

La motivación hacia la lectura de textos literarios

Pablo Francisco Mora Venegas

pblomoravenegas@gmail.com

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Juan de Dios Villanueva Roa

jvillanueva@ugr.es

Universidad de Granada, España.

Resumen

El propósito de la investigación fue identificar las motivaciones de los estudiantes de segundo año medio de un colegio particular subvencionado de la comuna de El Bosque, en Chile, por la lectura de textos literarios. El enfoque de la investigación fue cuantitativo de tipo descriptivo. La muestra corresponde a los 118 estudiantes que cursan el segundo año medio en el establecimiento educativo. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento de recolección el cuestionario. Los resultados evidencian que los estudiantes disfrutaban de la lectura solo en algunas oportunidades y la poca motivación que poseen se ha debido a la actuación del docente, pues al no buscar espacios adecuados para que estos entren en contacto con el texto escrito, la situación provoca que no lean, no participen, porque no se documentan para expresar sus ideas, generándose a su vez, bajo rendimiento académico.

Palabras Clave

Lectura, comprensión, motivación hacia la lectura, textos literarios.

Recibido 08/04/2019* Aceptado 1/06/2019

Abstract

The purpose of the research was to identify the motivations of students in the second year of a subsidized private school in the municipality of El Bosque, in Chile, by reading literary texts. The research focus was quantitative descriptive type. The sample corresponds to the 118 students who attend the second half year in the educational establishment. The technique of data collection was the survey and the instrument for collecting the questionnaire. The results show that students enjoy reading only on some occasions and the lack of motivation they have has been due to the teacher's performance, since not finding adequate spaces for them to come into contact with the written text, the situation causes Do not read, do not participate, because they do not document to express their ideas, generating in turn, low academic performance.

Keywords

Reading, comprehension, motivation towards reading, literary texts.

Resumo

A presente investigação propõe o desenho de um material didático multimídia para o reconhecimento de emoções básicas em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Parte-se da situação identificada durante as práticas pedagógicas, onde se observam dificuldades na comunicação e expressão de crianças com essa condição e o modo como impacta na sua formação. A partir do diagnóstico desenvolvido, surgiu um Material Didático Multimídia que foi avaliado por juízes especialistas. O recurso é composto por dois níveis, sendo o primeiro destinado ao reconhecimento de emoções e o segundo por respostas afetivas apropriadas em diferentes situações específicas. Por meio dessas atividades, busca-se que as crianças com TEA reconheçam expressar e interpretar suas próprias emoções e outras para que possam se adaptar ao seu meio social por meio de diferentes situações do seu cotidiano, promovendo assim o processo de ensino e construção do conhecimento por meio do recurso didático mediado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Palavras Chave

Leitura, compreensão, motivação para a leitura, textos literários

Introducción

En los actuales momentos, el rol del docente en el aula y fuera de ella ha sido objeto de varias investigaciones, donde no solo se caracteriza su praxis a través del conocimiento que posee sobre una asignatura o las estrategias que emplea para guiar a sus estudiantes en tomar la mejor ruta para el aprendizaje, sino que entra en juego el papel motivador que ejerce sobre dichos procesos desde el suyo propio y que se ve reflejado en el accionar de los aprendices sobre lo que pretende lograr.

En el caso particular de los docentes de Lenguaje y Comunicación, Munita (2016) señala que quienes valoran y disfrutan de la lectura en su espacio personal, compartiendo con entusiasmo su pasión, son excelentes modelos lectores para sus estudiantes en el plano pedagógico y por ende los mejores mediadores en el aprendizaje lector y literario por lo que la identidad lectora es una de las características más relevantes de aquellos docentes considerados como exitosos en el plano de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Continuando con lo relativo, Munita (2017) explica que la formación de lectores conforma uno de los objetivos socioeducativos más relevantes que las sociedades contemporáneas le asignan a la escuela y las claves para avanzar en este propósito radican en la atención a la lectura literaria y a los espacios para el desarrollo de hábitos, así como el desarrollo de competencias de lectura durante la escolaridad obligatoria.

Para el mismo autor, es imprescindible atender a la información proveniente de las prácticas reales de educación literaria en las aulas, como factor central en la consolidación disciplinar de la didáctica de la literatura puesto que existe una significativa relación entre el hábito lector personal del docente y el nivel de motivación e implicación de sus estudiantes con la lectura y en concordancia con éste, la presente investigación intenta describir la motivación que sienten sus estudiantes por la lectura de textos literarios.

