lector privilegiará satisfacer necesidades personales junto con evitar consecuencias desfavorables. Por su parte, las creencias determinarán la deseabilidad y viabilidad de la lectura en relación a dos visiones: la retrospectiva, que conlleva la asociación de la tarea actual con experiencias previas similares, y la prospectiva, en que se contemplan las posibilidades y se generan expectativas en cuanto al proceso. La relación entre ambas visiones genera la participación de procesos cognitivo emocionales, otorgando al lector una percepción de competencia, autoeficacia y grado de éxito (Sánchez, 2010, Pp. 58). Sin embargo, es necesario señalar que estas creencias no siempre están completamente relacionadas con el desarrollo real o posible, ya que el lector puede considerar que es competente pero eso en ocasiones no se reflejará en su grado de éxito.

La fase volitiva se asocia con la conservación del propósito establecido. Este puede ser viable y deseable por el lector; sin embargo, durante el proceso de lectura puede verse afectado por circunstancias externas y emocionales. Si el problema es emocional, como ocurre con la frustración, el cómo esto afecta al lector puede tener impacto directo en la lectura. Si el factor es externo, como ocurre con distractores propios del ambiente, el grado de compromiso del lector influenciará sus decisiones para sobrellevarlos. La mejor manera de sortear estas dificultades es la aplicación de estrategias volitivas o recursos de apoyo, como recordar el sentido que justificó la elección de la meta en la etapa deliberativa, con el propósito de

recuperar la motivación inicial, o recurrir a estrategias relacionadas con acciones concretas como subrayar el texto o realizar esquemas sobre la lectura para mantener la concentración y favorecer la comprensión. Es poco probable que la actividad no se vea amenazada en algún aspecto, por lo que el uso de estas estrategias asociadas al nivel de compromiso del lector permiten revalorizar la meta o encontrar un nuevo objetivo, si fuese necesario, para seguir con el proceso lector sin abandonarlo.

La fase evaluativa corresponde a la interpretación y aceptación de los resultados obtenidos. En esta etapa el lector evalúa su propio desempeño y sus logros, elaborando atribuciones causales en relación con la experiencia adquirida, los aspectos positivos y negativos, las decisiones, etc. A partir de ello genera interpretaciones sobre su capacidad de acción y su individualidad de acuerdo a tres dimensiones señaladas por Sánchez (2010):

Podemos atribuir la causa a algo interno (me esforcé) o a algo externo (fue fácil); esa causa puede ser valorada como algo estable (la inteligencia) o inestable (las ayudas que me prestaron); y, finalmente, puede considerarse que es o no controlable por uno mismo -la disciplina lo es, la inspiración no- (Sánchez, 2010, Pp. 45).

En la fase evaluativa el lector pone en juego su propio autoconcepto, de modo que se produce una reflexión de carácter metacognitivo, con la cual el lector construye una representación personal de los estados que se quieren lograr o evitar a futuro. Esta fase permite al lector mejorar su desempeño y aprendizaje no solo intelectual, sino también emocional, generando nuevas creencias para el futuro en un contexto similar. Es por ello que los procesos cálidos tienen tanta relevancia como los procesos fríos en la comprensión lectora. Sánchez (2010, Pp. 61) señala que “si los procesos fríos avanzan sin dificultad, proporcionarán experiencias emocionales no perturbadoras para el curso de la acción, mientras que, si no lo hacen,

reclamarán algún grado de control emocional y motivacional”. Tanto el aspecto cognitivo como emocional se encuentran en constante interacción, por lo que la incidencia mutua es inevitable, al igual que su impacto en la totalidad de la tarea.

Es posible señalar entonces que, de acuerdo a lo indicado por Sánchez Miguel, los procesos cálidos se relacionan con los componentes de la autorregulación del sujeto, que se expondrán a continuación, dando especial énfasis en el factor motivación.

2.4. Aprendizaje autorregulado

La motivación es parte de lo que Zimmerman (2000) denomina aprendizaje autorregulado, que abarca también los conceptos de autoeficacia y estrategias. Se entiende que el aprendizaje autorregulado se refiere al proceso centrado en la producción de pensamientos, sentimientos y acciones planeadas para lograr metas personales, en este caso educativas. Diversos autores (Bandura, 1997; Solé, 2000; González, 2007 y Olaz, 2012) han establecido la interrelación entre estos factores y el logro de metas educativas como la lectura.

Según investigaciones realizadas en el campo de la psicología educativa, uno de los factores que influyen en el éxito de una tarea es la autoeficacia. Esta es entendida como la convicción o percepción que tiene un individuo sobre el poder realizar de forma exitosa una tarea específica (Bandura, 1997). Siguiendo la línea de Bandura, Ugartetxea (2002) propone que el alumno debe poseer un sentido de eficacia personal con el objetivo de que sea capaz de definir cómo hacer activo su aprendizaje. Un ejemplo hipotético sería el caso de un alumno que manifieste que la lectura de un

determinado texto la realiza de forma exitosa porque es capaz de concentrarse al leer. En este caso, el alumno es consciente de que realiza una tarea eficaz cuando recibe un estímulo auditivo específico.

El concepto de autoeficacia (Bandura, 1982; Ugartetxea, 2002; Fidalgo, 2015; Eccles, 2005) ha cobrado una gran relevancia debido a su notable incidencia en “el compromiso conductual, cognitivo y motivacional del alumnado en el aprendizaje y, por lo tanto, en el rendimiento o logro académico de éste en diferentes áreas” (Fidalgo, 2015, Pp. 45). Dicho de otro modo, el cuán autoeficaz se sienta un alumno al momento de enfrentar un determinado texto podría afectar el grado de éxito y compromiso que tendrá en esta tarea.

Otra variable presente en la tarea de lectura es la motivación, que es definida por Santrock (2002) como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432). De esta forma, por ejemplo, un alumno que posea experiencias negativas con respecto a la lectura se sentirá menos motivado a realizar esta actividad o mantendrá bajas expectativas con respecto a ella. En caso contrario, es decir, alumnos que presentan experiencias previas positivas con respecto a la lectura, mayoritariamente exhibirán un mayor grado de motivación y compromiso en esta tarea. Para estos dos casos Guevara y Guerra (2013) señalan que:

Los alumnos utilizan estrategias superficiales del aprendizaje cuando se centran en los detalles del texto, los memorizan y los reproducen de forma exacta; mientras que los alumnos que buscan el significado de las palabras que no entienden, integran lo que están leyendo con su experiencia personal, relacionan lo leído con las conclusiones y se orientan al significado de lo que están leyendo, están usando

estrategias profundas de aprendizaje. (Guevara y Guerra, 2013, Pp. 328).

En pocas palabras una motivación mayor por la lectura conlleva asumir un mayor compromiso, por lo que favorece el uso de estrategias más profundas de lectura.

Estas estrategias, superficiales o profundas, han sido definidas por Coll (1987) como un procedimiento, habilidades o un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas dirigidas a la consecución de una meta. Solé (1998) agrega que son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir. Finalmente, para Escoriza (2006):

Son una forma de conocimiento procedimental, cuyo objetivo es promover en el alumnado la competencia tanto en el control de la actividad como la explicitación de las operaciones cognitivas más relevantes, cuya ejecución eficaz está orientada a la construcción de representaciones cognitivas coherentes y estructuradas. (Escoriza, 2006, Pp. 74).

Para los autores citados el uso de estrategias va más allá del uso de técnicas por sí solas, pues las plantean como un conjunto de procesos enlazados que llevarán al lector a cumplir en forma efectiva con la tarea. Todo esto formaría parte de un proceso que permite modificaciones conforme sea pertinente. Esta consciencia sobre el volver a hacer o modificar el plan de acción inicial devela la flexibilidad cognitiva del alumno. Lo anterior se ejemplifica cuando un alumno antes de comenzar, y durante una lectura, escoge métodos que lo ayuden a tener una lectura comprensiva, siempre y cuando estos métodos elegidos tengan una relación entre sí, no puede escoger estrategias que apunten a metas u objetivos diferentes porque no resultaría beneficioso para el logro de la tarea.

Referente a lo anterior, Guevara y Guerra (2013) señalan que las estrategias profundas y los aspectos motivacionales llevan a los estudiantes a desarrollar una serie de habilidades que, al ser transferidas a distintos contextos de su vida escolar y personal, los convierten en lectores competentes. Así es como el estudiante no se limita a lo elemental, sino que va más allá del texto y es capaz de asociar lo que lee con experiencias propias o conocimientos previos, favoreciendo su comprensión, lo que servirá para identificar o definir contextos y para deducir, interpretar o identificar temas o conceptos dentro de él.

