



Incidencia de una intervención educativa en la motivación a la lectura de estudiantes vulnerables

Impact of educative intervention on the motivation to read of vulnerable students

Volumen 23, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-31

Felipe Munita
Katty León Zuluaga

Citar este documento según modelo APA

Munita, Felipe. y León Zuluaga, Katty. (2023). Incidencia de una intervención educativa en la motivación de la lectura de estudiantes vulnerables. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-31. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51419>

Incidencia de una intervención educativa en la motivación a la lectura de estudiantes vulnerables

Impact of educative intervention on the motivation to read of vulnerable students

Felipe Munita¹
Katty León Zuluaga²

Resumen: El presente trabajo surge de un interés docente por aportar en la formación lectora y literaria del alumnado que no ha vivido condiciones favorables de acercamiento a la lectura en su contexto social, así como de un interés investigativo por conocer el impacto de una intervención educativa centrada en el fomento de la lectura para ese perfil de estudiantado. En ese marco, se presenta un estudio de caso cuyo objetivo fue caracterizar la motivación a la lectura (en sus dimensiones de autoimagen lectora y valoración de la lectura) de estudiantes de secundaria antes y después de participar de una programación literaria centrada en el fomento de la lectura. La muestra corresponde a 23 estudiantes de décimo grado de Bachillerato de una institución educativa pública de alta vulnerabilidad en Colombia. Los datos se construyeron durante el año académico 2019 mediante un abordaje mixto aplicando un cuestionario y una entrevista que conforman el test Adolescent Motivation to Read Profile. Los resultados muestran una tendencia de mejora en la motivación lectora del alumnado, aunque se subraya que dicha tendencia se acentúa más en la valoración de la lectura que en la autoimagen lectora. Finalmente, se discute el interés de los resultados para pensar actuaciones educativas centradas en el fomento de la lectura en contextos educativos de alta vulnerabilidad.

Palabras clave: lectura, motivación, literatura, adolescencia.

Abstract: The present work arises from a teaching interest in contributing to the reading and literary training of students who have not experienced favorable conditions for approaching reading in their social context, as well as from a research interest in knowing the impact of an educational intervention focused on the promotion of reading for this student profile. In that context, a case study is presented with the objective of characterizing the motivation to read (in its dimensions of reading self-image and the value attributed to reading) of high school students before and after taking a literary program focused on the promotion of reading. The sample corresponds to twenty-three 10th grade students of a highly vulnerable institution in Colombia. The data were constructed during the 2019 academic year through a mixed approach, applying a questionnaire and an interview that make up the Adolescent Motivation to Read Profile test (Pitcher et al., 2007). The results show an improvement trend in the students' motivation to read, although it is highlighted that this trend is more emphasized in the value attributed to reading than in the reading self-image. Finally, the interest of the results is discussed to think about educational actions focused on promoting reading in highly vulnerable educational contexts.

Keywords: reading, motivation, literature, adolescence.

¹ Profesor de la Universidad Austral de Chile, en el Instituto de Lingüística y Literatura, Valdivia, Chile. Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona. Dirección electrónica: felipe.munita@uach.cl ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2549-4743>

² Profesora de español y literatura de educación secundaria en Armenia-Quindío, Colombia. Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío. Dirección electrónica: katty.kalezu@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7342-0901>

Artículo recibido: 16 de junio, 2022

Enviado a corrección: 15 de setiembre, 2022

Aprobado: 24 de octubre, 2022

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, concretamente en la línea de estudios sobre motivación a la lectura por parte de alumnado adolescente. Se presenta un estudio de caso realizado con estudiantes de altos niveles de vulnerabilidad para observar cómo incide una Intervención sobre el Fomento Lector (IFL) en el interés por la lectura que manifiesta el estudiantado; en otras palabras, comparar la motivación lectora del alumnado antes y después de una intervención educativa de este tipo.