El problema de la motivación es un punto central de muchas de las dificultades a las cuales nos enfrentamos cuando enseñamos a leer, y la Unidad Educativa donde se implementa el estudio no es la excepción. La desmotivación que presentan los estudiantes por leer textos literarios es una preocupación fundamental a ser trabajada en la institución, destinando recursos muy necesarios a la mejora de los procesos orientados a la enseñanza de la literatura. Lamentablemente, dichas estrategias carecen de un diagnóstico contextual

de los requerimientos particulares de los estudiantes y profesores en la enseñanza de las letras.

Ahora bien, Medina, Valdivia y San Martín (2014) señalan que en los enfoques actuales se concibe la lectura como un proceso multidimensional, de modo que leer implica desarrollar distintos conocimientos y habilidades por lo que el aprendizaje del lenguaje oral y escrito resulta de vital importancia en los primeros años de escolaridad para la proyección en diversos ámbitos de la vida de las personas.

Para los mismos autores en la actualidad se requiere de una práctica pedagógica en la que se produzca una enseñanza explícita de la lectura teniendo como eje principal la interacción entre docentes y estudiantes y cómo se proporcionan oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje donde resulta relevante la retroalimentación y la motivación a la participación, de modo que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido.

Lo anteriormente descrito se logra con docentes lectores ya que como explica Granado y Puig (2014), existe cada vez más evidencia empírica sobre el hecho de que formar lectores requiere de dichos docentes porque la relación personal que los mismos mantienen con la lectura influye en el tipo de prácticas de educación lectora que ofrecen en su aula y, por otro, en las creencias que sobre el valor de la lectura mantienen y transmiten a sus estudiantes.

En otro orden de ideas, un aspecto que está relacionado con las habilidades y destrezas de los estudiantes hacia la comprensión lectora es el hecho de que tengan o no una motivación intrínseca hacia la actividad y sobre el particular, Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014) señalan que si realmente se sienten motivados estarán interesados en realizar la tarea por el hecho de realizarla o para conocer algo en particular, más que en obtener una gratificación por ello, como pueden ser los comentarios positivos de otros, o buenas calificaciones. En diversas poblaciones estudiantiles, de distintos grados escolares, se ha visto que quienes presentan una alta motivación intrínseca responden mucho mejor en pruebas de lectura y muestran una mayor autoeficacia percibida. También se ha probado que aquellos alumnos que tienen una meta motivacional de aprendizaje centrada en la tarea utilizan estrategias de aprendizaje profundo. Adicionalmente, se ha reportado que el control

percibido por el estudiante, al poder elegir sus lecturas, está relacionado positivamente con el logro en las habilidades lectoras, y con sus propios intereses asociados al conocimiento previo.

En sintonía con los autores anteriores, Bolívar y Gordo (2016) plantean la necesidad de analizar el papel de la lectura en la realidad social, así como el papel del docente como mediador de la literatura. Además, el texto no puede ser un objeto para analizar, sino que debe ser una voz para escuchar y el tipo de relación estudiante-maestro influye en el interés y el comportamiento del discente, la motivación con la lectura y una comprensión lectora. Los mismos autores señalan que la formación de lectores se fundamenta en la lectura compartida, sugiriendo con ello el fomento, la intervención, la mediación, la familiarización y la animación, sin embargo, uno de los problemas que afronta el profesor en la enseñanza de la literatura es el de crear una situación favorable a la experiencia vital de la literatura, que implica lograr la distancia del estudiante con la preocupación académica y acercarlo al valor personal.

La motivación por leer

Según De La Puente (2015), el interés o motivación interna define la necesidad que orienta una actividad hacia lo que puede satisfacerla, que es emanada del sujeto mismo y éste debe sentirse libre para que el interés determine la dirección que habrá de darle a toda su conducta. La motivación forma junto con la emoción la parte no cognitiva (orética, irracional, cálida) de la mente humana.

Según el mismo autor, en el caso de la motivación hacia la lectura, es pertinente tomar en cuenta las teorías relacionadas con la autoestima en el cual se considera que el determinante principal del interés con que los estudiantes afrontan la realización de una lectura tiene que ver con la capacidad para experimentar orgullo tras el éxito o vergüenza tras el fracaso. El otro grupo son las teorías relacionadas con el aspecto social el cual explica que los alumnos se esfuerzan para ser aceptados socialmente y evitar el rechazo.