En este proceso el alumno no solo está comprendiendo, sino que a la vez está aprendiendo de forma autónoma nuevos contenidos y es capaz de fortalecer sus estrategias de lectura. Para Guevara y Guerra (2013):

Los buenos niveles de comprensión lectora preparan a los estudiantes para el aprendizaje autónomo, y que, para lograr éste se requiere que los alumnos desarrollen habilidades de lectura y de automonitoreo de su comprensión (hacerse preguntas con respecto al texto leído); esas habilidades están implicadas en la competencia denominada comprensión lectora. (Guevara y Guerra, 2013, Pp. 330).

Es posible afirmar que nos referimos a todo un proceso, cuya complejidad se conforma por la internalización de la lectura asociada a una serie de métodos metacognitivos. De esta manera, el lector es consciente del texto, pero a la vez es consciente de sí mismo a nivel cognitivo (experiencias y saberes). González (2007) señala que “el interés personal también tiene positivas consecuencias cognitivas cuando el alumno está interesado por un contenido, dirige su atención hacia determinados temas, utiliza estrategias de procesamiento profundo y supervisa mejor su comprensión” (González, 2007, Pp. 6). Esto permitiría determinar que existe una clara relación entre interés y

aprendizaje, rendimiento académico e interés personal en el que el estudiante participa de forma directa.

2.5. Motivación

La motivación es considerada como parte importante dentro del desarrollo de áreas socio afectivas y su participación en el proceso de aprendizaje resulta clave desde la perspectiva del estudiante como agente del desarrollo de su propio conocimiento. Desde una definición básica, Núñez (2009) señala que: “Podemos considerarla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Núñez, 2009, Pp. 43). Así es como la motivación resulta un factor de mantenimiento de conductas y potenciador de otras que en su conjunto permiten alcanzar un objetivo específico de la mejor manera. Para el autor, la motivación en el ámbito académico tiene tres componentes que influyen en el cumplimiento de metas, estos son: el componente de valor, asociado al ¿por qué realizó la tarea?; el componente de expectativa (autopercepciones y creencias), asociado la interrogante ¿puedo hacer ésta tarea? y, finalmente, el componente afectivo (reacciones emocionales) cuya interrogante asociada es ¿cómo me siento con ésta tarea? Es necesario entonces que el estudiante haya desarrollado un interés, expectativas y autoconocimiento de las habilidades personales para llevar a cabo con éxito un desafío.

2.6. Tipos de Motivación

La motivación intrínseca es definida por Ryan y Deci (2000) como la predisposición a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender. Los evolucionistas reconocen que a partir del momento del nacimiento, los niños, en un estado saludable,

son activos, inquisitivos, curiosos y juguetones, aun en ausencia de recompensas específicas.

Es decir, que este tipo de motivación se produce en forma natural y por interés propio, no está influenciado por causantes externos sino más bien por curiosidad, deseos de descubrimiento o interés espontáneo que permite desarrollo a nivel cognitivo y social. Sin embargo, durante el crecimiento surge también la motivación externa, generada por incentivos u otro tipo de consecuencias. Ryan y Deci (2000) señalan que muchas de las actividades que las personas hacen no son, hablando estrictamente, intrínsecamente motivadas, especialmente después de la primera infancia cuando la libertad para estar motivado intrínsecamente es incrementalmente reducida por las presiones sociales para hacer actividades que no son interesantes y para asumir una diversidad de nuevas responsabilidades.

Es debido a esto que es necesario trabajar la motivación para producir efectos a largo plazo y progresivos que incentiven actitudes del estudiante hacia las tareas que debe ir enfrentando. Ryan y Deci (2000) distinguen cuatro motivaciones extrínsecas y factores contextuales que influyen en la internalización e integración de la regulación de conductas, diferenciadas de acuerdo a su grado de autodeterminación en relación con el Yo y que contribuyen al desarrollo motivacional. En primer lugar la regulación introyectada hace referencia a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego, en aspectos tales como el orgullo; la segunda, definida como regulación identificada se define como la conducta el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente aunque la actividad no sea agradable; la tercera, denominada relación integrada ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades; por último, la regulación

externa se relaciona con las conductas que se realizan para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas.

La presente investigación se basa en el modelo de motivación denominado *Expectancy & Value*, un modelo multi-componente que posibilita intervenciones a nivel pedagógico.

2.7. Modelo de Expectativa y Valor

El modelo Expectativa y Valor (EyV), desarrollado por Jacqueline Eccles y Allan Wigfield (2010), considera que la motivación posee dos componentes principales: expectativa y valor percibido de la tarea. A su vez, el segundo elemento se divide en: importancia, interés, utilidad y costo.

a) **Expectativa:** Corresponde al componente principal de la Motivación Académica y puede entenderse como las creencias que la persona tiene sobre su propia capacidad para aprender o para realizar una tarea hasta un determinado nivel u objetivo.

La única diferencia que se puede distinguir entre el concepto de expectativa y el constructo de Bandura (1997), denominado autoeficacia, es que el primero se refiere al sentimiento de competencia para la realización de una tarea en un futuro “(*seré capaz de*)” (Muñoz et. al., 2012, Pp. 121), mientras que la noción de autoeficacia propuesta por Bandura, se refiere a la imagen que los estudiantes poseen de sus habilidades y capacidades en el presente (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1991).

Además, González (2007), quien revisa y estudia el modelo de Eccles y Wigfield, define el concepto de expectativa como “el pensamiento del

estudiante sobre su capacidad para realizar con éxito una determinada actividad, tanto de forma inmediata como en un futuro a largo plazo” (González Fernández, 2007, Pp. 25). En este caso las expectativas que tenga el alumno serán determinantes en los resultados que pueda obtener.

La definición de González destaca la complejidad que puede representar la tarea, ya que el estudiante siempre prioriza aquella tarea en que sus expectativas sean más elevadas, desvalorizando aquellas en que las expectativas son menores. Esto influye en la conformación de metas futuras y selección de estrategias óptimas para cumplir con lo solicitado, lo que tiene un impacto importante en el rendimiento académico del estudiante.

Una motivación dominada por un interés personal permite al estudiante sentirse cómodo en relación a lo que debe realizar y por ende desempeñarse positivamente.

b) **Valor percibido de la tarea:** Engloba los juicios y disposiciones que hacen que una determinada tarea sea vista como valiosa y deseable por el sujeto. Desde este modelo el valor de la tarea estaría compuesto por cuatro componentes:

- La importancia: Se define como el grado de relevancia que el sujeto le asigna a la realización de una determinada tarea.
- El interés: Corresponde al goce que el sujeto experimenta al realizar una actividad.
- La utilidad: Corresponde al provecho inmediato o próximo que obtendrá el sujeto que realice la tarea.

- El costo: Este elemento se relaciona con las consecuencias que el individuo tendrá que enfrentar al comprometerse con una actividad. Por ello, en esta dimensión se incluyen las exigencias que implica la tarea (tiempo, finalización o postergación de otras actividades, esfuerzo físico y emocional).

Cada uno de los 4 subcomponentes del valor percibido por la tarea responden a la interrogante ¿por qué debo hacer esta tarea? Luego de revisar los tipos de motivaciones que puede tener un sujeto, es posible indicar que los sub-componentes que tiene el valor percibido de la tarea pueden pertenecer tanto al tipo de motivación intrínseca como a la extrínseca. Esto se debe a que la importancia, la utilidad o el interés de una determinada tarea académica, pueden estar relacionadas con intereses personales, como por ejemplo el agrado por el contenido; o razones ajenas, es decir, si la tarea se realiza solo por deber.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque Metodológico

La presente investigación se basa en un enfoque cuantitativo, pues pretende formular preguntas de investigación con el fin de probarlas o contrastarlas con los datos numéricos que se obtendrán.

El diseño es de tipo no experimental y descriptivo con un diseño longitudinal, específicamente de cohorte. Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen el propósito de este tipo de investigación como el análisis de un nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o de la relación entre un conjunto de variables (Carrera, Curso y Motivación) en un tiempo determinado.

3.2. Participantes

3.2.1. Universo y Población

El universo de esta investigación corresponde a estudiantes de Pedagogía de universidades del Consejo de Rectores. Por su parte, la población está delimitada por estudiantes de primero y cuarto año de Pedagogía de universidades del Consejo de Rectores.

3.2.2. Muestra

Corresponde a estudiantes de primero y cuarto año de tres carreras de Pedagogía de una Universidad del Consejo de Rectores de la región del Bío-Bío.