El estudio fue realizado durante el año académico 2019 en un establecimiento educativo de la ciudad de Armenia, Colombia, y tuvo como objetivo general caracterizar la motivación a la lectura (en sus dimensiones de *autoimagen lectora* y *valoración de la lectura*) de un grupo de estudiantes antes y después de cursar una programación literaria centrada en el fomento de la lectura. Del objetivo general se desprenden, a su vez, los siguientes objetivos específicos:

1. Comparar la valoración de la lectura de los estudiantes antes y después de una programación literaria centrada en el fomento de la lectura.
2. Comparar la autoimagen lectora de los estudiantes antes y después de una programación literaria centrada en el fomento de la lectura.
3. Observar posibles variaciones en las dimensiones de autoimagen lectora y valoración de la lectura según el género del alumnado.

El supuesto que orientaba la investigación era que una intervención educativa sostenida en el tiempo y construida a partir de los principales postulados de los actuales modelos de educación lectora y literaria, podía incidir positivamente en la relación con la lectura de alumnado adolescente que se siente poco implicado con esta práctica, principalmente por factores socioeconómicos que han dificultado su acercamiento a la cultura escrita.

En ese sentido, el estudio tenía como antecedentes aquellos trabajos que han investigado previamente el potencial de la actuación docente para formar lectores y lectoras en contextos adversos (Reyes, 2011, 2015), intentando así asegurar, desde la escuela, mayores posibilidades de lectura personal para públicos socioculturalmente diversos (Colomer, 2008). Específicamente, se situaba en una línea de trabajo que parece particularmente relevante: la de aquellas investigaciones desarrolladas en contexto latinoamericano que, habiendo constatado la escasa motivación de grupos de alumnado frente a la lectura y a la literatura, se propone desarrollar espacios de intervención educativa que

ayuden al estudiantado a (re)construir una relación personal con esta práctica (González Torres, 2008; Marquínez, 2017).

Asimismo, otro antecedente del presente estudio se relaciona con un conocimiento aportado por estudios longitudinales como el de Manresa (2013). Se trata de la constatación de que la escuela incide más efectivamente en el fortalecimiento de hábitos lectores en la medida en que elabore planes de trabajo de largo plazo y con continuidad temporal. Tomando lo anterior como referente, el presente trabajo consideró una intervención educativa de todo un año académico, de manera tal de observar posibles efectos de dicha intervención en la relación con la lectura por parte de alumnado adolescente que, por diversas circunstancias, no ha vivido condiciones favorables para un acercamiento gozoso a la práctica lectora.

2. Marco teórico

Dado el conocimiento aportado por la investigación educativa en los últimos lustros, se sabe que la motivación e interés por la lectura del alumnado adolescente es uno de los nudos críticos de una didáctica de la lengua y la literatura, el cual encuentra dificultades para incidir en los hábitos y las prácticas lectoras de este grupo. Diversos estudios (Ambrós y Ramos, 2018; Latorre, 2007; Manresa, 2013; Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020) han descrito al lectorado adolescente como un grupo que oscilaría entre un perfil lector “débil” o “no lector” y un perfil de lector “mediano” u “ocasional”. Un lector y una lectora a menudo encasillados en un limitado corpus de obras de rápido consumo, cuyo interés y capacidad de fruición radican casi exclusivamente en el enganche con la trama y en la identificación con los personajes, y para quien la lectura no suele formar parte de sus prioridades de ocio.

Paralelamente a este panorama general, el estudio de sus prácticas letradas vernáculas (García-Roca, 2016; Lluch, 2014, 2017; Martos, 2006) ha mostrado que muchas personas jóvenes son activas lectoras de narraciones seriales, consumidoras de universos ficcionales diversos (literarios, cinematográficos, etc.), y participantes de comunidades lectoras virtuales que, alejadas de la institución escolar y de la mediación de la adulta y del adulto, constituyen potentes espacios de socialización entre lectores.

Tal vez las diferencias en los resultados de ambos tipos de estudios podrían leerse a la luz de la tesis de Pitcher et al. (2007), cuando señalan que a menudo las experiencias escolares de lectura no coinciden con los intereses y necesidades del alumnado adolescente que, finalmente, busca otros espacios de lectura en el ámbito privado. En ese marco, los resultados de un estudio reciente (Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020) ofrecen una

interesante vía de reflexión al mostrar el profundo desencuentro que, en ocasiones, existe entre las preferencias lectoras personales y los textos del canon escolar. Muestran, pues, que incluso las y los jóvenes que aparecen como no lectores o lectores accidentales de obras académicas suelen mantener un espacio de lectura por placer, asociado a obras juveniles de su interés, similar al de los lectores habituales de obras académicas. En otras palabras, muestran que los perfiles lectores pueden tener importantes variaciones si se los construye desde un ámbito puramente académico y escolar o si se los construye integrando las lecturas vernáculas del alumnado.