En virtud de lo anteriormente descrito, Cuartero (2017) sostiene que en el proceso de comprensión lectora y de la creación de hábitos de lectura interviene la motivación, estableciéndose un círculo, ya que cuando no hay una buena competencia lectora, y esto es percibido por el propio estudiante, este no se siente inclinado a leer, de manera que cada

vez lo hará menos y, a largo plazo, abandonará el hábito lector o ni siquiera lo llegará a crear. Del mismo modo, si no hay motivación lectora, el estudiante no desarrollará una lectura implicada y comprometida, competente, que le permita disfrutar de la lectura, aprender con ella y convertirse en un lector crítico.

Investigaciones han develado que muchos niños sienten inclinación y gusto por la lectura, sin embargo, cuando llegan a una edad que suele coincidir con la entrada en la adolescencia, pierden interés y olvidan el hábito lector pues asocian el acto de leer a la lectura instrumental, como aquella que se hace para conseguir algo, es decir, si para algunos estudiantes leer resulta una carga abrumadora abandonan esa tarea cuando la lectura se convierte en una obligación. Sin embargo, en la escuela las lecturas obligatorias son necesarias, por lo que la clave para hacer que el alumno elija leer de forma voluntaria es ayudarlo a activar la motivación intrínseca, originada en la curiosidad, la que hace que el estudiante esté dispuesto a aprender y experimentar cosas nuevas.

Según Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez (2016), la motivación por leer viene dada por la relación entre el compromiso del sujeto con la lectura suponiendo un uso consciente y voluntario de estrategias cognitivas, conocimientos previos para aprender del texto, así como de colaboración social durante la lectura y el rendimiento en actividades de literacidad. En atención a esto, un estudiante motivado por la lectura de textos pone al servicio del aprendizaje todas sus herramientas cognitivas, sociales y afectivas en la consecución de su objetivo de aprendizaje. En efecto, existe estrecha relación entre motivación lectora y desempeño lector, así como entre motivación lectora y buen rendimiento académico, motivación lectora e incremento de competencias y habilidades lectoras o del empleo de estrategias por parte de los lectores motivados, sin embargo no se ha prestado la atención que merece este factor sobre la lectura bajo el supuesto de que la motivación es una variable explicativa de la conducta lectora y puede ser relevada como fenómeno predictor del éxito o fracaso académico.

En el mismo orden de ideas, Bautista (2015) señala que al momento de leer es importante que el estudiante esté motivado para que la lectura sea provechosa. En este sentido, el docente debe:

1. Planificar muy bien el proceso lector.
2. Seleccionar muy bien el texto.

3. Desarrollar actividades que le permitan al estudiante leer a su propio ritmo textos en los cuales la complejidad varíe gradualmente.

Según Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez (2016), la conceptualización de la motivación depende, primero, del marco teórico desde el cual se concibe y, en segundo lugar, del objeto específico de esa motivación, que puede tener foco en la actividad general, en la tarea o en los modos específicos de realizar una actividad, por ende puede ser vista como un constructo teórico, no observable, que da cuenta de un estado dinámico, que tiene sus orígenes en las percepciones de sí mismo y del medio, y que incita a alguien a elegir una actividad, a comprometerse y a perseverar en ella a fin de alcanzar un objetivo.

De hecho, existe relación entre motivación y aprendizaje pues se ha constatado que determinadas metas u orientaciones de la motivación tienen un efecto importante sobre el aprendizaje académico, es decir, las atribuciones causales controlables, internas e inestables, cuyo prototipo es la atribución al esfuerzo, son variables positivamente asociadas al aprendizaje. Por otra parte, la evidencia ha mostrado que la motivación es una clave fundamental en la persistencia en la actividad (no solo académica), ya que genera compromiso y es la resultante de las expectativas y del valor atribuido a la tarea, mostrando una importante solidez conceptual y respaldo empírico para explicar la motivación focalizada en el compromiso con la tarea.

