

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Psicología

Carrera Psicología

Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación General Básica de unidades educativas fiscales de Cuenca, en el periodo de 2022-2023


Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología

Autor:

Evelyn Nicole Aguirre Loayza

Director:

René David Tacuri Reino

ORCID:  0000-0002-6134-6211

Cuenca, Ecuador

2023 -10- 27

Resumen

La motivación por la lectura puede influir en la forma de comprender un texto. En Ecuador la comprensión lectora sigue siendo una de las principales barreras para el progreso cultural, lo cual se evidencia en las estadísticas. Esta preocupación llevó a la realización de esta investigación cuantitativa de alcance correlacional. El objetivo general fue determinar la relación existente entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación general básica, en el marco del proyecto: Desarrollo de las Habilidades Lectoras e Inteligencia Emocional, durante el periodo 2022-2023. Participaron 128 escolares de cinco unidades educativas fiscales de Cuenca. Los instrumentos utilizados fueron el MRQ y PROLEC-R. Los resultados revelaron un mayor predominio en algunas dimensiones intrínsecas y extrínsecas. En cuanto a las tareas de la comprensión, se observó que más de la mitad de los estudiantes (51,6%) presentaron dificultades leves en la comprensión de oraciones, mientras que la mayoría obtuvo calificaciones de "Normal" tanto en la comprensión de textos (69,5%) como en la comprensión oral (72,7%). En la correlación, se encontró una relación significativamente negativa entre algunas dimensiones de la motivación con las tareas de los procesos semánticos. En conclusión, los resultados indicaron que los hábitos lectores de los alumnos están motivados principalmente por la importancia y curiosidad. Además, se observó dificultades leves y severas en la comprensión de oraciones, y no se pudo establecer una relación significativa entre la motivación y la comprensión.

Palabras clave: motivación, comprender, estudiantes



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The motivation for reading can influence how one comprehends a text. In Ecuador, reading comprehension continues to be one of the primary barriers to cultural progress, as evidenced by statistics. This concern led to the conduct of this quantitative correlational research study. The general objective was to determine the existing relationship between reading motivation and reading comprehension among fifth-grade students in General Basic Education, within the framework of the project "Development of Reading Skills and Emotional Intelligence," during the 2022-2023 period. A total of 128 students from five public educational institutions in Cuenca participated. The research employed the MRQ (Motivation for Reading Questionnaire) and PROLEC-R (Reading Comprehension Test) as measurement instruments. The results revealed a greater prevalence of certain intrinsic and extrinsic dimensions. Concerning comprehension tasks, it was observed that more than half of the students (51.6%) experienced mild difficulties in sentence comprehension, while the majority received "Normal" ratings in both text comprehension (69.5%) and oral comprehension (72.7%). In the correlation analysis, a significantly negative relationship was found between certain dimensions of motivation and the tasks related to semantic processes. In conclusion, the results indicated that students' reading habits are primarily motivated by significance and curiosity. Additionally, both mild and severe difficulties in sentence comprehension were observed, and a significant relationship between motivation and comprehension could not be established.

Keywords: motivation, understanding, students



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de Contenido

Resumen	2
Abstract	3
Índice de Contenido	4
Agradecimientos	6
Fundamentación Teórica	8
Proceso Metodológico	20
Enfoque y Alcance de Investigación	20
Participantes.....	20
Criterios de inclusión y exclusión.....	20
Instrumentos.....	21
Procedimiento de la Investigación	21
Procesamiento de Datos	22
Aspectos Éticos	23
Presentación y Análisis de resultados	24
Dimensiones de la Motivación Lectora.....	24
Niveles en la Comprensión lectora	26
Relación entre la comprensión y motivación hacia la lectura	28
Conclusiones y Recomendaciones	32
Referencias	34

Índice de Figuras

Figura 1. Dimensiones de la Motivación Lectora de los estudiantes de quinto año EGB.....	24
---	----

Índice de tablas

Tabla 1. Caracterización de los participantes	20
Tabla 2. Niveles de comprensión lectora de los escolares	26
Tabla 3. Correlación entre las dimensiones de la Motivación hacia la lectura y las tareas de la Comprensión lectora.....	29

Agradecimientos

El momento es meritorio para expresar mi imperecedera gratitud en primer lugar a Dios quien me ha acompañado a lo largo de la carrera, a la Universidad de Cuenca y a su personal docente, quienes con sus sólidos conocimientos supieron guiarme por el camino de la verdad. A su vez, a mi director que me prestó todo su contingente en la conducción de mi tesis, del mismo modo, agradecida infinitamente con mis padres, familiares, amigos, mascota por su apoyo incondicional para alcanzar este logro. Finalmente, un agradecimiento especial a todos los compañeros y amigos que compartimos aula con quien viví muchas experiencias a lo largo de la carrera y en lo posible podamos compartir la investidura pedagógica.

Evelyn Nicole

Fundamentación Teórica

La motivación por leer puede influir en la forma de comprender un texto (Guthrie y Humenick, 2004). El interés por conocer sobre una temática específica podría estimular el acto lector y a su vez mejorar la asimilación de nueva información relacionada. De hecho, la comprensión se da cuando la persona puede conectar la información leída con los conocimientos previos creando una representación mental (García-Madruga, 2006 y Cuetos, 2010).

Por ello, los estudios de la motivación y la comprensión en la lectura deberían estar relacionados para entender qué sucede cuando se lee. En consecuencia, se ha realizado diversas evaluaciones en diferentes niveles educativos y los resultados han emitido un rendimiento inferior en relación a los niveles de lectura y comprensión. Según el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] en 2021 se evidenció que en Ecuador no hay avances significativos en la lectura desde el 2013. Es decir, los estudiantes de tercer y sexto año no lograron el nivel mínimo de competencias en la lectura. Inclusive, el Ministerio de Cultura y Patrimonio (MCYP) presentó los resultados de los hábitos lectores, en Ecuador el 7,4% de la población -más de un millón de personas- no leen en ningún formato (Flores, 2022).

La lectura constituye un logro de aprendizaje porque permite crear independencia y sociedades más justas y equitativas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2006 y UNESCO, 2000). Identificar y atender a este fenómeno desde edades tempranas de escolaridad permitirá mejorar los pronósticos que actualmente se encuentran en estudios a nivel nacional y mundial.

A causa de ello, Portellano (2004) argumenta que antes de iniciar el aprendizaje de la lectura, el niño debe adquirir una buena capacidad para identificar las palabras, lo cual implica tener un adecuado dominio fonológico. Para lograrlo, es necesario que el niño haya pasado al menos dos años en el proceso de aprendizaje de la lectura, en el cual asimile las habilidades de codificación, decodificación y comprensión del texto. En segundo de básica, se comienza con el aprendizaje de este proceso, mientras que, en tercer y cuarto se desarrollan estas habilidades. En quinto de básica, estas habilidades se consolidan, lo que lo convierte en un año ideal para analizar los patrones de lectura alcanzados hasta este momento.

Ahora bien, no se puede hablar de un proceso normal de lectura debido a que la lectura es un proceso influido por factores personales, culturales y lingüísticos. El concepto de lectura "normal" implica que existen estándares universales de lectura que se aplican a todos los individuos y circunstancias, pero esto no es cierto. La investigación muestra que existen

diferencias significativas en cómo las personas leen en diferentes idiomas, sistemas de escritura, en distintas situaciones y estilos de lectura (Romaine, 2017; Share, 2021b).

Frente a esta cuestión, es imprescindible averiguar el alcance y el nivel de comprensión en los estudiantes de quinto de básica, por tanto, esta investigación tuvo el propósito de conocer la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de los estudiantes que cursan el quinto año de educación general básica.

A lo largo de este apartado se expondrán diversos puntos. En primer lugar, se describirán los modelos de adquisición de la comprensión lectora, posteriormente, las teorías sobre la motivación hacia la lectura y finalmente se contextualizará con investigaciones internacionales y locales la relación de la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora.

Con respecto a los modelos de adquisición de la comprensión lectora, varios autores han desarrollado modelos explicativos que detallan los procesos, componentes o etapas que describirían el acto lector. Estos modelos son: El modelo de la Vista Simple de la Lectura [SVR, por sus siglas en inglés] (Gough y Tunmer, 1986), Modelo dual o de doble ruta (Coltheart, 1981;1985), Modelo de Cuerdas (Scarborough, 2001), Modelo cognitivo de cuatro procesos (Cuetos, 2010; García-Madruga et al., 2006) y el modelo de la Vista Activa de la Lectura [AVR] (Duke y Cartwright, 2021).

El modelo “Vista Simple de la Lectura” (SVR, por sus siglas en inglés), postula que para comprender la lectura existen dos componentes que interactúan entre sí: la decodificación y la comprensión del lenguaje. La capacidad de decodificación es una destreza restringida, es decir, se compone de un conjunto limitado de elementos y puede ser dominada en un lapso relativamente corto. Por lo general, los estudiantes adquieren destreza en la decodificación de las relaciones entre los sonidos de las palabras y su representación gráfica en la escritura, y logran una lectura fluida para el final del segundo año escolar (Hasbrouck y Tindal, 2017).

La comprensión del lenguaje es una habilidad ilimitada que envuelve una cantidad infinita de información y continúa evolucionando a lo largo de toda la vida de los escolares (Paris, 2005). En los primeros años de escolaridad, los estudiantes adquieren estos componentes a diferentes ritmos, la instrucción fonética y ortografía son de gran ayuda para mejorar la capacidad de decodificación de los estudiantes (Tunmer y Hoover, 2019). Así mismo, las habilidades de decodificación son la base para el desarrollo de la fluidez en la lectura de los alumnos.