Con todo, desde hace décadas que la literatura internacional ha subrayado la importancia que tiene la figura de la y el docente a la hora de incidir en la motivación lectora del alumnado (Guthrie, 1996; Merga, 2017). Se sabe que la motivación por la lectura es multidimensional (Baker y Wigfield, 1999), y por lo tanto está condicionada por múltiples factores de diversa índole (sociales, familiares, escolares, personales, etc.). Es sabido, por ejemplo, que en la adolescencia un factor relevante es el género: diversos trabajos (Baker y Wigfield, 1999; Colomer, 2008; McGeown et al., 2015) vienen mostrando que el nivel de motivación por la lectura de las mujeres es más alto que el de los hombres. Lo anterior es refrendado, incluso, en estudiantado preadolescente, que, en el estudio de Errázuriz et al., (2020) ya muestra diferencias en la actitud hacia la lectura a favor de las niñas. En cualquier caso, y asumiendo esta multiplicidad de factores, hay algunos que parecen tener especial importancia en la construcción de la motivación personal por la lectura, como por ejemplo la autoimagen que se tiene en tanto lector/ra, los ambientes familiares de lectura y, eventualmente, la actuación educativa del docente y de la escuela (Colomer, 2008).

La diversidad de factores afecta también el propio concepto de motivación lectora, cuya definición, en palabras de Conradi et al., (2014), está en constante evolución y supone una interrelación entre diversos términos. Así, luego de hacer un análisis de los términos vinculados con la motivación lectora en diversos estudios, estos autores levantaron una serie de conceptos que se han utilizado para definir la motivación a la lectura, entre los cuales entran aspectos vinculados con la agencia, el interés y la actitud del sujeto hacia la práctica lectora, las expectativas y metas que se tienen en torno a ella, el valor que se le da a esta práctica, y la percepción de autoeficacia en tareas de lectura y de autoconcepto en tanto lector/ra.

Asimismo, resulta interesante observar las relaciones entre motivación por la lectura y otras competencias. En esa línea, los hallazgos de McGeown et al., (2015) muestran que la motivación por la lectura en alumnado adolescente es un fuerte predictor de habilidades como

la comprensión o velocidad y fluidez lectoras. La comprensión aparece, aquí, especialmente vinculada al nivel de motivación y de hábito lector que se tiene sobre libros de ficción, lo que lleva a los autores a plantear que incidir en estos aspectos puede ser un camino de interés para mejorar los niveles de comprensión lectora del alumnado. Esto parece reforzarse con los resultados de Gil Flores (2011), que muestran una fuerte incidencia de la lectura literaria y de ficción en la competencia lingüística del alumnado, e incluso en el nivel de logro alcanzado en otras competencias como la matemática o la científica. A su vez, esta relación entre motivación y nivel de logro también ha sido ampliamente descrita por Gambrell et al. (1996) en el ámbito de la lectura, lo que llevó a sus autores a crear un instrumento -el *Motivation to Read Profile*- que permita comprender mejor la adquisición de la motivación en el camino a convertirse en lectores activos y comprometidos. Asimismo, recientemente se ha reportado que el alumnado con mayor desempeño lector presenta, también, niveles más altos de actitudes hacia la lectura y de gusto por leer (Errázuriz et al., 2020), lo que parece reforzar la idea de las interrelaciones mencionadas anteriormente.

Ahora bien, con respecto al tipo de motivación por la práctica lectora, el estudio de Sandoval et al. (2019) habla de un predominio de la motivación extrínseca. Lo anterior representaría una dificultad en la educación lectora y literaria, toda vez que, como han mostrado Becker et al. (2010), mantener un tipo de motivación únicamente extrínseca (como puede ser, por ejemplo, leer para complacer a los padres o para aprobar un examen) tiene efectos negativos en los procesos de formación lectora, pues no promueve avances ni logros en lectura a largo plazo. Es por ello que, desde la teoría de la autodeterminación, autores como Ryan y Deci (2020) sugieren que, si bien cabría matizar el predominio de la motivación extrínseca, así como diferenciar diversos tipos al interior de esta, es importante promover la motivación intrínseca desde actividades de aprendizaje que despierten el gusto y que se conviertan en un desafío de interés para el alumnado.