Ahora bien, Navarro, Orellana y Baldwin (2018) señalan que la relación entre el desempeño lector y la motivación por esta actividad ha relevado la importancia de la motivación lectora como aspecto fundamental para incrementar los niveles de competencia en la lectura, por otro lado sostienen que una consecuencia importante del fracaso lector es el bajo nivel de interés por leer, mientras que los lectores motivados, además de ser competentes, leen con mayor frecuencia y suelen mencionar la lectura como pasatiempo valorado hecho que contribuye de manera importante al buen desempeño en comprensión lectora. En este sentido, las teorías acerca de la motivación lectora se centran en explicar los factores que determinan la elección de la lectura como actividad de tiempo libre, la valoración que las personas hacen de esta actividad por sobre otras o la manera en que los lectores se perciben a ellos mismos.

Los autores explican que, entre las teorías motivacionales de la lectura, que consideran aspectos como el autoconcepto lector y la valoración hacia la misma se tiene la

de expectativa-valor la cual plantea que la motivación hacia la lectura se ve influenciada por dos aspectos centrales: la manera en que un lector se percibe a sí mismo y el grado de apreciación que expresa frente a la actividad de leer. Por otra parte, existen modelos teóricos que distinguen entre motivación intrínseca y extrínseca y que suelen utilizarse para analizar los intereses lectores de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los lectores que se motivan intrínsecamente son aquellos que eligen leer por decisión propia y no impuesta y que perciben la lectura como placentera y valiosa por lo que suelen mostrar curiosidad e involucramiento frente a la lectura y esta forma parte de sus actividades de tiempo libre.

Por otra parte, la motivación extrínseca se refiere a la decisión de leer ante la oportunidad de recibir algún tipo de recompensa externa por hacerlo ya sea mediante una nota, premio o valoración social, y no necesariamente por considerar la lectura como una actividad placentera o valorada. La evidencia muestra que quienes exhiben una motivación extrínseca por la lectura tienden a desarrollar estrategias de comprensión más superficiales y su motivación no trasciende más allá de la obtención de una recompensa externa.

En concordancia con Cuartero (2018), para despertar la motivación intrínseca de los estudiantes es necesario que se enfatice la importancia del proceso de aprendizaje y no solo el resultado, que se vincule la lectura a proyectos globalizados en los que se dé relevancia al trabajo cooperativo y que se produzca la implicación tanto profesional como afectiva del docente. En su labor de mediador, la escuela debe realizar también labores de animación a la lectura, entendida esta no como promoción cultural, entretenimiento lúdico o representación escénica, sino como propuestas capaces de permitir que el estudiante desarrolle una relación personal con el texto dándole autonomía para ello, que comprenda y disfrute lo que está haciendo y que esto le genere inquietud y curiosidad llevándolo a la búsqueda de nuevas lecturas.

Continuando con lo relativo, Navarro, Orellana y Baldwin (2018) señalan que los lectores motivados leen con mayor frecuencia y que la lectura frecuente facilita el desarrollo de competencias lectoras más avanzadas, estos lectores suelen tener un alto sentido de autoeficacia que, a su vez, les hace valorar las tareas de lectura, cosa que no ocurre entre aquellos lectores que, al tener menores habilidades para leer, podrían desmotivarse rápidamente y con ello dejar de leer, lo que generaría un círculo vicioso que les impediría tener oportunidades de mejorar dichas habilidades, siendo una de las causas

subyacentes al bajo nivel de desempeño lector, así también como la bidireccionalidad en la relación existente entre estos dos constructos.

Para que la lectura surta efectos positivos y se logren los objetivos que se proponen con la misma, Rivas (2015) explica que es necesario que el estudiante sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga. La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al estudiante retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector. Según el mismo autor, hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad. Continuando con lo relativo, las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella; o aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia. Es muy común entre los estudiantes el uso de técnicas tradicionales de la lectura entre las que se identifican el subrayado y el resaltado que son las más fáciles de aplicar, además resaltar y resumir son dos técnicas sencillas que aplicadas al proceso de la lectura les permite interpretar de forma sencilla el contenido de un texto.

Metodología

La investigación se desarrolló en un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de El Bosque en Chile (dependencia particular – subvencionada, significa que la institución recibe aportes económicos públicos del Estado y un copago proporcionado por la familia, por lo que pasa a configurarse como una institución de administración privada que administra recursos públicos), que proporciona educación básica y media en un contexto socioeconómico Medio Bajo (al 4to y 5to quintil más pobre económicamente de la nación), con un Índice de Vulnerabilidad del 72,01%.