Gough y Tunmer (1986) y Hoover y Gough (1990) en la versión original del SVR plantean la ecuación $D \times C = L$, donde la comprensión lectora (L) es el resultado de la interacción entre la decodificación (D) y la comprensión auditiva (C). Aunque el modelo originalmente

especificaba la decodificación y la comprensión auditiva como construcciones fundamentales de la lectura. En el trabajo contemporáneo estos términos se amplían a reconocimiento de palabras y comprensión del lenguaje (Hoover y Tunmer, 2020).

Otro de los modelos que explican el proceso de adquisición de la lectura es el Modelo Dual o de doble ruta de Coltheart (1981;1985) el cual sostiene que, para llegar al significado de una palabra escrita, existen dos vías de activación. La ruta léxica involucra la capacidad de leer una palabra al acceder directamente a la representación mental de esa palabra almacenada en nuestra memoria. La ruta fonológica se refiere al proceso de leer una palabra a través de la identificación, descomposición y correspondencia del grafema-fonema.

En la lectura, la vía léxica se inicia por un proceso automático, en donde, primero se reconoce la palabra, seguidamente se verifica esa palabra con la información previa y finalmente se da sentido a la misma. Cuando se reconoce una palabra, se desencadena la activación de la representación fonológica, es decir, conjunto de sonidos que componen la palabra a partir de su significado, lo que a su vez inicia la planificación y coordinación para pronunciarla correctamente (Coltheart, 1981;1985).

Por el contrario, el autor menciona que cuando no se dispone de la representación de una palabra nueva o desconocida para el lector en el léxico, se utiliza la vía fonológica. Esta vía es muy útil para la lectura en voz alta. En esta vía se lleva a cabo la identificación de las letras que conforman la palabra, la recuperación del sonido y se da la conversión de los grafemas en sus correspondientes fonemas para adquirir el significado de la palabra.

Junto a estos modelos, aparece el Modelo de Cuerdas de Scarborough (2001) que es una mejora sustancial al SVR, plantea dos elementos que se presentan como dos cuerdas separadas que se entrelazan para crear una cuerda más extensa que simboliza la capacidad de leer de manera fluida y hábil. Estos componentes son: el reconocimiento de palabras en el que interviene la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual (de palabras conocidas) y la comprensión del lenguaje.

La conciencia fonológica es fundamental para que los niños comprendan cómo se relacionan los sonidos del habla con las letras escritas. Esta habilidad sienta las bases para el desarrollo de la conciencia fonética, que implica la capacidad de identificar y manipular los sonidos individuales en las palabras. Los niños con una sólida conciencia fonológica se desenvuelven mejor en la lectura y escritura, ya que, utilizan esta habilidad para decodificar palabras y comprender la estructura del lenguaje escrito (National Early Literacy Panel, 2008).

La decodificación es la capacidad para descifrar el código de un mensaje para entender su significado, aquí se identifican las letras con su respectivo sonido (Ato-Pisconte, 2015).

Rayner y Pollatsek (1989) el reconocimiento visual permite a los lectores identificar y comprender las palabras escritas de manera fluida y automática.

La comprensión del lenguaje abarca componentes fundamentales como el reconocimiento de palabras, el vocabulario, la comprensión de la estructura del lenguaje y el conocimiento del mundo y la experiencia previa. El reconocimiento de palabras es esencial para comprender un texto, mientras que, el vocabulario contribuye a la fluidez en la lectura y la comprensión (Kearns y Al Ghanem, 2019). La comprensión de la estructura del lenguaje engloba la sintaxis y la gramática que son cruciales para extraer el significado de un texto. Por último, el contexto y la familiaridad con el tema facilitan la comprensión de las ideas y conceptos presentados en el texto (Duke y Cartwright, 2021).

Por su parte, Cuetos (2010) refiere que para llegar a la comprensión de un texto se debe pasar por cuatro niveles de procesamiento. En el nivel perceptivo se extrae la información a través del sistema visual. En el nivel léxico se da paso a la identificación de las letras en donde se descifra el significado de las mismas. Este autor toma de referencia los procesos planteados por Coltheart de la ruta léxica y fonológica para la identificación de letras.

En el nivel sintáctico se analizan aspectos como la organización y relación de las palabras en una oración, así como las reglas gramaticales y la comprensión de la sintaxis en general. En el nivel semántico se integra el mensaje con los conocimientos previos para extraer su significado y consolidar la comprensión. Además, implica el conocimiento, la comprensión del vocabulario, así como la interpretación, aplicación de reglas de uso y significado de palabras en diferentes contextos. Un dominio sólido de este nivel es esencial para una comprensión profunda y precisa de los textos escritos, dado que las palabras y las relaciones semánticas influyen en la interpretación y construcción del sentido global del texto (Cuetos et al., 2014).

La batería PROLEC-R propuesta por Cuetos et al. (2014) plantea nueve tareas que evalúan los procesos implicados para determinar en cuáles de ellos existe alguna dificultad, para cumplir con el segundo objetivo de este trabajo solamente se consideró las tres últimas tareas que pertenecen a los procesos semánticos.

La primera tarea es la comprensión de oraciones cuyo objetivo es comprobar la capacidad del lector para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones. La segunda es la comprensión de textos, en esta el niño tiene que leer cuatro textos, dos expositivos y dos narrativos, luego responder a cuatro preguntas todas ellas de tipo inferencial para evitar las respuestas memorísticas.

En tercer lugar, la comprensión oral desarrollada por dos textos expositivos. En esta prueba el evaluador es quien lee los textos y las preguntas que tiene que responder el niño. El objetivo de esta prueba es contrastar la comprensión oral con la escrita, para comprobar si

los problemas de comprensión de los niños son sólo de lectura o afectan a todas las modalidades. Cuando el niño obtiene puntuaciones mucho más bajas en los textos escritos que en los orales, el problema se relaciona con la lectura, pero cuando sus puntuaciones son bajas y similares en ambas modalidades existe un problema de comprensión general que no se reduce a la lectura (Cuetos et al., 2014).

En esta misma línea, García-Madruga (2006) enumera tres subprocesos cruciales dentro de los procesos semánticos. Estos son: la extracción del significado, la integración en la memoria y los procesos inferenciales.

De este modo el autor menciona que en la extracción del significado se asigna el rol de *agente* de la acción, *objeto* de la acción, lugar donde ocurre la acción, tiempo, entre otros. Se responde a las preguntas: QUIÉN hizo, QUÉ hizo a QUIÉN, DÓNDE y CUÁNDO. No obstante, la estructura que se consigue de este proceso es independiente a la estructura sintáctica, por esta razón una vez leída la oración, la forma superficial se olvida y se mantiene la estructura semántica.

Conforme a la integración en la memoria García-Madruga destaca que ocurre cuando se lee una oración y se activan los conocimientos previos que permiten entender el mensaje. Las frases asiladas permanecen por poco tiempo en la memoria porque no se integran a los conocimientos preexistentes. En ocasiones los niños tienen que comprender fragmentos cortos que no se integran a la información aprendida en su memoria, debido a que no disponen de conocimientos relacionados en consecuencia se olvidan de esa nueva información.

En los procesos inferenciales la integración de información nueva en la memoria es una tarea de gran relevancia, pero no es el objetivo final de la comprensión lectora. El buen lector a pesar de que almacena información hace deducciones de esta, añade material que no está explícitamente abordado en un texto cumpliéndose así la auténtica comprensión del texto. Los procesos inferenciales no son independientes de los otros subprocesos, sino que interactúa con ellos. Son necesarios en el proceso de extracción de significado y en el proceso de integración en la memoria (García-Madruga, 2006).

Finalmente, Duke y Cartwright (2021) desarrollaron el modelo de la Vista Activa de la Lectura (AVR). Este modelo postula que la comprensión lectora está influenciada por varios factores que interactúan entre sí. Estos factores son: el reconocimiento de palabras que es la habilidad de identificar y decodificar las palabras escritas de manera precisa y automática. Conlleva el reconocimiento de patrones visuales y la correspondencia entre letras y sonidos.

Los procesos puente conectan y facilitan la interacción entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje. Incorpora la conciencia morfológica, el conocimiento de

conceptos impresos y la fluidez en la lectura. En la comprensión del lenguaje se comprende y da sentido al significado de las palabras y las oraciones. Involucra la comprensión semántica, sintáctica y pragmática. Y en la autorregulación activa se regula y controla de manera consciente y estratégica los procesos de lectura. Contiene la motivación e implicación, uso de estrategias y las funciones ejecutivas (Duke y Cartwright, 2019).

Estudios previos han demostrado la influencia de la motivación en la comprensión lectora de estudiantes. Guthrie et al. (1999) realizaron dos estudios. El primer estudio contó con estudiantes de 3^{ro} y 5^{to} grado. Se descubrió que la motivación por la lectura predijo significativamente la cantidad de lectura cuando se controlaron los logros anteriores en lectura, el conocimiento previo del tema y la autoeficacia. En el segundo estudio involucró a estudiantes de 8^{vo} y 10^{mo} grado, se encontró que la motivación tuvo un impacto significativo en la cantidad de lectura, incluso al controlar otras variables, y predijo directamente la comprensión del texto.