3.2.3. Tipo de muestra

La muestra seleccionada es de tipo no probabilística e intencionada, pues “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández Sampieri, 2010). El criterio de selección se basó en la institución en que el grupo de investigación cursó sus estudios superiores. Por lo tanto, es de tipo intencional, ya que la muestra se obtuvo por circunstancias relacionadas con el acceso a los sujetos. No obstante, la selección de los individuos fue aleatoria, pues el único requisito era ser estudiante de una carrera de Pedagogía. La participación de todos fue voluntaria y con el debido consentimiento informado

3.2.4. Conformación de la muestra

La muestra se conformó con un total de 230 estudiantes de tres carreras de Pedagogía. Entre ellos 74 alumnos corresponden a Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación (PEM L y C), 73 a Pedagogía Media en Inglés (PEM Inglés) y 83 a Pedagogía en Educación Diferencial (PED) Sus edades fluctúan entre los 18 y 30 años.

Tabla 1. Muestra de los participantes

Carrera	1er año	Edad	4° año	Edad
PEM L y C	37	20,5 (3)*	37	23,05 (2,1)
PEM Inglés	36	20,52 (4)	37	23,18 (2,6)
PED Diferencial	46	19,16 (1,3)	37	23,37 (2,1)
Total	119	20,06 (0,77)	111	23,2 (0,16)

*Paréntesis indica desviación estándar

3.3. Instrumento (EMLA)

La Escala Motivacional por la Lectura Académica (EMLA) fue creada por Muñoz y otros (2012) con el propósito de construir y validar una escala sólida y confiable que midiera la motivación de la lectura en textos académicos. Fue construida a partir del modelo de Expectativa y Valor (EyV), desarrollado por Jacqueline Eccles y Allan Wigfield (2010), con preguntas que apuntan a las dos dimensiones principales de la motivación por la lectura académica: expectativas y valor de la tarea. La segunda dimensión está constituida por cuatro componentes: importancia, utilidad, interés y costo, lo que nos da un total de 5 componentes o subcomponentes. (Ver anexo 1)

El instrumento original consta de 27 ítems, dispuestos en una escala tipo Likert de 1 a 6, donde los sujetos deben manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados, relacionados con los 5 subcomponentes mencionados anteriormente. Algunos de los ítems a modo de ejemplo, son los siguientes:

- (5) Considero que escojo bien los textos académicos que me ayudan a realizar mis trabajos.
- (12) Cuando tengo dudas después de clases, leo otras fuentes.
- (22) Considero útil la lectura de textos académicos para desarrollar ciertas competencias profesionales.

La elaboración del instrumento por parte de sus autores comenzó con la definición del marco conceptual base. A partir de este definieron las 5 dimensiones de la escala, en torno a las cuales crearon 32 ítems. El objetivo fue evaluar la consistencia de los reactivos con la dimensión evaluada y que su contenido fuera adecuado al nivel universitario. Posterior al análisis

realizado por los expertos, se seleccionaron 27 ítems que se aplicaron a una muestra de 270 estudiantes universitarios para estudiar la validez y confiabilidad del test. Los resultados del análisis de validez corroboraron la consistencia de los ítems con los componentes del modelo, es decir, su agrupación en los cinco factores de motivación que considera el instrumento. Por su parte, la confiabilidad fue calculada través del alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones o componentes. En este análisis, los índices de confiabilidad resultantes fueron: Interés, .837; importancia, .889; expectativa,.799; utilidad, .831; y costo, .676, lo que destaca el alto nivel de confiabilidad en las sub-escalas evaluadas (Muñoz y otros, 2012).

La siguiente tabla muestra cómo quedaron distribuidos los ítems en las distintas dimensiones del instrumento.

Tabla 2. Cantidad de ítems por dimensiones

Dimensiones EMLA	n° de Ítems
Expectativa	5
Interés	7
Importancia	6
Utilidad	5
Costo	4
Total	27

Los resultados obtenidos por los autores del instrumento evidenciaron que los estudiantes de la muestra evidenciaban una motivación elevada hacia la lectura académica. Según los resultados, la dimensión “utilidad”, ocupó el primer lugar; expectativas y costo quedaron en segundo lugar, y, en un tercer lugar, se ubicaron la importancia y el interés por ésta. Los

resultados permiten concluir que los alumnos perciben la lectura como un elemento fundamental para su formación universitaria, sin embargo, es una tarea percibida como un medio para rendir sus evaluaciones académicas de forma exitosa y no como una actividad de disfrute personal. Por último, ya que la finalidad del grupo de investigación era la construcción de EMLA, es necesario explicitar que no se estudiaron las posibles diferencias de motivación entre distintas carreras universitarias o entre diferentes cursos de una misma carrera, aspectos que intentará desarrollar la presente investigación.

Es importante señalar que en la presente investigación se aplicaron 26 de los 27 ítems del instrumento original. La razón de esta decisión se debe a que el artículo utilizado como fuente para la obtención del instrumento contenía la escala completa tanto en su cuerpo como en anexos, no obstante, en el cuerpo repetía el ítem 6 de la dimensión Utilidad. Para evitar equívocos en la aplicación del instrumento se optó por eliminar ese ítem, asumiendo que ello afectaría la confiabilidad reportada por los autores. Por esta razón, se decidió además hacer un nuevo análisis de confiabilidad y un análisis factorial, siguiendo el mismo proceso de los autores.

3.4. Obtención de los datos

La aplicación del instrumento se realizó durante las dos primeras semanas de septiembre de 2015. En primer lugar, se contactó a los jefes de carrera mediante correo electrónico, donde se explicaba y solicitaba colaboración para aplicar el cuestionario EMLA en los cursos de primer y cuarto año. Luego, se contactó directamente a los profesores que impartían clases a los cursos mencionados y se les explicó que solo se necesitarían entre 10 a 15 minutos para aplicar el cuestionario.

Al momento de entregar los cuestionarios a los estudiantes se les comunicó la forma en que se debía responder y se informó que el único fin del instrumento correspondía a un análisis de seminario de grado, como parte del proceso formativo universitario, para obtener el grado académico de Profesor de Educación Media en Lenguaje y Comunicación.

3.5. Análisis de datos

Antes de tabular los resultados se eliminaron los cuestionarios que no fueron respondidos en su totalidad. Como se trató de una escala de apreciación tipo Likert con 6 opciones de respuestas diferentes, el puntaje corresponde a 6 como máximo (reactivo totalmente de acuerdo) y 1 como mínimo (reactivo totalmente en desacuerdo).

Se creó una base de datos en Excel que fue analizada utilizando el software estadístico InfoStat versión 2013. Se contó para ello con la asesoría de un especialista. El análisis se realizó en dos fases:

- a) Análisis de confiabilidad del instrumento una vez aplicado a la muestra en estudio.
- b) Análisis descriptivo e inferencial de los datos estudiados. El primero tuvo por objetivo explorar el comportamiento de los datos recogidos y observar tendencias en los resultados. Este análisis se basó en la identificación de los puntajes promedio y sus DE considerando carrera, curso y dimensiones de la escala. El segundo análisis tuvo por objetivo poner a prueba las hipótesis de la investigación y se efectuó mediante un test ANOVA de dos vías.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1. Análisis de Confiabilidad y Análisis Factorial

Antes de hacer el análisis de resultados relacionados con las hipótesis de este estudio, se sometió la aplicación del instrumento a un análisis para estimar su confiabilidad a través del índice Alfa de Cronbach para así garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación. Esta medición representa una estimación de la validez de una escala en términos de que mide lo que se propone medir y, por lo tanto, sus ítems miden el constructo teórico para el cual fueron construidos por lo que además están altamente correlacionados. Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. Según Huh, Delorme y Reid (2006), el valor de fiabilidad en investigación exploratoria debe ser igual o mayor a 0.6; en estudios confirmatorios debe estar entre 0.7 y 0.8. El análisis arrojó lo siguiente:

Análisis de confiabilidad:

Tabla 3. Análisis de Fiabilidad del Instrumento: dimensiones e ítems

Dimensiones	Alfa de Cronbach	ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Expectativas	,831	01	18,72	9,505	,721	,771
		02	18,94	9,839	,637	,795
		03	18,61	9,479	,695	,778
		04	18,71	9,675	,628	,797
		05	18,85	10,572	,476	,839
Interés	,859	06	25,73	29,648	,680	,832
		07	25,87	30,154	,642	,837

		08	25,90	29,654	,665	,834
		09	26,74	28,814	,648	,836
		10	27,20	29,357	,651	,835
		11	26,49	29,055	,530	,856
		12	27,00	29,821	,597	,843
Importancia	,872	13	19,95	25,819	,722	,841
		14	20,00	25,114	,772	,832
		15	19,82	24,988	,796	,827
		16	19,55	26,117	,757	,836
		17	19,80	26,993	,529	,878
		18	19,34	29,807	,486	,878
Utilidad	,856	19	15,48	7,054	,570	,866
		20	15,61	5,583	,715	,814
		21	15,43	5,914	,802	,773
		22	15,55	6,319	,730	,804
Costo	,764	23	14,13	8,280	,570	,704
		24	13,76	8,849	,460	,763
		25	14,04	7,823	,669	,649
		26	13,56	8,685	,561	,709

Como se observa en la Tabla 3, los ítems del instrumento presentaron una confiabilidad alta, especialmente en las tres primeras dimensiones, siendo la última la que obtiene los valores más bajos, pero que son moderadas y aceptables.

Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Posteriormente se efectuó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) mediante componentes principales a todos los reactivos del instrumento para examinar la congruencia de los reactivos con los criterios contemplados en la encuesta. Aunque este no era un objetivo planteado al comienzo de la investigación, se llevó a cabo con el fin de examinar si es posible aportar a optimizar el instrumento, pues este análisis permite identificar si es posible reducir el número de factores o bien reagruparlos de otra forma. Finalmente,

se estimaron nuevamente los índices de confiabilidad de los factores. Todo esto se realizó con asesoría de experto.

De acuerdo con el tamaño de la muestra de participantes, la base de datos quedó conformada por 230 observaciones para cada una de las 26 preguntas, haciendo una razón de observaciones de 8,846 (230/26). Para este tipo de análisis el valor mínimo recomendado es de 5 y el deseable es de 10 (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). Por lo tanto, se cumplía con el requisito de manera muy próxima a lo óptimo.

Los resultados de este análisis arrojaron que para la dimensión 2 de la Escala se podían extraer dos componentes: ítems 6, 7 y 8, por un lado, y 9, 10, 11 12, por otro. Esto quiere decir que era posible identificar dos factores en la dimensión Interés, que podían considerarse subdimensiones: interés por la lectura de textos académicos en general (Leo textos por gusto y soy capaz de leer otros no obligatorios) e interés por los textos disciplinares de la especialidad (Me gusta leer textos académicos relacionados con mi carrera). La confiabilidad de los ítems se mantuvo en rangos altos, como se muestra a continuación:

Tabla 4. Análisis de Fiabilidad del Instrumento: dimensiones e ítems

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P06	9,87	4,297	,845	,817
P07	10,01	4,581	,772	,880
P08	10,04	4,422	,785	,869
P09	11,78	9,553	,706	,724
P10	12,24	10,558	,604	,773
P11	11,53	9,534	,582	,789
P12	12,03	10,278	,632	,760

4.2. Análisis descriptivos

La primera aproximación a los datos recogidos corresponde a la caracterización de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de la escala aplicada, sin considerar las variables carrera y curso.

Tabla 5. Resultados por Dimensión

Dimensión	Prom.	D. E.
Expectativa	4,69	0,77
Interés Específico	4,99	1,03
Interés General	3,97	1,02
Importancia	3,95	1,02
Utilidad	5,17	0,81
Costo	4,62	0,93
Total	4,51	0,71

Al observar los resultados de forma general se logra apreciar que las medias obtenidas en las dimensiones Utilidad e Interés Específico son las más altas; por su parte, las medias más bajas corresponden a las dimensiones Interés General e Importancia. También cabe señalar que en ninguna de las dimensiones hay promedios iguales o inferiores a 3,0 y los más bajos son cercanos a 4,0. Considerando que el puntaje máximo es 6, los promedios generales que muestra la Tabla pueden interpretarse como una motivación más bien alta. Un recuento de la frecuencia con que se observaron promedios iguales o mayores 3, así como menores a 3 es el siguiente:

Tabla 6. Distribución de promedios por dimensión

Dimensión	Prom. > 3	Prom. = / < 3
Expectativa	6 (2,6 %)	224 (97,3)
Interés Específico	8 (3,47 %)	222 (96,52)
Interés General	31 (13,47 %)	199 (86,52)
Importancia	39 (16,95 %)	191 (83,04)
Utilidad	6 (2,6 %)	224 (97,3)
Costo	11 (4,78 %)	219 (95,21)
Total	101 (7,31)	1.279 (92,68)

Como lo indica la Tabla 6 si se clasifican los promedios generales de cada dimensión considerando como puntaje de corte 3 puntos, es decir, el punto medio de la escala, el 92,68% de los promedios por dimensión son iguales superiores a 3 (media del puntaje máximo) y solo el 7,31% inferiores. Es necesario destacar que las dimensiones con mayor número de promedios inferiores a 3 son Importancia e Interés General, aunque solo representan el 16,95% y 13,47% respectivamente.

Posteriormente se realizó un análisis descriptivo más detallado, cuyos resultados se presentan en la Tabla siguiente.

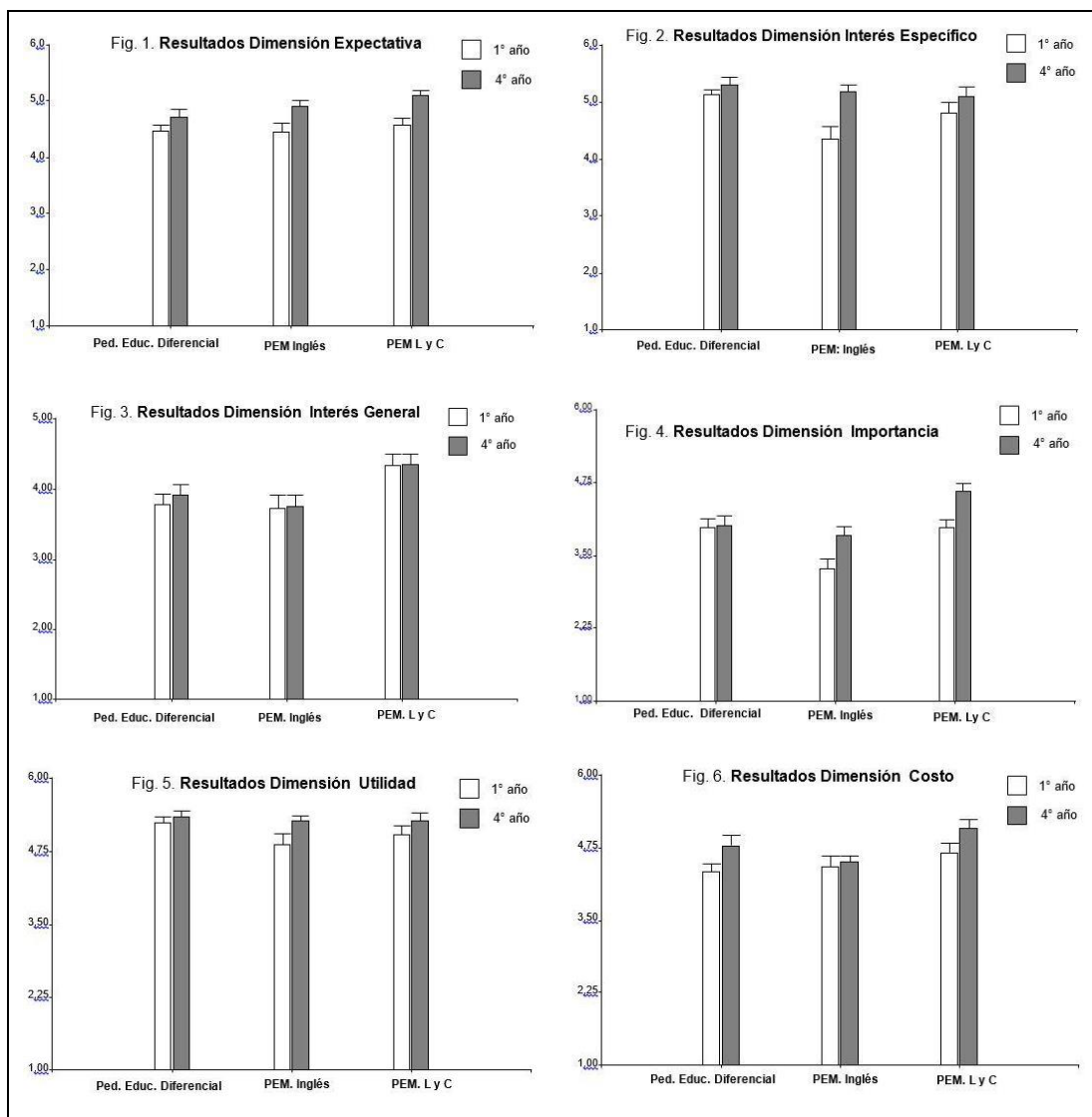
Tabla 7. Síntesis de resultados por Dimensión, Carrera y Curso