El enfoque es cuantitativo, en tanto se opta por una descripción que identifica la variable a través de la recolección de puntos de vista tanto objetivos como subjetivos, pero validándose en una lógica de verificación. La muestra corresponde a la totalidad de los estudiantes del establecimiento, de los cuales 54 son de sexo masculino y 64 son de sexo femenino con edades comprendidas entre 14 y 16 años, siendo los cursos A, B y C los únicos del nivel 2° medio y, por esta razón, los únicos en rendir el examen del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

La variable motivación hacia la lectura de textos literarios, fue cuantificada por medio de un cuestionario aplicado a cada uno de los estudiantes en relación a cómo se sienten de manera personal frente a la lectura de los textos literarios trabajados en clases, con el fin de describir aspectos diversos sobre su trabajo con los textos literarios (expectativas de lectura, motivaciones, autoconcepto, cercanía con textos literarios, etc.). El cuestionario fue orientado con preguntas cerradas (dicotómicas, con posibles acciones con escala de Likert).

Resultados y discusión

En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a cada uno de los 118 estudiantes de los tres cursos del establecimiento educativo donde se desarrolló la investigación y que van referido a cómo se sienten de manera personal frente a la lectura de los textos literarios trabajados en clases, particularmente en cuanto a expectativas de lectura, motivaciones, autoconcepto y cercanía con textos literarios.

Tabla 1
Estudiantes, aspectos generales y contextuales

N°	PREGUNTA	PUNTAJE								
		CURSO A		CURSO B		CURSO C		TOTAL		
		M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
1	¿Te gusta leer?									
	Mucho	0	1	1	2	0	1	1	4	5
	Bastante	2	3	2	2	2	1	6	6	12
	Poco	10	3	5	7	4	5	19	15	34

	Nada	12	11	10	11	06	17	28	39	67
	Total de Estudiantes	42		40		36		118		
2	¿Lees libros por tu cuenta?	M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
	Siempre	0	0	1	0	0	1	1	1	2
	Frecuentemente	2	1	2	1	1	1	5	3	8
	A Veces	6	2	3	8	3	3	12	13	25
	Nunca	16	15	12	13	8	19	36	47	83
	Total de Estudiantes	42		40		36		118		
3	¿Tienes libros en casa?	M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
	Más de 100	2	0	1	1	0	1	3	2	5
	Entre 60 y 100	4	2	1	1	1	2	6	5	11
	Entre 30 y 60	8	3	4	6	3	6	15	15	30
	Menos de 30	10	13	12	14	8	15	30	42	72
	Total de Estudiantes	42		40		36		118		
4	¿Estás inscrito en alguna biblioteca?	M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
	Si	2	3	4	2	1	3	7	8	15
	No	22	15	14	20	11	21	47	56	103
	Total de Estudiantes	42		40		36		118		
5	¿Qué cantidad de tiempo dedicas a la lectura diaria de un libro?	M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
	Más de dos horas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Entre una y dos horas	1	0	1	2	1	2	3	4	7
	Menos de una hora	4	5	3	3	1	3	8	11	19
	No dedico tiempo a leer	19	13	14	17	10	19	43	49	92
Total de Estudiantes	42		40		36		118			

6	¿Por qué lees los libros que te da el profesor de lenguaje?	M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
	Para aprender	4	5	3	6	3	7	10	18	28
	Para divertirse	0	1	0	1	0	2	0	4	4
	Por la nota	20	12	15	15	9	15	44	42	86
	Total de Estudiantes	42		40		36		118		
7	Yo soy un:	M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
	Excelente lector	2	0	1	0	0	0	3	0	3
	Buen lector	3	2	2	3	2	3	7	8	15
	Lector regular	4	5	4	5	2	6	10	16	26
	Mal lector	15	11	11	14	8	15	34	40	74
	Total de Estudiantes	42		40		36		118		
8	Yo creo que las bibliotecas son:	M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
	Un lugar excelente para pasar el tiempo	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Un lugar interesante para pasar el tiempo	0	1	2	1	2	1	4	3	7
	Un lugar aceptable para pasar el tiempo	5	4	4	3	1	4	10	11	21
	Un lugar aburrido para pasar el tiempo	19	13	12	18	9	19	40	50	90
	Total de Estudiantes	42		40		36		118		
9	Saber leer bien es:	M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
	No muy importante	1	0	0	0	0	0	1	0	1
	Un poco importante	1	2	0	1	1	0	2	3	5
	Importante	3	4	3	3	2	3	8	10	18
	Muy importante	19	12	15	18	9	21	43	51	94
	Total de Estudiantes	42		40		36		118		
10	Yo pienso que leer es:	M	F	M	F	M	F	M	F	M + F
	Una forma muy	0	0	0	0	0	0	0	0	0

entretenida de pasar el tiempo										
Una forma entretenida de pasar el tiempo	1	1	0	2	0	3	1	6	7	
Una forma ni aburrida ni entretenida de pasar el tiempo	3	2	4	2	2	3	9	7	16	
Una forma aburrida de pasar el tiempo	20	15	14	18	10	18	44	51	95	
Total de Estudiantes	42		40		36		118			