Baker y Wigfield (1999); Wang y Guthrie (2004) coinciden en que la motivación intrínseca de los estudiantes está positivamente relacionada con su desempeño en lectura y puede predecir su rendimiento en esta habilidad a lo largo del tiempo.

De la misma forma, Miller y Meece (1999) observaron que la motivación extrínseca de los estudiantes estaba asociada con el uso de estrategias superficiales para la lectura y la intención de completar una tarea para obtener una buena calificación en lugar de comprender el contenido. Wang y Guthrie (2004) sugieren que, aunque la motivación extrínseca puede estar positivamente relacionada con las calificaciones de lectura, es menos probable que influya positivamente en la comprensión lectora. Más adelante, se exponen estudios similares realizados a nivel internacional y local.

En resumen, es importante destacar los puntos clave de cada modelo de adquisición de la comprensión lectora. En el Modelo de la Vista Simple de la Lectura y el Modelo de Cuerdas, enfatizan que la comprensión del lenguaje es un proceso continuo y evolutivo que requiere diversos componentes para lograr una adecuada comprensión. El Modelo Dual, la ruta fonológica juega un papel crucial en la adquisición del significado de nuevas palabras. El modelo de los procesos cognitivos, García-Madruga (2006) y Cuetos (2010) coinciden en que la comprensión de la lectura implica la elaboración de una representación mental de la nueva información en función del conocimiento previo. Por último, el Modelo de la Vista Activa de la Lectura destaca la importancia de la autorregulación activa en el proceso de comprensión lectora.

Para el abordaje de esta investigación, se contempló dos modelos teóricos que concuerdan con el propósito planteado anteriormente. Por un lado, el modelo cognitivo de los cuatro procesos propuesto por Cuetos (2010) quien aborda la comprensión desde procesos

inferiores, como el perceptivo y léxico o identificación de letras; hasta superiores (sintáctico y semántico). Según este autor en el nivel semántico se consolida la verdadera comprensión, también señala que para llegar a ello es indispensable adquirir los procesos anteriores para analizar la estructura del contenido del texto. Por otro lado, el modelo de la Vista Activa de la Lectura de Duke y Cartwright (2021) quienes ponen énfasis en la autorregulación activa, en donde incorpora a la motivación como un factor clave en la comprensión del lenguaje.

Dentro del modelo de la Vista Activa de la Lectura, específicamente la motivación e implicación son el objeto principal para analizar su efecto dentro de la comprensión lectora. La forma en que el lector se vea implicado en la lectura influiría en la capacidad de comprender los textos (Duke y Cartwright, 2021).

El planteamiento de las autoras se empata con los fundamentos teóricos también definidos por Deci y Ryan (1985) quienes refieren que la motivación es la energía, dirección, persistencia y propósito que tenga la persona en el comportamiento para la consecución de actividades. Esto abarca tanto las intenciones de leer como las acciones resultantes de comprender.

De la misma forma, Ryan y Deci (2000) sostienen que la motivación se ve influenciada por tres necesidades psicológicas básicas: la competencia, autonomía y relación. La competencia es el deseo de sentirse eficaz y capaz en las tareas que se realizan. La autonomía se alude a una sensación de dominio y capacidad de elección que una persona siente en su vida. Y la relación social se refiere a la necesidad de sentirse conectado con otros individuos y experimentar una sensación de pertenencia y cercanía.

Otros de los argumentos que plantean los autores es la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se define como un comportamiento autónomo o autodeterminado que refleja la tendencia a buscar la novedad, el desafío y representa la participación en una actividad por el simple placer de hacerla. En la motivación extrínseca se distingue diferentes niveles que van desde una motivación menos autónoma y más controlada hasta una motivación más autodeterminada y autónoma.

Menos autónoma y más controlada se relaciona con aquellas razones externas que son impuestas. En este caso, los niños leen para obtener una recompensa o para evitar un castigo. En la motivación más autodeterminada y autónoma se refiere a aquellas razones externas que son internalizadas y se sienten más personales y valiosas para la persona (Ryan y Deci, 2000).

En el contexto de la lectura, de manera intrínseca, los niños leen porque disfrutan de la actividad o porque se sienten motivados por el contenido relacionado con sus intereses.

Cuando los niños consideran la lectura como importante, experimentan una sensación de libertad psicológica al leer, lo que se denomina regulación identificada.

Ryan y Deci (2000) la regulación identificada se basa en la capacidad de una persona para reconocer el valor y la importancia de una tarea de lectura, y comprometerse a llevarla a cabo de manera efectiva. Esta forma de motivación implica que la persona es consciente de los beneficios que la tarea de lectura puede aportar a su vida, lo que la motiva a realizarla. En este tipo de regulación, la motivación es autónoma y no está influenciada por factores externos, como recompensas o castigos.

Con respecto a la motivación hacia la lectura, Schiefele et al. (2012) un lector motivado se caracterizaría por tener una actitud positiva hacia la lectura, un fuerte deseo de leer y confianza en su capacidad para comprender los textos. Del mismo modo, puede presentar diferentes motivaciones para hacerlo, como la curiosidad, el deseo de aprender y la satisfacción de comprender ideas complejas. En general, un lector motivado es alguien que disfruta leer y se siente motivado a hacerlo por varias razones.

En esta misma perspectiva, Wigfield et al. (1998) postularon una serie de constructos para analizar y explicar la motivación hacia la lectura. Consideraron el compromiso de los estudiantes para leer, así como también agregaron la importancia del papel del docente para motivar en los niños la lectura (Palmer et al., 1994). En este sentido, resulta relevante profundizar en los constructos que explican la motivación hacia la lectura.

La motivación lectora según Wigfield y Guthrie (1997) es un conjunto de constructos multidimensionales, de manera que, los autores llevaron a cabo un estudio para explorar la relación entre la motivación de los niños hacia la lectura, la frecuencia de sus hábitos de lectura y la variedad de materiales que leen. Para lograr esto, desarrollaron el Cuestionario de Motivación para la Lectura (MRQ, por sus siglas en inglés), una herramienta integral diseñada para evaluar diversas dimensiones de la motivación de los niños hacia la lectura.

El desarrollo del MRQ se basó en múltiples teorías. Los autores consideraron la teoría de la motivación de Bandura (1977), la cual enfatiza el papel de las creencias de autoeficacia en la selección y persistencia de actividades. Aparte de ello, se incorporaron constructos relacionados con la motivación, como motivos intrínsecos y extrínsecos (Ryan y Deci, 2000), valores subjetivos y metas de logro. También se tuvo en cuenta la teoría de la motivación para la lectura planteada por Wigfield y Guthrie (1995), en donde se identifica diferentes aspectos de la motivación, tales como la eficacia de la lectura, desafío de la lectura, curiosidad por la lectura y compromiso con la lectura.

El MRQ es un instrumento que abarca diversas dimensiones de la motivación, tanto intrínsecas como extrínsecas, relacionadas con la lectura. Las dimensiones intrínsecas son el desafío, curiosidad, eficacia lectora, importancia y compromiso con la lectura, reflejan la

motivación interna que impulsa a los niños a involucrarse en la lectura por un interés personal y satisfactorio. Por consiguiente, las dimensiones extrínsecas, como el cumplimiento, competencia, grados, evitación de la lectura, reconocimiento y la motivación social, están relacionadas con la búsqueda de recompensas externas o la influencia de factores sociales (Wigfield y Guthrie, 1995).

A continuación, se describirán las dimensiones que conforman el cuestionario. Wigfield y Guthrie (1997), la dimensión desafío se relaciona con la satisfacción de dominar o asimilar ideas complejas en el texto. Es decir, se refiere a la motivación que siente una persona al enfrentar un desafío intelectual y superarlo.

La curiosidad es un aspecto fundamental en la motivación, ya que, se trata del deseo de aprender acerca de un tema que resulta interesante para el lector. Los autores señalan que aquellos niños que muestran mayor curiosidad por los temas que están leyendo suelen leer más y tener un conocimiento más amplio del mundo. Por ende, Deci y Ryan (1985) y Nell (1988) comprobaron que la curiosidad está estrechamente vinculada con la motivación intrínseca, lo que implica que los niños que se sienten motivados por su curiosidad tienen un interés más elevado en la lectura por sí misma.

La eficacia lectora se enfoca en la creencia personal de que uno puede tener éxito en la lectura. Es una de las dimensiones más importantes en la motivación lectora y se relaciona con la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977; Schunk y Zimmerman, 1997). De acuerdo con los resultados de la investigación, se encontró que la eficacia lectora se correlacionó positivamente con la cantidad y variedad de lectura realizada, lo que sugiere que aquellos estudiantes que se perciben a sí mismos como eficaces en la lectura son más propensos a leer con mayor frecuencia y a elegir una variedad de materiales (Wigfield y Guthrie, 1997).

La dimensión de importancia se refiere a la motivación intrínseca que siente una persona al considerar que la lectura es importante para su vida y su desarrollo personal. No obstante, en los análisis de factores de las escalas de motivación, esta dimensión cargó con las escalas más extrínsecas (Wigfield y Guthrie, 1995). Esto puede deberse a que los estudiantes sintieron la importancia de participar activamente en el programa de lectura escolar, un programa que enfatizó los aspectos extrínsecos para motivar a los estudiantes a leer.