Tanto Colomer (2008) como Manresa (2013) han realizado importantes trabajos de síntesis acerca del conocimiento acumulado sobre prácticas lectoras de alumnado adolescente. Ambas autoras hablan de una sostenida baja en los hábitos lectores y en la motivación e interés por la lectura a partir del comienzo de la etapa secundaria. A modo de ejemplo, Colomer sostiene que solo un 15% de los niños y niñas varía sus hábitos positivamente en el sentido de devenir más lector en la adolescencia que en años anteriores.

Por su parte, algunos estudios realizados en el contexto latinoamericano refuerzan esta tendencia. En una investigación realizada en Guayaquil- Ecuador, Corral (2018) constató que

a medida que las y los estudiantes avanzan en la escolaridad, decrece el entusiasmo y motivación por la lectura, y que, al no trabajar específicamente la motivación a la lectura en los centros escolares, es más probable que el hábito lector se pierda a medida que se entra en la etapa de la adolescencia. Lo anterior encuentra plena continuidad en otro estudio, desarrollado en Santiago de Chile (Ow, 2009), que muestra una sostenida caída tanto en la autoimagen como en el gusto por la lectura en la etapa de transición entre la educación primaria y secundaria. Así, a los 10-11 años un 41% de los participantes se considera un buen lector, mientras que esto baja a un 14% hacia los 13-14 años. González Torres (2008), por su parte, llega a un diagnóstico similar en un estudio desarrollado con adolescentes de la ciudad mexicana de Matamoros: escasos niveles de motivación por la lectura y de interés por asistir a la biblioteca escolar.

A su vez, en algunos casos tenemos información que relaciona lo anterior con las formas de actuación educativa. Así, por ejemplo, Sandoval et al. (2019), observan que el acompañamiento docente es uno de los factores clave en la motivación a la lectura por parte del alumnado adolescente, pero constatan igualmente que una gran mayoría de las y los maestros estudiados no implementa frecuentemente estrategias que motiven a la lectura.

Cabe destacar que algunos de estos estudios han desarrollado e implementado proyectos de intervención educativa para enfrentar estas dificultades. En esa línea se sitúan los trabajos de González Torres (2008) y Marquínez (2017), los cuales parten de un diagnóstico compartido: la baja motivación que el alumnado presenta por la lectura. Lo interesante es que, en ambos casos, sus resultados dan cuenta de importantes procesos de mejora en este punto. En el reporte de González (2008), luego de la intervención las y los estudiantes se acercaron más a la biblioteca escolar y presentaron mayor interés y curiosidad por leer. En el de Marquínez (2017), las y los estudiantes mostraron progresos en sus hábitos lectores, especialmente en relación a su recepción de géneros como la poesía y el teatro. A su vez, estos resultados podrían leerse en continuidad con otros trabajos que vienen mostrando que la intervención educativa, sobre todo cuando es continuada en el tiempo y cuando es planificada en torno a los postulados de los nuevos modelos de educación lectora y literaria, tiene efectos positivos en el interés y motivación del alumnado por la lectura y la literatura (Manresa, 2013; Reyes, 2015; Siro, 2005).

Esto también se vincula con el conocimiento obtenido en amplias revisiones de literatura académica sobre motivación (Lazowski y Hulleman, 2016; McBreen y Savage, 2021), las cuales vienen mostrando que, en general, la intervención educativa produce resultados

positivos en la motivación lectora. Ahora bien, tal como destacan McBreen y Savage (2021), los efectos más significativos se consiguen en algunas dimensiones como el valor que se le da a la lectura o la autoeficacia en la tarea lectora, pero no así en la motivación intrínseca sobre esta práctica, que parece de más difícil intervención.