Nota: M = Masculino y F = Femenino

Según los resultados de la tabla 1, solo el 4% de los estudiantes que participaron del estudio manifiesta alto interés en la lectura, dicho porcentaje corresponde a 5 estudiantes de un universo de 118. Un 10% (12 estudiantes) señala que leer le gusta bastante, un 29 % que leer le gusta poco y el 57 % de los encuestados, equivalente a 67 estudiantes, responde que leer no le gusta en lo absoluto. No se observan diferencias de género significativas en cuanto al gusto por la lectura.

Sobre lo anterior, hay efectos que son negativos para los estudiantes que no consideran el potencial de la lectura para sus aprendizaje, no solo de lenguaje sino de las otras áreas de conocimiento y de su formación integral como futuro profesional y como ser pensante y humano. Aunado a este hecho, Bautista (2015) confirma que los problemas de lectura en algunos estudiantes se deben a que los docentes no buscan espacios adecuados para que éstos entren en contacto con el texto escrito; la situación provoca que no lean, no participen, porque no se documentan para expresar sus ideas en técnicas de exposición oral y de discusión grupal, lo cual genera un bajo rendimiento académico y no permite avanzar en su formación.

En concordancia con lo señalado anteriormente, se observa que solo un 2% de la muestra lee voluntariamente (dos estudiantes de un universo de 118) en oposición al 70% (83 estudiantes) que declara nunca leer por su cuenta. Las opciones intermedias de “frecuentemente” y “a veces” suman un 28%, siendo esta última la que concentra las

respuestas de los estudiantes triplicando la opción “frecuentemente”. No se observan diferencias de género significativas.

Para Bautista (2015), el proceso de lectura en los establecimientos educativos se está convirtiendo en algo mecánico y no se crea un espacio de reflexión y desarrollo de la capacidad intelectual de cada estudiante por lo que el docente debe propiciar el gusto por leer teniendo en cuenta los gustos y preferencias de sus estudiantes para que éste lo considere como posibilidad de adquirir nuevos conocimientos en beneficio de su formación integral.

Ahora bien, el 61% de la muestra, equivalente a 72 estudiantes, señala tener menos de 30 títulos en su hogar, descendiendo a un 26% compuesto por 30 estudiantes los que dicen tener entre 30 y 60 libros. De los estudiantes entrevistados 11 señalan tener entre 30 y 60 ejemplares, lo que equivale a un 9% de la muestra. Mientras que los estudiantes que afirman contar con más de 100 títulos en su hogar constituyen el 4% de la muestra, compuesto por 5 estudiantes. Así, la lectura como aportación diaria al aprendizaje es insustituible, por eso es necesario releer, extraer, extractar, subrayar, esquematizar, contrastar, preguntarse sobre lo leído con mente activa y despierta.

En concordancia con Bautista (2015), si no hay apoyo para la lectura desde el hogar y no se involucra contexto social donde se incluye las bibliotecas, el entorno a esta asignatura presente en los programas de estudio difícilmente calará en la institución, aunque los docentes tengan que recurrir a todo su arsenal para dirigir el aprendizaje de la comprensión lectora.

Cada actor involucrado en el proceso participará de acuerdo a su perspectiva en menor o mayor grado, por tanto dentro del contexto social, es importante determinar si se quiere que el lector descubra el significado real o se tengan en cuenta las diferentes interpretaciones que puedan surgir del texto, además si éste se asocia con imágenes gráficas tampoco se hace de igual manera que en un texto escrito; pues requiere un modo de interpretar diferente y más complejo que los textos meramente escritos porque no brinda pautas muy claras para su comprensión.