El compromiso con la lectura alude al nivel de interés y motivación que alguien posee por la actividad de leer. Esto puede implicar una actitud abierta a leer varios tipos de textos, la frecuencia con la que se lee, así como la relevancia que se le concede a la lectura respecto a otras actividades. Wigfield y Guthrie (1995) indican que el compromiso con la lectura puede estar vinculado con la percepción de uno mismo como un lector competente y la búsqueda de aprobación y reconocimiento de otros por su habilidad lectora.

El cumplimiento se refiere a la motivación de los estudiantes para leer debido a la presión o la obligación externa de hacerlo. Aunque puede ser útil para motivar a los estudiantes a leer a corto plazo, no es sostenible a largo plazo (Guthrie et al., 2000). Puesto que, los estudiantes pueden perder interés en la lectura si no se les da la oportunidad de elegir lo que quieren leer o si se les obliga a leer cosas que no les interesan.

La competencia es el deseo de superar a otros en la lectura, de ser el mejor lector o de obtener mejores resultados que los demás. La dimensión grados hace referencia a las calificaciones que los estudiantes reciben por su rendimiento en la lectura. La evitación al trabajo de lectura se refiere a la tendencia de evitar las tareas de lectura. Esta dimensión está relacionada con el trabajo de Nicholls et al. (1989) sobre las metas de evitación del trabajo. Los autores (Wigfield y Guthrie en 1995) sugieren que comprender la evitación a la lectura es importante para crear entornos de aula que fomenten la lectura frecuente y placentera.

El reconocimiento es un tipo de motivación extrínseca que proviene de la aprobación y el reconocimiento de los demás. Finalmente, la motivación social hace referencia al deseo que experimenta una persona por participar en interacciones sociales relacionadas con la lectura, como discutir un libro con amigos o formar parte de un club de lectura. Esta dimensión es relativamente nueva en la literatura de motivación y ha sido destacada en programas escolares recientes diseñados para mejorar el interés de los niños en la lectura. En general, la dimensión social tiene un impacto significativo en el compromiso y la motivación de una persona para leer (Wigfield y Guthrie, 1997).

De la misma manera, en ese estudio se descubrió que la motivación intrínseca era un predictor fuerte de la cantidad y frecuencia de lectura que la motivación extrínseca. Además, la motivación predijo mejor el comportamiento de lectura futuro que el pasado. Las puntuaciones de las niñas mostraron una motivación más positiva por la lectura que los niños, lo cual es preocupante porque el rendimiento en lectura es un indicador importante del éxito escolar (Wigfield y Guthrie, 1997).

A continuación, se presenta una revisión de la literatura que destaca la correlación existente entre la motivación y la comprensión lectora en niños. A nivel internacional: Wigfield y Guthrie (1997), en su estudio con niños de educación primaria, encontraron relaciones significativas entre la motivación intrínseca (curiosidad, eficacia y compromiso con la lectura) y la lectura de libros fuera del aula, así como el tiempo dedicado a esta actividad. En igual forma, se descubrió que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca (por ejemplo, motivos sociales y reconocimiento) están significativamente correlacionadas con la comprensión de lectura, medida en términos de la utilización de estrategias lectoras (Lau y Chan, 2003).

Guthrie et al. (2000) descubrieron que las intervenciones en la motivación de la lectura no solo aumentan los niveles motivacionales, en complemento a esta idea, Wigfield et al. (2006) señalan que también mejoran el rendimiento académico y la comprensión lectora.

De la Puente (2015), en su investigación sobre ambos constructos los resultados revelaron que no se halló una correlación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos; por el contrario, Pulido (2020) encontró que existe una correlación moderada y positiva entre ambas variables, lo cual llevó a concluir que los estudiantes de quinto grado que se mostraron motivados por la lectura, también presentaron una comprensión lectora adecuada.

Es importante aclarar que a nivel local no se han encontrado investigaciones que destaquen la relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora. Sin embargo, existen estudios que resaltan la influencia de la motivación en la comprensión lectora.

Así como, Ayala-Mendoza y Arcos-Tasigchana (2021) quienes percibieron que el docente tiene un papel fundamental en la motivación lectora de los niños, mientras que la familia puede estimular este hábito desde la primera infancia a través del uso de cuentos, material de biblioteca y lectura dialógica. De esta forma, se puede crear un ambiente de motivación lectora igualitaria que fomente el desarrollo de habilidades lectoras y el disfrute por la lectura.

En Quito, se identificó que la falta de comprensión de los textos parcialmente impide una transmisión efectiva de información y puede disminuir el interés de los estudiantes por la lectura. Se observó un uso deficiente del léxico, lo que afecta a la comprensión de párrafos completos, también, se detectó que son pocos los docentes que motivan la práctica de la lectura y que no se fomenta un ambiente promocional de los libros en las instituciones (Segura, 2013). En Ambato, German (2017) concluyó que la aplicación adecuada de la lectura fonológica puede motivar la lectura en los niños y niñas de cuarto año.

Por último, la percepción negativa de uno mismo en relación a la habilidad lectora, la apreciación de la importancia que se le da a la lectura y el reconocerse como lectores competentes son problemas que podrían vincularse con los niveles bajos de comprensión y que pudiesen perjudicar a la motivación lectora de los estudiantes (Zambrano-Vera y Rivadeneira, 2023).

En Ecuador, la comprensión lectora sigue siendo una de las principales barreras para el progreso cultural, como lo demuestran los anteriores estudios. Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC] (2012), el 27% de los ecuatorianos no tienen hábitos lectores y el 56.8% no les interesa leer. En la encuesta de la OEA a nivel latinoamericano, Ecuador se situó en un promedio de solo 3 libros leídos, mientras que, en 2013, en la Cámara Ecuatoriana del Libro se reportó un índice de solo 0,5 libros leídos por

año, siendo el más bajo entre los países analizados en ese estudio (López et al., 2015). Estos datos marcan un antecedente preocupante en cuanto al fomento de la lectura en nuestro país.

En base a todo lo expuesto, se realizó la presente investigación en la línea de educación y aprendizaje, en consonancia con las necesidades educativas generales. La viabilidad del estudio se fundamentó en la disponibilidad de los participantes, así como en la obtención de los permisos necesarios para el uso de la base de datos.

El abordaje de este estudio se justifica en la preocupación por la creciente cantidad de niños que experimentan dificultades en el aprendizaje de la lectura, lo que se traduce en un rendimiento deficiente en la comprensión y una disminución de la motivación a lo largo de los años escolares primarios (Jean et al., 2018). En este sentido, Maila (2020) señala que los malos hábitos lectores y el desinterés se deben a dificultades en el lenguaje oral y escrito, la confusión de grafemas o fonemas, omisión de sílabas, expresión de ideas con faltas ortográficas, dificultad en el tono y ritmo de lectura, entonación, timidez e inseguridad en la expresión debido a experiencias previas negativas, problemas que pueden ser detectados y corregidos durante el proceso de aprendizaje.

Según Ayala-Mendoza y Arcos-Tasigchana (2021), es común que los niños/as tengan dificultades para leer, lo que a su vez les impide comprender adecuadamente lo que leen. Esto se convierte en una deficiencia que puede afectarles a lo largo de su vida. Las estadísticas del país reflejan esta problemática, evidenciando el desinterés por la lectura y la baja motivación, que a menudo se deben a problemas como la dificultad para comprender, como la dislexia, dislalia, disortografía y disgrafía (Fernández et al., 2018).

Finalmente, para el desarrollo de este estudio se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación General Básica en el proyecto Desarrollo de las Habilidades Lectoras e Inteligencia Emocional?

En respuesta a esta interrogante se propuso el siguiente objetivo general que fue determinar la relación existente entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación General Básica, en el marco del proyecto: Desarrollo de las Habilidades Lectoras e Inteligencia Emocional, durante el periodo 2022 - 2023. Con este propósito, se plantearon dos objetivos específicos: en primer lugar, identificar las dimensiones intrínsecas y extrínsecas que predominan en la motivación lectora de los niños participantes del proyecto; y, en segundo lugar, evaluar la comprensión de oraciones, de textos y oral de los escolares.

Proceso Metodológico

La información recopilada para este estudio forma parte del proyecto titulado "Desarrollo de las habilidades lectoras e inteligencia emocional", que fue llevado a cabo por la Universidad de Cuenca, y se identifica con el código 2021-002EO-IICV (Anexo 1).

Enfoque y Alcance de Investigación

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de corte transversal con un diseño no experimental y de alcance correlacional. Para el proseguir de esta investigación, se solicitó el acceso a la base de datos del proyecto. Dentro del proyecto se utilizaron instrumentos estandarizados. Es un estudio correlacional porque se determinó la relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora de los estudiantes (Hernández et al., 2014).

Participantes

El universo de participantes fueron estudiantes de quinto año de Educación General Básica. La muestra se obtuvo por un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformada por 128 escolares en edades comprendidas de 9 a 10 años con una media de 9.08 años ($D. E = .28$). Como se puede apreciar en la Tabla 1, los participantes pertenecieron a cinco unidades educativas fiscales del cantón Cuenca.

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Sexo	Femenino 63	Masculino 65
Establecimiento educativo	Participantes	
Unidad Educativa Gabriel Cevallos	14	
Unidad Educativa Julio Abad Chica	33	
Escuela de educación básica Manuela Cañizares	18	
Unidad Educativa San Roque	17	
Escuela de educación básica Gabriela Mistral	46	
N:	128	

Criterios de inclusión y exclusión

Se consideró para el estudio a aquellos padres que dieron su consentimiento y los estudiantes el asentimiento informado y los estudiantes que completaron tanto el Cuestionario de Motivación Lectora (MRQ) como la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R). Se excluyeron del análisis a aquellos niños que solo realizaron uno de los dos instrumentos requeridos.