Dimensión	Ped. Educ. Diferencial				PEM Inglés				PEM Lenguaje y C			
	Primero		Cuarto		Primero		Cuarto		Primero		Cuarto	
	Med	D.E.	Med	D.E.	Med.	D.E	Med	D.E.	Med.	D.E.	Med.	D.E.
Expectativa	4,47	0,73	4,71	0,79	4,44	0,93	4,91	0,59	4,57	0,76	5,10	0,57
Interés esp.	5,12	0,73	5,30	0,94	4,35	1,33	5,18	0,81	4,81	1,15	5,11	0,93
Interés gen.	3,77	1,05	3,91	0,97	3,72	1,10	3,75	0,95	4,33	0,99	4,35	0,88
Importancia	3,98	1,04	4,00	1,03	3,26	1,03	3,85	0,83	3,98	0,87	4,59	0,89
Utilidad	5,24	0,65	5,34	0,56	4,86	1,12	5,28	0,54	5,03	0,94	5,26	0,89
Costo	4,33	0,87	4,78	1,01	4,43	1,07	4,51	0,63	4,66	0,95	5,09	0,86
TOTAL	4,42	0,64	4,6	0,71	4,11	0,85	4,51	0,44	4,51	0,76	4,89	0,62

Del análisis descriptivo se destaca que los estudiantes de cuarto año tienden a tener un puntaje promedio más alto que los estudiantes novatos. Al considerar los puntajes totales, los estudiantes de cuarto de PEM Lenguaje y Comunicación son quienes obtienen el puntaje mayor (4,89 (0,62)) mientras que el puntaje más bajo lo obtienen los estudiantes novatos de PEM Inglés con 4,11 y una desviación típica de (0,85). Llama la atención que los estudiantes de cuarto año de PEM Inglés ,51 (0,44) obtienen el mismo puntaje que los estudiantes novatos de PEM Lenguaje y Comunicación 4,51 (0,76).

Las diferencias que se muestra en la Tabla 7 pueden apreciarse en los gráficos que se muestran a continuación.

Fig. 1. Gráficos por Dimensión, Carrera y Curso



Posterior a esta primera fase del análisis, para dar respuesta a las interrogantes que dieron paso al estudio, se realizó un análisis estadístico inferencial del cual se da cuenta en el siguiente apartado.

4.3. Análisis Inferencial

De acuerdo con la naturaleza cuantitativa de los datos recogidos y la naturaleza categorial de las variables carrera y curso, se procedió a realizar un análisis de varianza (test ANOVA) para explorar si había diferencias significativas en los resultados. Para estos efectos se usó ANOVA paramétrica, pues el tamaño de la muestra y la distribución normal de los resultados lo permitieron. Posteriormente se realizaron análisis de comparaciones múltiples (Test de Tuckey) para especificar con precisión las diferencias significativas encontradas, de manera de dar respuesta a las hipótesis. En todos los casos se asumió que una diferencia era significativa cuando p-valor era igual o menor a 0,05.

Los resultados se presentan a continuación para cada una de las dimensiones del instrumento

Dimensión 1: Expectativas

Tabla 8. ANOVA Dimensión Expectativa

Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)					
Fuente de variación	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo	13,0192	5	2,6038	4,7909	0,0004
Carrera	2,4021	2	1,2011	2,2099	0,1121
Curso	9,7838	1	9,7838	18,0015	<0,0001
Carrera*Curso	0,8417	2	0,4209	0,7744	0,4622

Tal como muestra la Tabla 8, se encontró una diferencia significativa asociada a la variable curso, cuyo resultado confirmó que la media (4,906) de

los estudiantes de 4° año, fue significativamente superior a la media (4,49) de los estudiantes de 1° año.

Posteriormente, se efectuó un análisis de comparaciones múltiples, en el que las letras distintas indican una diferencia significativa. Dicho análisis se efectuó entre todos los grupos, con el objetivo de establecer si las diferencias por curso se replicaban al interior de cada carrera. Los resultados se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. Comparaciones Múltiples Dimensión Expectativas

Carrera	Curso	Medias	n	E.E.	Dif.
Diferencial	1	4,47	46	0,11	C
Diferencial	4	4,71	37	0,12	BC
Ingles	1	4,44	36	0,12	C
Ingles	4	4,91	37	0,12	AB
Lenguaje	1	4,57	37	0,12	BC
Lenguaje	4	5,1	37	0,12	A

De acuerdo con lo anterior, en PEM Inglés y en PEM Lenguaje y Comunicación, los estudiantes de 4° año obtuvieron medias que estadísticamente resultaron significativamente más altas que las de sus pares de primer año. Por su parte, en Pedagogía en Educación Diferencial, las medias de novatos y estudiantes de cuarto año de carrera no se diferenciaron estadísticamente entre sí.

Dimensión 2.1: Interés Específico

Tabla 10. ANOVA Dimensión Interés Específico

Fuentes de variación	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo	22,0106	5	4,4021	4,49	0,0006
Carrera	7,7081	2	3,8541	3,931	0,021
Curso	10,7173	1	10,7173	10,9312	0,0011
Carrera*Curso	4,5603	2	2,2802	2,3257	0,1001

El análisis de la dimensión Interés Específico indicó, tal como muestra la Tabla 10, que hay diferencias significativas al comparar las medias por carreras y cursos. Posteriormente, el análisis de comparaciones múltiples, arrojó lo siguiente:

Tabla 11. Comparaciones Múltiples Dimensión Interés Específico

Carrera	Curso	N	Medias	E.E.	Dif.
Diferencial	1°	46	5,12	0,15	AB
Inglés	1°	36	4,35	0,17	C
Lenguaje	1°	37	4,81	0,16	B
Diferencial	4°	37	5,3	0,16	A
Ingles	4°	37	5,18	0,16	AB
Lenguaje	4°	37	5,11	0,16	AB

La Tabla 11 ratifica que existe una diferencia significativa entre los cursos de una carrera, en este caso PEM Inglés, que obtuvo la media más baja (4,35) en 1er año, la cual presenta una diferencia estadística con su par de 4° (5,18). En el resto de las carreras los cursos no presentan diferencias significativas entre sí.

Dado que el análisis de varianza mostró que también había diferencias significativas relacionadas con la variable carrera, se buscó especificar esas diferencias, cuyos resultados se exponen en la tabla 10.

Tabla 12. Comparaciones por Carrera. Dimensión Interés Específico

Carrera	Medias	n	E.E.	Dif.
Diferencial	5,2102	83	0,1093	A
Lenguaje	4,9595	74	0,1151	AB
Inglés	4,766	73	0,1159	B

Al analizar los datos por carrera sin considerar la variable curso, en la Tabla 12 se expone que la carrera PEM Lenguaje y Comunicación (4,95) no posee diferencias significativas con las otras carreras. No obstante, las carreras de PEM en Inglés (4,76) y Pedagogía en Educación Diferencial (5,21), que representan los puntajes más bajo y más alto respectivamente, sí poseen una diferencia estadísticamente significativa entre ellas.

Dimensión 2.2: Interés General

Tabla 13. ANOVA Dimensión Interés General

Fuentes de variación	SC	GI	CM	F	p-valor
Modelo	16,1631	5	3,2326	3,2517	0,0074
Carrera	15,6061	2	7,8031	7,8492	0,0005
Curso	0,2095	1	0,2095	0,2107	0,6466
Carrera*Curso	0,1588	2	0,0794	0,0799	0,9233

En lo que respecta a la Dimensión Interés General, sólo se observa una diferencia significativa entre las diferentes carreras, no así en los cursos donde sus medias son virtualmente iguales.

Tabla 14. Comparaciones por carrera. Dimensión Interés General

Carrera	N	Medias	E.E.	Dif.
Lenguaje	74	4,3412	0,1159	A
Diferencial	83	3,8386	0,1101	B
Inglés	73	3,7361	0,1167	B

Al separar las diferentes carreras, sin considerar el curso en que se encuentren, la Tabla 14 expone que carrera de PEM en Lenguaje y Comunicación (4,3412) se distancia significativamente de las medias obtenidas por las otras dos carreras. En este caso, a pesar de que las carreras de PEM Inglés y Pedagogía en Educación Diferencial no poseen una media igual, no arrojó que fuera una diferencia significativa.