En otro contexto no se aprecian diferencias significativas entre los géneros, que suman un 78% en la opción “no dedico tiempo a leer”. La opción que le sigue “Dedico menos de una hora a leer” cae al 16% del universo en estudio (19 estudiantes). El 6% (7

estudiantes) señala dedicar entre una y dos horas a la lectura, mientras que ninguno de los estudiantes encuestados dedica más de dos horas a la lectura.

Como he mencionado y tal como se ha podido evidenciar, la comprensión lectora es un proceso extenso, complejo y delicado que le permite a los estudiantes relacionarse con el mundo moderno, rebotante de información en el cual habitamos hoy. Por lo que el conocimiento y la conciencia respecto del nivel de comprensión de lectura de las personas a quienes se educa es inevitablemente necesario para la labor que se ha de realizar

Continuando con lo relativo, 73% de los estudiantes tiene como única motivación a la lectura la calificación que pueda obtener, ya que 86 de 118 estudiantes señala leer por la nota, frente a un 3%, compuesto solo se estudiantes de sexo femenino, que lo hace por diversión. Un 24% equivalente a 28 estudiantes señala que lee para aprender.

Según Cuartero (2017), si el estudiante no tiene motivación lectora, no desarrollará una lectura implicada; comprometida y competente, que le permita disfrutar de la misma, aprender con ella y convertirse en un lector crítico. Además, Bautista (2015) señala que al momento de leer es importante que el estudiante esté motivado para que la lectura sea provechosa, por lo tanto, el docente debería planificar muy bien el proceso lector, hacer una buena selección del texto y desarrollar actividades que le permitan al estudiante leer a su propio ritmo textos en los cuales la complejidad varíe gradualmente.

Ahora bien, solo 3 estudiantes, lo que equivale a 2% de la muestra, se considera un excelente lector, y dicho porcentaje está conformado exclusivamente por hombres. El 13% de los estudiantes se considera un buen lector, lo que equivale a 15 estudiantes de un universo de 118. El 22% de los entrevistados se considera un lector regular (26 estudiantes). El 63% de los estudiantes se califica como mal lector (74 estudiantes), respuesta en la que no se observan diferencias entre los géneros masculino y femenino.

Sobre estos resultados, los estudiantes que se consideran malos lectores se están perdiendo de las bondades que ofrece la comprensión lectora sobre todo en su proceso de aprendizaje, ya que como señala Bautista (2015), la lectura se debe convertir en un diálogo entre el lector y el escritor; mismo que se genera cuando el lector le puede formular preguntas al texto, las cuales el texto mismo le puede responder, adquiriendo así nuevos conocimientos, además permite al estudiante aprender términos desconocidos, ya que los obliga a consultar estos términos en el diccionario, y así enriquecer su léxico.

Además, un buen lector desarrolla un aprendizaje autónomo, porque adquiere conocimientos por sí mismo, siempre y cuando el texto esté muy bien elaborado logrará comprender con facilidad.

En otro contexto, el 76% de los estudiantes consideran que las bibliotecas son un lugar aburrido para pasar el tiempo y el 18% las considera un lugar aceptable. Solo 6% de los entrevistados señalaron que las bibliotecas son un lugar interesante, mientras que la opción “las bibliotecas son un lugar excelente para pasar el tiempo” no fue seleccionada por ningún estudiante. En este sentido, el entorno también signará su aporte en dicho proceso y uno de los lugares por excelencia para buenas prácticas lectoras son las bibliotecas, destinadas a la orientación adecuada de los estudiantes y así poder inculcar en cada uno el hábito de lectura.

El 80% de los estudiantes que constituyen la muestra consideran que saber leer bien es “muy importante”, lo que equivale a 94 estudiantes de un universo de 118. Un 15% de los estudiantes considera que leer bien es “importante”. Las opciones “saber leer es poco importante” y “saber leer bien no es muy importante” suman un 5% de las respuestas.

Sobre el particular, los estudiantes que consideran que saber leer es importante, están conscientes que dicha práctica favorece el crecimiento intelectual eficiente, eficaz y efectivo, desarrolla creatividad e imaginación, aumenta la capacidad de memoria y de concentración, si bien la lectura también es propicia para despertar la curiosidad, eleva la autoestima y facilita la capacidad para expresarse.

Finalmente, 95 estudiantes que constituyen el 81% de la muestra, señalan que leer es una forma aburrida de pasar el tiempo, en oposición al 0% de los estudiantes que considera la lectura como un pasatiempo muy entretenido. Las opciones intermedias suman un 19%, donde la opción de la lectura como una forma ni aburrida ni entretenida de pasar el tiempo se eleva 9 puntos porcentuales sobre la opción de la lectura como un pasatiempo entretenido. Este indicador tampoco registra diferencias significativas entre los estudiantes de sexo femenino y masculino.