Instrumentos

Dentro de los instrumentos utilizados en el proyecto se encuentra el Cuestionario de Motivación hacia la Lectura (MRQ), creado por Wigfield y Guthrie (1997), con validación y adaptación al español en niños en Perú por Pulido (2020). Este cuestionario es de autoinforme y está dirigido a niños y niñas entre 9 y 12 años. Consta de 53 preguntas que evalúa once dimensiones de la motivación lectora: Desafío (5 ítems); Competencia (6 ítems), Cumplimiento (5 ítems), Curiosidad (6 ítems), Grado (4 ítems), Importancia (2 ítems), Eficacia lectora (3 ítems), Compromiso con la lectura (6 ítems), Evitación al trabajo de lectura (4 ítems), Reconocimiento (5 ítems) y Social (7 ítems). Las opciones de respuesta varían desde el 1 que significa "no me identifico con el enunciado" hasta 4 "me identifico plenamente con el enunciado". Su objetivo es medir la motivación hacia la lectura. Su tiempo de duración oscila entre 15 y 20 minutos. Puede aplicarse tanto de manera individual como grupal. Su alfa de Cronbach fue de .938, aunque en el presente estudio se obtuvo un valor de .74. (ver Anexo 2)

La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores [PROLEC-R] de Cuetos et al. (2014), como se mencionó anteriormente, solamente se consideró las tres últimas tareas relacionadas con los procesos semánticos. La finalidad de ellos es evaluar aquellos procesos y determinar si existe alguna dificultad. La primera tarea corresponde a la Comprensión de Oraciones (CO), en la que el niño debe leer oraciones y responder a las preguntas relacionadas con cada una de ellas. La puntuación se obtiene a partir del número de aciertos conseguidos, de un total de 16 posibles. La segunda tarea es la Comprensión de Textos (CT), en la que el participante tiene que leer en voz alta cuatro textos cortos y luego responder a cuatro preguntas sobre cada uno de ellos. La puntuación se obtiene del número de aciertos totales, de un total de 16 posibles. La tercera tarea es la Comprensión Oral (CR), en la que el evaluador lee dos cuentos al niño y luego evalúa su capacidad de retención y comprensión oral. La puntuación se obtiene a partir del número de aciertos, con un máximo de cuatro aciertos posibles por cuento. El tiempo de duración de la batería es de 20 a 30 minutos. El alfa de Cronbach que reporta la prueba fue de .79. Sin embargo, en este estudio, se obtuvo un valor de .81. (ver Anexo 3)

Procedimiento de la Investigación

Como autora de este trabajo final de titulación, formé parte del equipo encargado de socializar y recolectar datos para el proyecto de investigación mencionado anteriormente. De esta manera, en este informe se describe detalladamente el proceso de recolección y selección de muestras a partir de la base de datos completa.

En primer lugar, se presentó el proyecto a las distintas instituciones educativas participantes, con el fin de obtener su autorización de los directores para formar parte del proyecto. Una vez obtenida la aprobación, se procedió a informar a los padres de familias de los estudiantes, resolviendo cualquier duda y solicitando su colaboración en el proyecto. Para garantizar una correcta aplicación de las escalas y el cumplimiento de las normas éticas, se llevaron a cabo sesiones informativas para explicar el propósito y los beneficios de la participación. También se concedió un plazo aproximado de dos semanas para que los evaluados pudieran completar el consentimiento y asentimiento informado.

Luego de haber recogido los consentimientos y asentimientos de las instituciones, se procedió a la aplicación del cuestionario RMQ y la PROLEC-R. Esta información al final se procesó en una base de datos general en Excel en la cual se procedió a depurar los datos. Después de haber registrado y anonimizado los datos, se solicitó permiso al director del proyecto para utilizar y manejar la información de los cuestionarios de interés (Anexo 5 y Anexo 6). A continuación, se presentó el protocolo a la coordinación de investigación y al Consejo Directivo de la Facultad de Psicología para su aprobación. Una vez recopilada toda la información, la matriz de datos se subió al software Statistical Package for Social Sciences (SPSS v.25) para el análisis estadístico.

Procesamiento de Datos

Después de haber subido la base de datos en el programa SPSS v.25, se procedió a evaluar la confiabilidad de las escalas aplicadas mediante el uso del coeficiente Alpha de Cronbach. A continuación, se obtuvieron los datos descriptivos de la información recolectada, como la media aritmética, mediana, desviación estándar y análisis de porcentajes para describir el comportamiento de los datos en cada dimensión de los instrumentos.

Adicionalmente, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual demostró una distribución no normal de los datos ($p < .05$). Debido a esto, se utilizaron pruebas no paramétricas para el análisis estadístico del estudio, considerando su distribución. Se empleó la prueba *rho de Spearman* para los análisis correlacionales. Finalmente, se crearon tablas y figuras para representar la información obtenida, lo que permitió cumplir con los objetivos establecidos.

Para presentar los resultados del RMQ, se dividieron las puntuaciones directas de cada estudiante por el número de ítems de cada dimensión y se obtuvieron las puntuaciones totales. En la Bateria PROLEC-R para la interpretación de los resultados se vio en la necesidad de utilizar los baremos para cuarto de básica que plantea el autor en el manual debido a las diferencias que hay entre los niveles educativos de España y Ecuador, por tal

motivo se tomó en consideración los años de aprendizaje de la lectura mas no el año académico.

Aspectos Éticos

El presente estudio se basó en los principios éticos establecidos por la American Psychological Association [APA] (2017), con el objetivo de proteger el bienestar de los estudiantes, dado que los resultados se manejaron con fines académicos y científicos. Para garantizar la confidencialidad, la voluntariedad y el anonimato de los participantes que formaron parte del estudio, se cumplieron los principios de beneficencia y no maleficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad y respeto por los derechos y la dignidad de las personas. Es importante destacar que el diseño de la investigación fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Psicología (Anexo 4), lo que aseguró la ética del estudio. Finalmente, se compartieron los resultados con el equipo de investigación del proyecto, lo que garantizó la responsabilidad social del estudio.

Presentación y Análisis de resultados

En el presente apartado se exhiben los resultados encontrados de acuerdo con los objetivos del estudio, para una mejor exposición de la información se usó tablas y figuras. En primera instancia, se exponen los resultados en base a los objetivos específicos para identificar las dimensiones de la motivación lectora y los niveles de dificultad en la comprensión de la lectura en los estudiantes, posteriormente se muestran los resultados del objetivo general.

Dimensiones de la Motivación Lectora

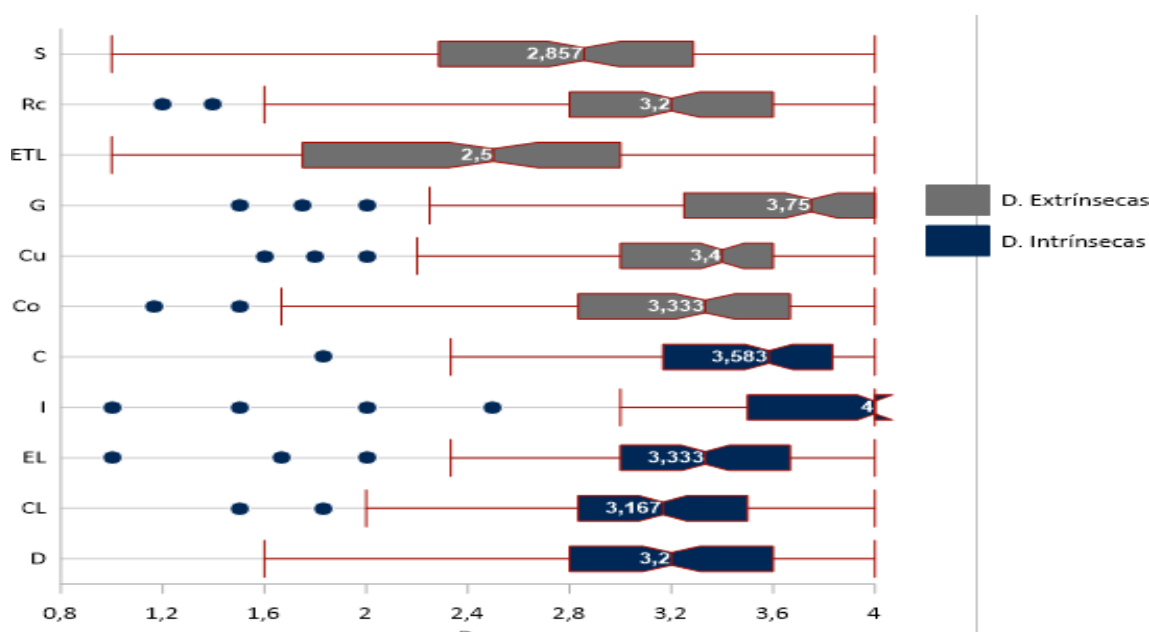
El primer objetivo específico de este estudio se centró en identificar las dimensiones predominantes en la motivación hacia la lectura de los alumnos de quinto año de Educación General Básica. La Figura 1 ilustra las diferentes dimensiones intrínsecas y extrínsecas identificadas en los participantes.