Dimensión 3: Importancia

Tabla 15. ANOVA Dimensión Importancia

Fuentes de variación	SC	GI	CM	F	p-valor
Modelo	32,6406	5	6,5281	7,1759	<0,0001
Carrera	19,6208	2	9,8104	10,7839	<0,0001
Curso	9,5407	1	9,5407	10,4875	0,0014
Carrera*Curso	4,3404	2	2,1702	2,3855	0,0944

Tal como lo expone la Tabla 15 la Dimensión Importancia presenta diferencias significativas entre sus carreras y los diferentes cursos. Las diferencias que existen entre los cursos se muestran a continuación.

Tabla 16. Comparaciones múltiples Dimensión Importancia

Carrera	Curso	Medias	N	E.E.	Dif.
Diferencial	1°	3,98	46	0,14	B
Inglés	1°	3,26	36	0,16	C
Lenguaje	1°	3,98	37	0,16	B
Diferencial	4°	4	37	0,16	B
Inglés	4°	3,85	37	0,16	B
Lenguaje	4°	4,59	37	0,16	A

Los datos obtenidos por el análisis de contraste muestran que las carreras de PEM Inglés (3,26 en 1° año y 3,85 en 4° año) y PEM Lenguaje y Comunicación (3,98 en 1° año y 4,59 en 4° año) poseen una media significativamente diferente entre sus propios cursos de primero y cuarto año. Las diferencias que existen entre las carreras, con independencia del curso, se presentan a continuación.

Tabla 17. Comparaciones por carrera. Dimensión Importancia

Carrera	Medias	N	E.E.	Dif.
Lenguaje	4,2838	74	0,1109	A
Diferencial	3,9914	83	0,1053	A
Inglés	3,5576	73	0,1116	B

Tal como lo indicaba la Tabla 17, existe una diferencia significativa entre las carreras investigadas. En esta dimensión la carrera de PEM Inglés con su media 3,5576 se aleja estadísticamente de sus pares con un puntaje menor. A su vez, sus pares, aunque tienen diferencias no se consideran significativas.

Dimensión 4: Utilidad

Tabla 18. ANOVA Dimensión Utilidad

Fuentes de variación	SC	GI	CM	F	p-valor
Modelo	6,129	5	1,2258	1,8961	0,096
Carrera	1,9261	2	0,9631	1,4897	0,2277
Curso	3,5151	1	3,5151	5,4372	0,0206
Carrera*Curso	0,9757	2	0,4879	0,7546	0,4714

Como lo indica la Tabla 18, la Dimensión Utilidad solo presenta diferencias significativas en la variable curso. Para identificar en cual o cuales carreras existe esa diferencia, se presenta la siguiente Tabla.

Tabla 19. Comparaciones múltiples Dimensión Utilidad

Carrera	Curso	N	Medias	E.E.	Dif.
Diferencial	1°	37	5,34	0,13	A
Inglés	1°	37	5,28	0,13	A
Lenguaje	1°	37	5,26	0,13	A
Diferencial	4°	46	5,24	0,12	A
Lenguaje	4°	37	5,03	0,13	AB
Inglés	4°	36	4,86	0,13	B

La Dimensión Utilidad solo exhibe diferencias entre primer y cuarto año de la carrera PEM Inglés. Al contrario de lo que sucede en la mayoría de las dimensiones, en ésta los estudiantes novatos poseen una media significativamente mayor (5,28) que sus pares de cuarto (4,86).

Dimensión 5: Costo

Tabla 20. ANOVA Dimensión Costo

Fuentes de variación	SC	GI	CM	F	p-valor
Modelo	14,9833	5	2,9967	3,6608	0,0033
Carrera	6,8925	2	3,4463	4,2101	0,016
Curso	5,8577	1	5,8577	7,156	0,008
Carrera*Curso	1,6751	2	0,8375	1,0232	0,3611

Según la Tabla de 20, la Dimensión Costo presenta diferencias significativas entre las variables curso y carrera. Las diferencias entre los cursos se presentan a continuación.

Tabla 21. Comparaciones múltiples Dimensión Costo

Carrera	Curso	n	Medias	E.E.	Dif.
Lenguaje	1°	37	4,66	0,15	BC
Inglés	1°	36	4,43	0,15	BC
Diferencial	1°	46	4,33	0,13	C
Lenguaje	4°	37	5,09	0,15	A
Inglés	4°	37	4,51	0,15	BC
Diferencial	4°	37	4,78	0,15	AB

Tal como lo expone la Tabla 21, en esta Dimensión existen diferencias entre los cursos. Es necesario señalar que estas diferencias solo se observan entre las carreras de PEM Lenguaje y Comunicación y Pedagogía en Educación Diferencial, cuyos estudiantes de cuarto año poseen diferencias estadísticas con medias mayores que sus pares compañeros novatos. La carrera de PEM Inglés no muestra diferencias entre sus cursos de primero y cuarto. A continuación se pueden apreciar las diferencias entre carreras sin considerar la división de cursos.

Tabla 22. Comparaciones por carrera. Dimensión Costo

Carrera	Medias	N	E.E.	Dif.
Lenguaje	4,8784	74	0,1052	A
Diferencial	4,5577	83	0,0999	AB
Inglés	4,4687	73	0,1059	B

Por último, al agrupar los estudiantes solo por carrera, sin considerar el año en que se encuentran, se observa que la carrera de PEM Lenguaje y Comunicación (4,87) alcanza una media significativamente mayor que la carrera de PEM Inglés (4,46). En esta dimensión la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial obtiene una media que no posee diferencias significativas con ninguna de las otras dos carreras.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo por objetivo Caracterizar la motivación por la Lectura Académica en estudiantes universitarios de primer y cuarto año de tres carreras de pedagogía: PEM Lenguaje y Comunicación, PEM Inglés y Pedagogía en Educación Diferencial, de una Universidad de la región del Bío-Bío, adscrita al Consejo de Rectores.

Para lograr los objetivos se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y descriptivo. Además, la muestra seleccionada fue de tipo no probabilística e intencionada, los sujetos fueron informados de la investigación y participaron de forma voluntaria y anónima.

Para realizar el estudio, se utilizó como instrumento la Escala Motivacional por la Lectura Académica (EMLA), ya que contaba con validación y satisfacía las necesidades de medición de la motivación. Los autores de EMLA, al aplicar su instrumento, comprobaron que los estudiantes consideran la lectura fundamental en su formación académica. Sin embargo, como su objetivo era construir la escala, no ahondaron en otras variables comparativas, como lo son la carrera a cursar ni el año de ingreso. Por lo tanto, la presente investigación se diferencia de la realizada anteriormente al considerar dichas variables.

Una vez aplicado el instrumento, se obtuvieron los resultados antes expuestos. En resumen, PEM Lenguaje y Comunicación obtuvo una media de 4,51 en primer año, y de 4,89 en cuarto año; a su vez, PEM Inglés obtiene una media de 4,11 en primer año, al tiempo que cuarto año alcanza una media de 4,51; finalmente, Pedagogía en Educación Diferencial muestra una media de 4,42 para primer año y de 4,6 en cuarto. Como se puede observar, los alumnos de cuarto año de PEM Inglés no solo obtienen la media más baja al comparar con el mismo curso de las otras carreras, sino que además

obtienen la misma media que los alumnos novatos de PEM Lenguaje y Comunicación. Lo anterior se interpreta probablemente como una menor motivación por parte de los alumnos de la carrera PEM Inglés hacia la lectura académica. Podría deberse a factores extrínsecos de la motivación ya que, al no ser una especialidad ligada al goce estético de la lectura, sus estudiantes no estimarían necesaria la lectura para el desarrollo de sus capacidades profesionales. La malla curricular de esta carrera privilegia la cantidad de horas que dedican al desarrollo de la fluidez y dominio del idioma por sobre la literatura.

Por otra parte, las tres carreras estudiadas coinciden en el mismo hallazgo: el interés de la lectura varía según se trate de textos propios del área disciplinar (Lenguaje, Inglés, Educación Diferencial o Pedagógicos en el caso de las carreras estudiadas) o lectura de textos de tipo general (lectura por goce o diversión personal). Esto hace recordar que, el individuo en fase volitiva logrará una mejor comprensión si se trata de textos de interés personal; mientras que la frustración ante la falta de comprensión será más próxima a lecturas que no surgen de la motivación individual. Es decir, cuando el estudiante se enfrenta a lecturas con temáticas cercanas al área que decidió escoger para estudios universitarios, es consciente que son parte de su formación le agraden a pesar de su complejidad; en cambio una persona que lea solo por el goce de la lectura, independiente si suma a su trabajo o quehacer profesional, es otro tipo de lector.