En concordancia con Cuartero (2017), en el proceso de comprensión lectora y de la creación de hábitos de lectura interviene la motivación, ya que cuando no hay una buena competencia lectora, y esto es percibido por el propio estudiante, este no se siente inclinado a leer, de manera que cada vez lo hará menos y, a largo plazo, abandonará el hábito lector o

ni siquiera lo llegará a crear. Del mismo modo, si no hay motivación lectora, el estudiante no desarrollará una lectura implicada y comprometida, competente, que le permita disfrutar de la lectura, aprender con ella y convertirse en un lector crítico.

Conclusiones

Los estudiantes disfrutan de la lectura solo en algunas oportunidades, coincidiendo en que la falta de motivación por leer, las dificultades para la comprensión del texto y el desconocimiento del vocabulario son los factores que dificultan en mayor medida la lectura de textos literarios, y a estos elementos le sigue la dificultad de los estudiantes para adquirir el texto. Lo que aquí se devela es que los estudiantes no logran utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje y autoconocimiento que ayuda a conectar, vincular y comprender la información emanada desde el texto. Además, el desconocimiento de sus características principales impide que ellos puedan organizar la información, conectarla y darle sentido en su contexto. Lo anterior dificulta la metacognición asociada con la comprensión lectora, lo que alude a la autorregulación de los procesos de aprendizaje involucrados, dadas la extensión y complejidad del trabajo que debe ejercer cada estudiante.

La poca motivación que poseen los estudiantes hacia la lectura se ha debido a la actuación del docente, pues al no buscar espacios adecuados para que estos entren en contacto con el texto escrito la situación provoca que no lean, no participen, porque no se documentan para expresar sus ideas, lo cual genera un bajo rendimiento académico y no permite avanzar en su formación, tal como se ha evidenciado en los resultados de las pruebas PSU.

Los docentes poseen bajo conocimiento de las motivaciones e intereses de sus estudiantes hacia la lectura, por ello se ha convertido en algo mecánico donde no se propicia la verdadera reflexión e interpretación de lo que se lee, convirtiéndose el proceso de comprensión lectora en un requisito para aprobar una asignatura y no para el logro de los objetivos que de ella se derivan, desconociéndose la posibilidad de aprendizajes relacionados con la adquisición de contenidos disciplinares y el desarrollo de habilidades cognitivas.

Referencias bibliográficas

Bautista, D. (2015). *Uso de mediaciones tecnológicas para mejorar el nivel de comprensión lectora*. (Trabajo de Grado de Especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3490>

Bolívar, C. y Gordo, A. (2016). *Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo*. *Revista La Palabra*, (29), 199-211. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/la_palabra/article/view/5710

Cuartero, M. (2018). *Comprensión y motivación lectoras a través de la literatura y las TIC*. (Trabajo de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación. España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4780/CUARTERO%20PLAZA%2C%20OMARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De La Puente, L. (2015). *Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima*. (Tesis de Maestría). Universidad Cayetano Heredia, Lima. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4758/Motivaci%C3%B3n%20hacia%20la%20lectura%2C%20h%C3%A1bito%20de%20lectura%20y%20comprensi%C3%B3n%20de%20textos%20en%20estudiantes%20de%20Psicolog%C3%ADa%20de%20dos%20universidades%20particulares%20de%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Granado, C. y Puig, M. (2014). *¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan*. *Revista Ocnos*, 11, 93 - 112. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

Guerra, J.; Guevara, Y.; López, A.; Rugerio, J. (2014). *Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos*. *Revista de Investigación Educativa*, (19), 254-277. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303009>

Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena*. *Revista PSYHE*, 23(2), 1-13. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Revista Ocnos*, 15 (2): 77-97. Recuperado de http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Munita, F. (2017). *La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo*. *Revista Educacao e Pesquisa*, 43(2), 379-392. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

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

Navarro, M., Orellana, P. y Baldwin, P. (2018). *Validación de la escala de motivación lectora en estudiantes chilenos de Enseñanza Básica*. *Revista Psykhe*, 27(1). Recuperado de <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>

Rivas, L. (2015). *Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje*. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. Recuperado de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41/34>