Se observó que las dimensiones intrínsecas predominantes fueron la Importancia ($M= 3.54$; $DE= 0.65$) y la Curiosidad ($M= 3.49$; $DE= 0.44$), siendo el Desafío ($M= 3.17$; $DE= 0.57$) y el Compromiso con la lectura ($M= 3.15$; $DE= 0.60$) las menos predominantes.

En las dimensiones extrínsecas los Grados ($M= 3.46$; $DE= 0.59$) y el Cumplimiento ($M= 3.27$; $DE= 0.50$) fueron las predominantes y las menos predominantes lo Social ($M= 2.75$; $DE= 0.67$) y la Evitación de la lectura ($M= 2.33$; $DE= 0.84$).

Figura 1

Dimensiones de la Motivación Lectora de los estudiantes de quinto año EGB.



Nota. S-Social; Rc-Reconocimiento; ETL-Evitación al trabajo de lectura; G-Grados; Cu-Cumplimiento; Co-Competencia; C-Curiosidad; I-Importancia; EL-Eficacia Lectora; CL-Compromiso con la lectura y D-Desafío. Los valores en el centro de las cajas son las medianas de cada dimensión.

Este estudio discrepa de Pulido (2020) quien encontró que la eficacia lectora obtuvo la media más alta y la curiosidad lectora la más baja. Por su parte, Wigfield y Guthrie (1997) descubrieron que las escalas de Eficacia, Compromiso con la lectura y Desafío recibieron las puntuaciones más elevadas con relación a la motivación intrínseca, mientras que las escalas de Reconocimiento, Grado y Social recibieron calificaciones más elevadas en relación con la motivación extrínseca.

En relación a las dimensiones intrínsecas, los resultados podrían indicar que los niños se sienten motivados por la relevancia que le dan a la lectura en su vida académica y personal (importancia) y por el deseo de aprender y explorar temas nuevos relacionado con sus intereses (curiosidad). Por el contrario, el hecho de que el desafío y el compromiso sean menos predominantes podría sugerir que no se sienten tan motivados a enfrentar desafíos y superarlos y que su compromiso puede ser menor al momento de leer.

Wigfield y Guthrie (1997), sugieren que la motivación intrínseca para la lectura puede estar relacionada con aspectos como la curiosidad por temas nuevos y la importancia personal. Además, el desafío y el compromiso con la lectura son dimensiones que pueden variar en su importancia para diferentes individuos.

En efecto, Ryan y Deci (2000) mencionan que, de manera intrínseca, los niños leen porque se sienten motivados por el contenido relacionado con sus intereses, asimismo, si consideran a la lectura como importante experimentarían una sensación denominada regulación identificada. Estos hallazgos resaltan la influencia positiva de la motivación intrínseca en las dimensiones de curiosidad e importancia de los escolares.

En particular, los resultados sobre las dimensiones extrínsecas revelaron que los niños pueden estar motivados por las recompensas externas, como obtener calificaciones altas y cumplir con las expectativas académicas en la lectura. Es posible que no consideren la interacción social como un factor importante en su motivación lectora y que se centren más en otros aspectos, como la curiosidad, el desafío o la importancia personal.

Así mismo, los niños al puntuar la evitación al trabajo de lectura como menos predominante, significaría que no les gusta evitar leer y no tienen una actitud negativa hacia la lectura. Estas dos últimas dimensiones podrían señalar que su motivación para leer se basa más en factores intrínsecos que en la influencia social o la evitación de la lectura.

Esta interpretación se fundamenta en la investigación de Wigfield y Guthrie (1997), quienes encontraron que la motivación para la lectura puede ser influenciada por diferentes aspectos, como el reconocimiento, las calificaciones, la competencia y la evitación al trabajo de lectura. Estos aspectos pueden tener un impacto en la motivación extrínseca de los niños al momento de leer.

Desde la teoría de la autodeterminación Ryan y Deci (2000), se puede explicar que las dimensiones Grados y Cumplimiento se asociarían a una motivación externa menos autónoma y más controlada. Es decir, los estudiantes se sienten motivados a leer para obtener mejores calificaciones y cumplir con las expectativas de los docentes, padres o compañeros.

Por el contrario, la dimensión social y la evitación del trabajo de lectura se relacionan con una motivación más autodeterminada y autónoma. En estos casos, las razones externas como las relaciones interpersonales y el no presentar actitudes negativas hacia esta actividad se vincularían a metas más personales y valiosas para los partícipes.

Niveles en la Comprensión lectora

Para el segundo objetivo específico se planteó valorar los niveles de dificultad en la comprensión de oraciones, de textos y oral de los escolares. La Tabla 2 muestra que, en la Comprensión de oraciones, más de la mitad de los estudiantes (51,6%) presentaron dificultades leves, mientras que un porcentaje del 17,2% tuvo dificultades severas y el 31,3% obtuvo una calificación de "Normal". En la Comprensión de textos, solo un pequeño porcentaje de estudiantes (4,7%) mostraron dificultades severas, el 25,8% tuvo dificultades leves y la mayoría (69,5%) obtuvo una calificación de "Normal"; en la Comprensión Oral, el 27,3% de los estudiantes presentó dificultades leves y el 72,7% restante se consideró "Normal".

Tabla 2

Niveles de comprensión lectora de los escolares

Tareas de comprensión	de Rango	Media	D.E	Niveles (rangos)	N	n relativo
Comprensión de oraciones	de 0-16	14.59	1.63	DD (0-13)	22	17,2%
				D (14-15)	66	51,6%
				N (16)	40	31,3%
Comprensión de textos	de 0-16	10.73	2.65	DD (0-6)	6	4,7%
				D (7-9)	33	25,8%
				N (10-16)	89	69,5%
Comprensión oral	0-8	3.67	1.72	D (0-2)	35	27,3%
				N (3-8)	93	72,7%

Nota. DD son las siglas de Dificultad severa; D: Dificultad leve; N: Normal. N= 128

Estos resultados difieren del estudio de Aguillón (2014) en donde 57% de los niños calificaban como normales, el 40% presenta dificultades leves y el 3% dificultades severas en la comprensión de oraciones. En Comprensión de textos el 80% puntúa como normal y el 20% restante con dificultades leves. En Comprensión oral el 60% es normal y el 40% restante presenta dificultades leves, no obstante, coincide en que los participantes

presentan mejores niveles de comprensión de textos y oral, mientras que, en la comprensión de oraciones persiste una mayor dificultad.

En función de lo planteado, los resultados de este estudio también pueden ser contrastados con las medias de otros países. Tal es el caso de México (Aguillón, 2014) que obtiene las puntuaciones más elevadas en las tres tareas. En la comprensión de oraciones (CO) su media fue de 16, en la comprensión de textos (CT) 13 y la comprensión oral (CR) 5; seguido de España (Cuetos et al., 2014) con 15.75 en CO, 11.54 en CT y 3.9 en CR. En el tercer puesto Ecuador (presente estudio) con CO: 14.59, 10.73 en la CT y CR 3.67; en último lugar, Perú (Cayhualla et al., 2011) con 13.98 en CO, 8.57 en la CT y 2.93 en la CR.

Como se indicó en la fundamentación teórica García-Madruga (2006) menciona que dentro de los procesos semánticos se cuenta con tres subprocesos - extracción de significado, integración en la memoria y los procesos inferenciales- importantes para adquirir la comprensión de la lectura. Una posible explicación en estos 66 y 22 niños que manifestaron tener de "dificultades leves" a "severas" en la comprensión de oraciones puede deberse a la existencia de problemas en alguno de estos tres subprocesos.

El primer problema con el que se encuentran algunos niños para comprender una oración es que no son capaces de extraer la idea básica y no pueden conectar entre sí los elementos de la oración para formar el significado de esta. Esta dificultad puede surgir por problemas en la memoria operativa para retener la información, o por problemas para codificar o decodificar la información en los cuales los procesos inferenciales son importantes porque permiten conectar la nueva información con los conocimientos previos del estudiante (Cuetos, 2010; Tacuri, 2020).

Galaburda y Cestnick (2003); Martínez (2014) comentan que cuando hay problemas en la capacidad de decodificación y codificación, los niños tendrían complicación para facilitar la correspondencia entre grafema y fonema, reconocer las palabras conocidas o nuevas por medio de las representaciones ortográficas y la capacidad de análisis de las estructuras sintácticas y semánticas del lenguaje (Villalón, 2014).

En el contexto nacional, el informe del Estudio Regional Comparativo y Explicativo [ERCE] (2019); junto con los datos proporcionados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2017) revelaron que en Ecuador 6 de cada 10 escolares entre tercer y sexto de básica no alcanzaron los niveles mínimos de competencia lectora.

Para profundizar, el INEC (2018) encontró que "el 50% de los estudiantes alcanzó el nivel mínimo de competencia en lectura, y que el mismo porcentaje está bajo el nivel 2 de lectura, que corresponden a las actividades de ubicación de textos, inferencias, significados y comprensión" (p. 12). Esto indica que los estudiantes presentan un nivel básico en la comprensión lectora (OCDE, 2017).

Ahora bien, los resultados del estudio actual probaron que los participantes podrían estar presentando dificultades significativas en la comprensión, ya que, los niveles de dificultad en la comprensión oral y de textos reflejaron puntuaciones similares. Esto podría deberse a dificultades, como la falta de conocimientos. Es posible que los niños no comprendieron los textos que leyeron o se les leyó debido a que no tenían conocimientos previos sobre el contenido. Otra dificultad probablemente estuvo relacionada con la realización de inferencias, que implica construir conocimiento que no se encuentra abordado explícitamente en el texto (García-Madruga, 2006).