Siguiendo con el estudio, el análisis descriptivo por dimensiones presentado da a conocer que el promedio entre todas las dimensiones corresponde a un 4,51. Observando de forma detallada, destaca Utilidad, ya que, con un 5,17 se convierte en la dimensión con mayor promedio. Por el contrario, la dimensión Importancia General destaca por ser la más baja, con un 3,95. Es necesario señalar que ninguna dimensión posee un promedio

inferior a 3 que se considera la media del total máximo de 6, es decir, los estudiantes poseen una alta consideración de todas las dimensiones. Sin embargo, como se especifica en otros apartados, los estudiantes muestran motivación por la lectura académica cuando dicha lectura conlleva una nota o medición específica, lo que Carlino (2008) ha denominado como “lectura por encargo” en que los alumnos adoptan diversas conductas hacia la tarea para obtener resultados positivos en sus evaluaciones, por lo tanto, no es de extrañar que la dimensión Utilidad obtenga la mayor media. Esto confirma la idea de Carlino de que el alumnado considera la lectura de textos profesionalizantes como necesario, pero de baja motivación personal.

Se destaca, además, que los estudiantes de cuarto año tienden a tener un promedio más alto que los estudiantes novatos, resultado obtenido igualmente en el análisis inferencial de datos obtenidos mediante ANOVA, escogido a causa del número de la muestra y distribución de los resultados, el que reveló diferencias significativas en la variable Curso. Lo anterior retoma las ideas de Viramonte (2000) pues confirma que la mejor lectura realizada por un individuo se logra cuando está dispuesto a unir la información nueva con sus conocimientos previos, y además es capaz de asumir una postura propia frente al texto. Es decir, los alumnos de cuarto año obtienen medias más altas porque ya han adquirido un mayor conocimiento del área disciplinar, lo que les permite extraer la información de los textos académicos de más eficaz que los novatos y, por lo tanto, comprenden y se convencen de la importancia de la lectura en sus áreas de trabajo sin que sea una tarea abrumadora.

Existe una diferencia significativa única en la división de medias entre cursos de PEM Inglés, cuya media es de 4,35 en sus alumnos de primer año y 5,18 en alumnos de cuarto año. Sin embargo, al considerar solo la carrera PEM Lenguaje y Comunicación no denota una diferencia significativa con las

demás carreras. Por otro lado, esta diferencia si se produce significativamente entre PEM Inglés y Pedagogía en Educación Diferencial. Estas diferencias se correlacionan con las teorías presentadas en el marco teórico en que se establece una relación entre los cursos y los años de permanencia académica, en este caso entre primero y cuarto año. Sin embargo, estas diferencias pueden variar si se realiza una comparación entre carreras, ya que como se mencionó anteriormente, PEM en Lenguaje y Comunicación posee las medias y promedios más altos en relación a las demás carreras. Ante ello, se podría reflexionar acerca de la importancia de la lectura académica según el área de desempeño del profesional.

Por último, la presente investigación al realizar un segundo análisis de Cronbach pudo aportar una subdivisión en una de las dimensiones que proponían los autores del instrumento utilizado. En el valor percibido por la tarea se encontraba la dimensión interés, no obstante luego de analizar los resultados se consideró necesario dividir las preguntas que apuntaban a esa dimensión en 2 grupos: una orientada a un interés específico por la lectura académica y disciplinar y otra orientada a un interés general por la lectura, independiente el motivo para leer. Esto permitió identificar que si bien algunas carreras no consideran importante la lectura cotidiana o general por los resultados obtenidos, hacen una separación cuando de lecturas disciplinares se trata, pues comprenden que esta es una de las formas más utilizadas para acceder al conocimiento y resolver u orientar dudas.

Como se ha dicho en otros apartados, es la lectura académica una de las herramientas relevantes en la formación de profesionales en cualquier área, pero a la vez, es uno de los aspectos que más dificultad presenta para el alumnado. Por lo tanto, su consideración en los primeros años de ingreso universitario sería más bien negativo; sin embargo, la disposición hacia la misma cambiaría al comprenderse su importancia en la formación y

adquirirse como rutina académica. Son diversos los factores que podría influir en el cambio de percepción de los alumnos: el mejor manejo de la frustración, aprendizaje de estrategias de lectura, conciencia de la eficiencia personal, adquisición de conocimientos previos, entre otros. Ante esto, la presente investigación deja planteada la inquietud para futuros estudios sobre cuáles son los motivos específicos para el cambio y evolución en la motivación durante los años de estudio académico.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

En la presente investigación se tuvo como hipótesis la existencia de diferencias en los niveles de motivación entre alumnos de primer y cuarto año de universidad, específicamente en lo que refiere a la lectura de textos académicos. Así mismo, también se sostuvo que estas diferencias no solo se daban a nivel de curso, sino también a nivel de carrera. En relación a esto y teniendo en cuenta el análisis de los datos recogidos se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

1. La hipótesis 1 plantea la existencia de diferencias entre las dimensiones de la motivación por la lectura. Con respecto a esto, los resultados dan cuenta de la existencia de dichas diferencias, específicamente en lo que respecta a la valoración por estas. En términos generales, destacan las dimensiones de utilidad e interés específico, las cuales fueron las más valoradas. Por otra parte, también cabe resaltar las de interés general e importancia, como las de menor valoración.
2. Por su parte, la hipótesis 2 propone que los alumnos de cuarto año poseen una mayor motivación por la Lectura Académica. En relación a esto, los resultados indican que los estudiantes de cursos superiores efectivamente poseen una mayor motivación por la lectura que los estudiantes de primer año. No obstante, en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial esa diferencia no se considera significativa.
3. Finalmente, la hipótesis 3 postula la existencia de diferencias por la motivación de la lectura académica entre las carreras investigadas (PEM Lenguaje y Comunicación, PEM Inglés y Pedagogía en

Educación Diferencial). En relación a esto, si bien existen diferencias en las medias de las carreras, estas no se consideran estadísticamente relevantes. Por otra parte, el análisis de las dimensiones arrojó un resultado distinto en cada una de ellas:

En Expectativa, solo la carrera de Educación diferencial se aleja estadísticamente de sus pares con un puntaje menor. Por su parte, en la dimensión de interés específico este caso se da en la carrera de PEM en inglés. En interés general es la carrera de PEM en Lenguaje y Comunicación la que se aleja estadísticamente, con un puntaje mayor al de sus pares. En la dimensión de importancia, la carrera de PEM en Inglés se aleja de sus pares con un puntaje menor. Por su parte, en la dimensión costo la carrera de PEM en Lenguaje y Comunicación exhibe una media más alta que sus pares; y, finalmente, en la dimensión Utilidad no presenta diferencias significativas en una comparación por carreras.

Para finalizar, es necesario señalar que la Motivación por la Lectura Académica en estudiantes universitarios se posiciona como una tarea de relevancia a través del transcurso del desarrollo universitario, esto debido a que los alumnos lo perciben como una tarea de utilidad para lograr los objetivos académicos impuestos en su formación profesional.

Es importante señalar que el factor Motivación se desarrolla principalmente por la experiencia del sujeto a través de los años, de ahí que la labor docente toma valor para que los alumnos enfrenten la lectura académica en su primer año universitario con una disposición positiva.

CAPÍTULO 7: PROYECCIONES Y LIMITACIONES

Múltiples son las acciones que las diferentes universidades utilizan para disminuir la cantidad de reprobación universitaria, es por ello, que cualquier estudio que entregue posibilidades de mejora a esta problemática podría transformarse en la base de una posible solución sustancial.

Esta investigación abre la posibilidad de replicar el estudio con un número mayor de sujetos, realizarlo con otras carreras, diferentes facultades, incluso otras entidades de educación superior, pues todo estudiante que siga estudios posteriores a la Educación Media, tendrá que acercarse a textos especializados de su área disciplinar.

Por lo tanto, la misma Escala de Motivación puede ser contrastada con una prueba de comprensión lectora realizada por el sujeto, de esta forma se podría identificar si la imagen que tiene el estudiante sobre la lectura académica coincide con los resultados obtenidos. La misma escala también puede ser contrastada con las calificaciones del sujeto si se cuenta con su autorización.

No obstante, es necesario tener ciertas concesiones antes de generalizar y generar teoría, pues no todas las carreras universitarias tienen como base fundamental la lectura, pues, por ejemplo, algunas áreas matemáticas se basan en la ejercitación y memorización de fórmulas, mientras que otras más científicas buscan una mayor experimentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A (1997). Self- efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert & H. Kluwe (Eds.), *Learning by thinking* (Pp. 65-116). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, 20, 24-33.
- Carlino, Paula (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Carlino, Paula (2005). Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 47, 2006, Pp. 123-124
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, Vol. 2. Pp. 47-67.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, vol. 18. Pp. 355-381.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados, Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educado.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn and Bacon.

- Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención*. Barcelona: Ediciones Universidad Barcelona.
- Fidalgo, R., Arias, O., & Olivares, M. (2015). Diseño y análisis psicométrico de una escala de autoeficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, Vol. 41. Pp. 17-26.
- Fuente Arias, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de la meta. *Escritos de Psicología*, Vol. 2. Pp. 72-84.
- González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol 10.
- Guevara, Y., & Guerra, J. (2013). La comprensión lectora como competencia genérica. *Revista electrónica de Psicología Itztacala*, Vol. 16. Pp. 319-339.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*, 5° ed. Prentice Hall, IBERIA: Madrid.
- Hernández Sampieri., R. Fernández. C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México Distrito Federal: Editorial Mc Graw Hill.
- Kussuma, M., Angeli, A., & Fernandes, F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura universitaria. *Revista Lectura y Vida*, Vol. 2.
- Mendes, E., Moraes, N., & Kito, T. (2013). El interés de los futuros profesores en leer textos de estudio. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, Vol. 18. Pp. 1241-1256.
- Mineduc. (2014). *Bases Curriculares*. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 14. Pp. 118-132.
- Pajares, F. (2003). In Search of Psychology's Philosophical Center. *Educational psychologist* , Vol. 38. Pp. 177 -181.
- Parodi, G. B. (2015). *Leer y escribir en Contextos Académicos y Profesionales: Géneros, Corpus, Métodos y Hallazgos Empíricos*. Santiago de Chile: Ariel.

- Parodi, G., Peronard, M., & Ibáñez, R. (2010). *¿Qué es saber leer?* Madrid: Aguilar.
- Pullin, E. (2006). *Cuestionario: prescripciones, controles y prácticas de lectura de estudio. Metacognición, prácticas de lectura y estrategias de estudio en estudiantes de un curso de formación de profesores.* Paraná, Brasil.: Universidad Estatal de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychological*, Vol. 55. Pp. 68-78.
- Sánchez, M. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer.* Barcelona: Graó.
- Sánchez, C. (2003). *Interpretación Textual.* Bogotá: Kimpres Ltda.
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la Educación.* México: Mc Graw Hill.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, Vol. 26. Pp. 207-231.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura 11ª Edición.* Barcelona, España: Grao.
- Tapia, A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, N° extraordinario. Pp. 45-72.
- Viramonte, M. (2000). *Comprensión Lectora.* Buenos Aires, Argentina: Colihue S.R.L.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*. Pp. 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25. Pp. 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation*, Pp. 91-145.

LINKOGRAFÍA

- Carlino, Paula (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires. Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/File/12289/11146>. Consultada: 22 de julio del año 2015
- Huh, J.; Delorme, D.E. & Reid L.N. (2006). Perceived Third-Person Effects and Consumer Attitudes on Prevetting and Banning DTC Advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 1, 90-116. Disponible en: <http://doi.org/dpj596>. Consultada: 30 de agosto del año 2015
- Nuñez, J. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. Actas X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Disponible en: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>. Consultada: 15 de agosto del año 2015
- Olaz, F. y Pérez, E. (2012) Creencias de Autoeficacia: Líneas de Investigación y desarrollo de escalas. *Revista Tesis (En línea)*.Nº 1. Pp. 157-170. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Fabian_Olaz/publication/260517876_Creencias_de_Autoeficacia_desarrollo_de_escalas_y_lineas_de_investigacion/link/0deec5317d4975bdad000000.pdf. Consultada: 28 de septiembre del año 2015
- Solé, I. (1998) Estrategias de lectura. En línea. Disponible en: <http://terras.edu.ar/jornadas/79/biblio/79La-ensenanza-de-estrategias.pdf>. Consultada: 4 de octubre del año 2015
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista psicodidáctica* Nº 13. Pp. 49-74. Disponible en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/13>. Consultada: 02 de mayo de 2015.

Zimmerman, B. (2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology 25, 82–91. Disponible en: http://www.itari.in/categories/ability_to_learn/self_efficacy_an_essential_motive_to_learn.pdf. Consultada: 18 de noviembre del año 2015

Zimmerman, B., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992) Self-motivation for Academic Attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal. Vol. 29, 663 - 676. Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ.pdf>. Consultada: 25 de noviembre del año 2015

ANEXOS

CUESTIONARIO EMLA

Estimado(a) estudiante: El siguiente es un cuestionario que busca recoger información sobre la percepción de los estudiantes sobre su lectura. La información obtenida no tiene incidencia en tu evaluación y se reservará la identidad de quienes respondan. Te solicitamos que respondas con la mayor honestidad, pensando siempre en lo que tú realmente piensas o cómo te identificas con cada afirmación, pues los resultados serán utilizados como parte de un Seminario de Investigación.

¡Muchas Gracias!

DATOS DEL ENCUESTADO:

Carrera		Año de ingreso	
Nombre		Edad (años, meses)	

INSTRUCCIONES:

A continuación se te presentan distintas afirmaciones relacionadas con **tu** lectura en la universidad. Frente a cada una de ellas debes expresar cuánto te representa a ti mismo cada afirmación. Para responder, utiliza una escala de 1 a 6, donde 1 significa **totalmente en desacuerdo** y 6 **totalmente de acuerdo** con lo afirmado. Escoge siempre la que mejor te represente. Solo debes marcar una X en la casilla correspondiente. Veamos un ejemplo:

	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6
1	Soy capaz de sumar sin equivocarme nunca.				X		
2	Puedo resolver restas con reserva sin dificultades.		X				

En este caso, podemos observar que la persona está más en acuerdo que en desacuerdo con la primera afirmación, pero casi en total desacuerdo con la segunda.

Ahora que has entendido puedes contestar.

	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6
	1. Al leer un texto académico logro captar las ideas centrales.						
	2. Soy capaz de distinguir las ideas centrales de las complementarias en los textos académicos.						
	3. A pesar de que algunos textos académicos son complejos, soy capaz de comprenderlos si me esfuerzo.						
	4. Estoy capacitado para leer la mayoría de los textos académicos en mi área disciplinaria.						

5. Considero que escojo bien los textos académicos que me ayudan a realizar mis trabajos.						
6. Me interesan los textos asociados a mi disciplina.						
7. Me interesan textos de disciplinas asociadas a mi área de estudio.						
8. Me gusta leer textos académicos relacionados con mi carrera.						
9. Me interesa leer material más allá de lo requerido por el curso.						
10. Me entretiene leer textos académicos.						
11. Leo textos por gusto y soy capaz de leer otros no obligatorios.						
12. Cuando tengo dudas después de clases, leo otras fuentes.						
13. Para mí, la bibliografía mínima es importante para comprender la materia de los cursos.						
14. Es importante leer toda la bibliografía mínima de los cursos.						

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6
16. Para mí, es importante comprender el material bibliográfico de los cursos porque me permite dominar ciertos temas.						
17. Para mí, es importante tener leída la bibliografía antes de la clase, (cuando corresponde).						
18. Considero importante la lectura complementaria que sugieren los programas de los cursos.						
19. Considero de gran utilidad entender los textos académicos que se me asignan.						
20. La lectura de textos académicos me ayudará a ser un buen profesional.						
21. La lectura de textos académicos es útil para mi formación profesional.						
22. Considero útil la lectura de textos académicos para desarrollar ciertas competencias profesionales.						
23. Soy capaz de dejar otros intereses de lado y						

comprometerme hasta terminar de manera debida la lectura de un texto.						
24. El tiempo que utilizo en leer textos académicos, implica que deje de hacer otras cosas.						
25. Cuando debo realizar una lectura académica, le dedico todo el tiempo necesario hasta terminarla de manera adecuada.						
26. Si mi comprensión del texto es insuficiente, soy capaz de invertir más tiempo en su lectura.						