Otra posible explicación a todos estos resultados pueda deberse a que los procesos anteriores (perceptivo, léxico y sintáctico) no se hayan consolidado de manera adecuada en la enseñanza, lo que podría afectar a la comprensión lectora (Portellano, 2004; García-Madruga, 2006, Cuetos, 2010 y Cuetos et al., 2014).

Relación entre la comprensión y motivación hacia la lectura

En respuesta al objetivo general, se empleó la prueba *Rho* de Spearman entre las variables de motivación a la lectura y las tareas de la comprensión lectora. Los resultados indicaron que existe una relación significativamente negativa entre algunas dimensiones de la motivación con las tres tareas de la comprensión.

En primer lugar, la dimensión "Social" indicó una asociación estadísticamente significativa y fuerte con la comprensión de oraciones con un nivel de $p < 0.01$. Esta relación significativa negativa sugiere que la dimensión social está inversamente relacionada con el rendimiento en estas tareas de comprensión, lo que implica que, a mayor motivación social menor rendimiento en las tres tareas de los procesos semánticos.

En segundo lugar, la dimensión "Cumplimiento" mostró una relación negativa estadísticamente significativa con un nivel de $p < 0.01$ en la comprensión de oraciones y la comprensión de textos. Estos resultados sugieren que mientras mayor sea la motivación por cumplir con la lectura menor será el rendimiento en la comprensión de oraciones y de textos.

En tercer lugar, la dimensión "Evitación al trabajo de lectura" reveló una relación negativa con la comprensión de oraciones. La significancia se establece con un nivel de $p < 0.01$, lo que indica una asociación fuerte entre la dimensión evitación del trabajo de lectura y el rendimiento en la comprensión de oraciones. Lo que implica que los estudiantes que evitan leer pueden experimentar dificultades para comprender y procesar el contenido de las oraciones.

En última instancia, la dimensión "Grados" expuso una relación negativa con la comprensión de textos. La significancia se establece con un nivel de $p < 0.05$, lo que indica una

asociación estadísticamente significativa, pero de menor magnitud. Los estudiantes que valoran más sus calificaciones o notas tienden a tener un rendimiento inferior en la comprensión de oraciones.

Tabla 3

Correlación entre las dimensiones de la Motivación hacia la lectura y las tareas de la Comprensión lectora

Motivación hacia la lectura	Procesos semánticos		
	Comprensión de oraciones	Comprensión de textos	Comprensión oral
Social	-,249**	-,147	-,135
Reconocimiento	-,139	-,081	-,005
Evitación al trabajo de lectura	-,268**	-,069	-,087
Compromiso con la lectura	-,067	-,129	-,070
Eficacia lectora	-,027	,032	,064
Importancia	-,029	-,080	-,088
Grado	-,195*	-,159	-,019
Curiosidad	-,129	,001	-,012
Cumplimiento	-,262**	-,263**	-,168
Competencia	-,155	-,113	-,086
Desafío	-,015	,096	,124

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01. * La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Estos resultados no coinciden con las investigaciones realizadas por Guthrie et al. (1999), Baker y Wigfield (1999), Lau y Chan (2003), Wang y Guthrie (2004) y Pulido (2020). Pero coincide con la investigación De La Puente (2015) en que tampoco encontró una correlación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos.

La falta de coincidencia observada con las otras investigaciones podría atribuirse a una mayor prevalencia de las dimensiones extrínsecas (social, cumplimiento, evitación al trabajo de lectura y grados) en las tres tareas de la comprensión.

Los resultados sugieren que los estudiantes que muestren mayor interés en las interacciones sociales relacionadas con la lectura tienden a tener más dificultades para comprender y procesar la información presente en las oraciones. Guthrie et al. (1996) concluyeron que la motivación social puede tener un impacto negativo en la comprensión lectora.

Por consiguiente, los niños que evitan la lectura pueden tener dificultades para comprender y procesar de manera efectiva el contenido de las oraciones. Asimismo, esta evitación

puede ser un indicio de una falta de motivación intrínseca para leer, lo que puede resultar en una falta de interés a largo plazo. Wigfield y Guthrie (1997) encontraron que la evitación al trabajo de lectura estaba inversamente relacionada con el volumen y amplitud de lectura de los niños. Evitar las tareas de lectura puede generar actitudes negativas hacia esta actividad, como percibirla como aburrida o difícil, lo que a su vez puede disminuir la participación en las actividades de lectura.

Guthrie y Klauda (2012) señalan que el aburrimiento es uno de los mayores desafíos que los docentes enfrentan al intentar mantener a los estudiantes comprometidos con textos informativos complejos. Esto también se refleja en las estadísticas y se evidencia en los problemas en la lectura y comprensión de los estudiantes (Segura, 2013; INEC, 2018; OCDE, 2017 y Flores, 2022).

Con relación a la dimensión "cumplimiento", los resultados expusieron que los escolares al enfocarse principalmente en cumplir con las demandas externas en la lectura pueden experimentar dificultades para comprender y procesar el contenido de las oraciones y los textos. En un principio este cumplimiento puede ser beneficioso para asegurar que cumplan con sus responsabilidades de lectura, pero no puede ser sostenible a largo plazo.

El cumplir con el trabajo de lectura puede estar relacionada negativamente con la cantidad y amplitud de la lectura de los niños. Esto puede deberse a que estos niños pueden estar más enfocados en completar la tarea relacionadas con la lectura de manera superficial, sin dedicar el tiempo y energía para comprender el contenido de lo que están leyendo (Wigfield y Guthrie, 1997).

Sobre la dimensión "grados" los resultados plantearon que los estudiantes que valoran más sus calificaciones o notas tienden a presentar un rendimiento inferior y experimentan dificultades para procesar y comprender el contenido de las oraciones. Este hallazgo proyecta preocupaciones a largo plazo, ya que los niños podrían perder el interés en la lectura una vez que desaparezcan las recompensas externas. Wigfield y Guthrie (1997); Wang y Guthrie (2004) la motivación extrínseca basada en el deseo de obtener calificaciones altas está asociada negativamente con la comprensión lectora. Esta correlación puede deberse al hecho de que los niños pueden estar más enfocados en cumplir con las expectativas académicas y obtener recompensas externas, en lugar de centrarse en comprender en profundidad y disfrutar de la lectura.

En este sentido se comprende que, los resultados respaldan la idea de que la motivación extrínseca puede interferir en los procesos cognitivos necesarios para una comprensión profunda del texto, lo que propone que los lectores motivados solo por factores externos pueden no desarrollar una verdadera pasión por la lectura y podrían exhibir dificultades para mejorar su habilidad y comprensión lectora (Wigfield y Guthrie, 1997).

Según Schaffner et al. (2013), es probable que los lectores motivados extrínsecamente se centren más en los resultados a largo plazo de sus actividades de lectura que en la comprensión de textos específicos, lo que podría interferir aún más en su capacidad para comprender textos de manera profunda, como la elaboración de inferencias y la identificación de las ideas principales (Pintrich y Schrauben, 1992; Wang y Guthrie, 2004). Los resultados de este estudio difieren de la propuesta planteada por Duke y Cartwright (2021), quienes consideran que la motivación y el compromiso son componentes esenciales para mejorar la comprensión lectora. Una posible explicación a este hallazgo es que en el contexto educativo de nuestro país no se ha enfatizado lo suficiente en la implementación de estrategias para motivar y comprometer a los estudiantes en la lectura, lo cual podría contribuir a mejorar su rendimiento en la comprensión lectora.

Conclusiones y Recomendaciones

De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación realizada en los estudiantes de quinto año de Educación General Básica del proyecto: Desarrollo en las Habilidades Lectoras e Inteligencia Emocional, se puede concluir:

En respuesta al primer objetivo específico se concluye que las dimensiones intrínsecas que predominaron en los niños fue la importancia por la lectura y la curiosidad por aprender temas nuevos e interesantes para los niños, mientras que, el enfrentarse a “Desafíos” intelectuales y el llevar a cabo un “compromiso con la lectura” son las menos predominantes.

En las dimensiones extrínsecas los niños consideraron con mayor predominio el recibir calificaciones elevadas y el Cumplir con las tareas de lectura siendo las interacciones sociales y la evitación a la lectura menos predominantes.

Estos descubrimientos resaltan la necesidad de promover una motivación intrínseca más sólida en los niños, fomentando el interés genuino por la lectura y la capacidad de enfrentar desafíos en esta área, también, se sugiere implementar estrategias que promuevan la participación en actividades sociales relacionadas con la lectura, con el fin de enriquecer la experiencia de lectura y fortalecer la conexión entre los estudiantes.

Con relación al segundo objetivo específico, se concluye que los estudiantes manifestaron tener de dificultades leves a severas en la comprensión de oraciones. También que los niños podrían estar experimentando problemas en la comprensión, debido a que sus niveles en ambas modalidades -comprensión de textos y comprensión oral- indicaron resultados bajos y similares.

En la discusión se hizo la comparación de las medias con otros países, se determinó que Ecuador demostró un desempeño superior en las tres tareas de los procesos semánticos (comprensión oral, de textos y de oraciones) en relación con las medias de Perú.

Sobre el objetivo general, no se pudo concluir que la motivación tenga una relación significativa con las tres tareas de la comprensión. Es decir, el comportamiento atípico de las relaciones entre variables no pudo ser explicado tal y como señalan publicaciones anteriores sobre esta misma temática. Se observó que la dimensión “cumplimiento” se relacionó negativamente con dos de las tareas de comprensión. Esta conclusión respondió a la pregunta de investigación planteada en la fundamentación teórica.

De acuerdo con estas conclusiones se puede decir que en el contexto educativo ecuatoriano se comprueba una falta de enfoque en la implementación de estrategias que fomenten la motivación y el compromiso de los estudiantes en la lectura, lo cual puede tener un impacto negativo en sus habilidades de comprensión lectora. Al hacerlo, se asentarían las bases para un futuro prometedor en el que los estudiantes disfruten y se benefician

plenamente de la lectura, adquiriendo así las herramientas necesarias para su crecimiento académico y personal.

Finalmente, es importante reconocer las limitaciones encontradas en este estudio. En primer lugar, los resultados se limitan a un grupo específico de estudiantes de quinto año de educación general básica, lo cual impide su generalización a otros niveles educativos. En segundo lugar, es importante tener en cuenta que existen variables adicionales tales como los conocimientos académicos alcanzados por los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. De la misma forma, tampoco se consideró los otros constructos que plantea el AVR. Variables y constructos que no fueron abordados y podrían tener un impacto significativo en los resultados de este estudio. Por tanto, se sugiere para futuras investigaciones ampliar la muestra de participantes, incluyendo diferentes niveles educativos, y considerar el análisis de estas variables y constructos para obtener una visión más completa y precisa de la relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora.

Referencias

- Aguillón, C. (2014). *El proceso de comprensión lectora en niños escolares de 11 años* [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Digital UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/322480>
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Ato-Pisconte, C. (2015). *La comprensión lectora y la habilidad para decodificar la lectura en estudiantes del primer grado de educación primaria de una institución educativa privada del cercado de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Digital URP. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/729>
- Ayala-Mendoza, A. E. y Arcos-Tasigchana, J. M. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Retos de la Ciencia*. 05(e). 42-51. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.04>
- Baker, L. y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R. (2011). *Adaptación de la Batería de Evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de Primaria de Lima metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital PUCP. http://hdl.handle.net/20_500.12404/1309
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implicaciones for models of normal reading. *Visible Language*, 15(3), 245-286. R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya: Martinus Nihoff Publisher.
- Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. En M. Posner y G. Marín (Eds). *Attention and performance XL*. Hillsdal: LEA.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura* (octava edición). WK Educación S.A.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores*, Revisada (quinta edición). Madrid: TEA Ediciones.
- De la Puente, L. M. E. (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 Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio digital MINEDU. https://hdl.handle.net/20_500.12799/4758

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Duke, N. K. y Cartwright, K. B. (2019). The science of reading and its educational implications. *Handbook of Reading Research*, 5, 1-24. doi: [10.1080/15475441.2013.812017](https://doi.org/10.1080/15475441.2013.812017)
- Duke, N. K. y Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Estudio Regional Comparativo y Explicativo [ERCE]. (2019). Reporte nacional de resultados Ecuador. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246>
- Fernández, S., Díaz, Diego., Bueno, P., Cabañas, B. y Jiménez, G. (2018). *Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Nanopdf.com. https://nanopdf.com/download/dificultades-en-el-aprendizaje-de-la-lectoescritura_pdf
- Flores, G. (2022, 14 de junio). El 7,4% de los ecuatorianos no lee, según primera Encuesta de Hábitos Lectores. *EL COMERCIO*. <https://acortar.link/BYfJTS>
- Galaburda, A. M. y Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36(1), 3-9. <https://doi.org/10.33588/rn.36s1.2003068>
- García-Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- German, L. (2017). *La lectura fonológica y la motivación lectora en los niños y niñas del cuarto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Mario Cobo Barona* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/26506>
- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guthrie, J. T. y Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research*, 329-354. Baltimore: Brookes Publishing.
- Guthrie, J. T. y Klauda, S. L. (2012). Making Textbook Reading Meaningful. *Educational leadership*, 69(6), 64-68. https://www.researchgate.net/publication/292255629_Making_Textbook_Reading_Meaningful
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., Rice, M. E., Faibisch, F., Hunt, B. y Mitchell, A. (1996). Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-325. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.5>

- Guthrie, J. T., Wigfield, A. y VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. y Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Hasbrouck, J. y Tindal, G. (2017). An update to compiled ORF norms (Technical Report No. 1702). Eugene, OR, *Behavioral Research and Teaching*, University of Oregon.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill. ISBN: 978-1-4562-2396-0. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hoover, W.A. y Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hoover, W.A. y Tunmer, W.E. (2020). *The cognitive foundations of reading and its acquisition*. Dordrecht, Netherlands: Springer International Publishing.
- INEC. (2018). Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el desarrollo. <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/educacion-en-ecuador-resultados-de-pisa-para-el-desarrollo/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2012). *Hábitos de lectura en Ecuador*. http://www.inec.gob.ec/documentos_varios/presentacion_habitos.pdf
- Jean, E., Morgan, P. L. y Fuchs, D. (2018). Understanding and promoting the motivation to read in young children. In N. D. Young, C. N. Michael, & T. A. Citro (Eds). From floundering to fluent: *Reaching and teaching struggling readers*, 41–51. London, UK: Rowman & Littlefield.
- Kearns, D.M. y Al Ghanem, R. (2019). The role of semantic information in children's word reading: Does meaning affect readers' ability to say polysyllabic words aloud? *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 933–956. <https://doi.org/10.1037/edu0000316>
- Lau, K. y Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and Motivation among Chinese good and poor readers in Honk Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00195>
- López, T. N., Granja, M. A. y Cruz, D. (2015). Medición de los hábitos de lectura y su impacto en el desarrollo de competencias comunicacionales. *Res Non Verba*, 5(1), 47-64. <https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicion7/articulo-4.pdf>
- Maila, D. (2020). *Factores que inciden en el desinterés por la lectura en los estudiantes de quinto grado de Educación Básica de la Escuela Aurelio Ayllón Tamayo* [Tesis de

- grado, Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Digital PUCE. <http://repositorio.puce.edu.ec:80/handle/22000/18067>
- Martínez, J. (2014). Relación entre funciones ejecutivas, conciencia fonológica y lectura inicial, en el alumnado 1o curso de Educación Primaria. *Revista Educación y futuro digital*, 10, 65-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4998798>
- Miller, S. D. y Meece, J. L. (1999). Third graders' motivational preferences for reading and writing tasks. *The Elementary School Journal*, 100(1), 19-35. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/461941>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Yale University Press.
- Nicholls, J. G., Cheung, P., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1(1), 63-84. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(89\)90010-1](https://doi.org/10.1016/1041-6080(89)90010-1)
- OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. <https://n9.cl/i5iq>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes*. Estudio Regional Comparativo y Explicativo [ERCE 2019]. UNESCO. https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2006). Education at a Glance: OCDE Indicators -2006 Edition: The returns to education: links between education, economic growth and social outcomes. *Education and Skills*. 12, 267-287.
- Palmer, B. M., Codling, R. M. y Gambrell, L. B. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *Reading Teacher*, 48(2), 176-178.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>
- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, 149-183. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Portellano, J. A. (2004). La dislexia, en todas las edades. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:adistancia-2004-22-3391/Documento.pdf>
- Pulido, O. M. (2020). *Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao* [Tesis de maestría,

- Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Digital USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/9781>
- Rayner, K. y Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Prentice-Hall.
- Romaine, S. (2017). Multilingualism. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *The handbook of linguistics*, 541–556. John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 97–110). New York, NY: Guilford.
- Schaffner, E., Schiefele, U. y Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. <https://doi.org/10.1002/rrq.52>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. y Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1997). Developing self- efficacious readers and writers: The role of social and self- regulatory processes. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*, 34–50. Newark, DE: International Reading Association.
- Segura, R. (2013). *Incidencia de la comprensión y la motivación lectora en los estudiantes y docentes de noveno año de educación básica del colegio Miguel de Santiago de la ciudad de Quito, provincia del Pichincha, en la asignatura de Lengua y Literatura, en el año lectivo 2014* [Tesis de grado, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio Digital UTPL. <http://dspace.utpl.edu.ec/jspui/handle/123456789/10449>
- Share, D. L. (2021b). Is the science of reading just the science of reading English? *Reading Research Quarterly*, 56, S391–S402. <https://doi.org/10.1002/rrq.401>
- Tacuri, R. D. (2020). Habilidades lectoras en personas con síndrome de Irlen [manuscrito presentado para publicación]. Departamento de Psicología Básica I. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tunmer, W. E. y Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75–93. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- UNESCO, I. d. (2017). *Más de la mitad de los Niños y Adolescentes en el mundo no está comprendiendo*. UNESCO Instituto de Estadística.

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

- UNESCO. (2000). Informe la educación en el mundo. Madrid: Santillana.
- Villalón, M. (2014). *Alfabetización inicial, claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (2a ed.). Ediciones UC. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt15hvt5r>
- Wang, J. H. Y. y Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 302-327. <https://www.jstor.org/stable/748216>
- Wigfield, A. y Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Eccles, J. S. y Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of research in education*, 73-118. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W. y Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon, R.M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, emotional, and personality development: Vol. 3. Handbook of child psychology* (6th ed.), 933-1002. Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Zambrano-Vera, J. M. y Rivadeneira, M. P. (2023). La motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de primero de bachillerato. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 6(11 Ed. esp.), 104-116. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/121>