Con todo, esos resultados muestran que, pese al complejo escenario mostrado por la investigación en cuanto a la baja en los niveles de motivación a la lectura en la enseñanza secundaria, es posible revertir esas dificultades con proyectos de intervención focalizados en el eje del fomento de lectura, centrados en la (re)construcción de una relación personal con la lectura y la literatura y en el desarrollo de comunidades interpretativas en el aula. Esto puede leerse en sintonía con lo planteado por Colomer (2008) cuando señalara:

Lo que se ha demostrado últimamente es que la acción educativa de la escuela, así como el establecer puentes entre las instituciones implicadas (familia, bibliotecas...) puede revertir las expectativas negativas generadas por los factores sociales. (...) El aspecto esperanzador, entonces, es que la motivación e implicación respecto de la lectura es algo que se puede construir a lo largo de la infancia y adolescencia, viniendo los chicos de donde vengan (2008, p. 38)

De ahí que intervenciones educativas en el ámbito lector sumadas al trabajo conjunto en la familia pueden influir de manera significativa en la motivación lectora de los alumnos adolescentes e incluso ésta se verá favorecida por las mismas comunidades lectoras que se construyen entre pares (compañeros de clase y amigos) y escenarios culturales que fomentan la lectura.

3. Metodología

El presente trabajo se enmarca en una investigación realizada en 2019, que nació del interés por analizar la incidencia que una programación literaria centrada en el fomento de la lectura tiene en la relación con la lectura por parte de alumnado adolescente.

3.1 Enfoque y objetivos

Esta investigación se concreta en un estudio de caso que utiliza un diseño de investigación mixto (Creswell y Plano Clark, 2012), en el cual se recogen datos cuantitativos y cualitativos que, en su conjunto, permiten construir una respuesta holística al siguiente objetivo de investigación: caracterizar la motivación a la lectura (en sus dimensiones de *valoración de*

la lectura y autoimagen lectora) de las y los estudiantes antes y después de cursar una programación literaria centrada en el fomento de la lectura. En ese contexto, el alcance del estudio es explicativo, puesto que busca explicar la posible variación en las dimensiones mencionadas a partir de la intervención educativa diseñada e implementada con ese grupo.

3.2 Unidades de análisis

Los participantes del estudio son 23 estudiantes de décimo grado de Bachillerato de una institución educativa pública de la ciudad de Armenia, departamento del Quindío, en el Oeste de Colombia. Si bien, en un principio la cantidad de estudiantes de ese curso era de 25, 2 de ellos abandonaron el centro durante el año escolar, por lo que para la investigación se consideró solo a quienes comenzaron y terminaron el año escolar en el mismo grupo. El criterio de selección de este grado décimo estaba dado por el hecho de que una de las investigadoras era, también, su profesora de Lengua Castellana, lo que permitía la continuidad que la intervención pedagógica vinculada al estudio necesitaba. El periodo de implementación fue desde el mes de febrero hasta el mes de noviembre de 2019. A su vez, para respetar el carácter ecológico de una investigación que es realizada como parte de la dinámica natural del aula, no se excluyó a ninguna de las y los estudiantes del curso. Del total de estudiantes participantes en el estudio, 17 eran mujeres y 6 hombres, con edades que fluctuaban entre los 15 y 17 años. Todo el alumnado fue informado previamente de los objetivos y alcances del estudio, y cada estudiante aceptó participar voluntariamente en la investigación. Se utilizó un consentimiento informado propio del centro educativo.

El establecimiento recibe alumnado de situación socio-económica baja, cuyas familias pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 (bajo-bajo, bajo y medio-bajo, según la clasificación del Departamento de Planeación Nacional) y la gran mayoría están vinculadas al plan *Familias en Acción* (programa nacional que apoya a familias de pobreza y extrema pobreza a través de incentivos de salud y educación). Los hogares se caracterizan por muy bajos niveles de escolarización, por familias recompuestas o con madres solas como jefas de hogar, y por una precaria situación laboral (con labores vinculadas al mundo obrero -ya sea industrial o agrícola-, al trabajo como empleadas de servicio o bien a trabajos informales). Asimismo, según un Diagnóstico de Cultura popular realizado con más de trescientas viviendas del sector adyacente al establecimiento educativo, muchos de los hogares presentan diversas problemáticas sociales, tales como hacinamiento en las viviendas, violencia intrafamiliar,

inseguridad, hambre, delincuencia, prostitución y altos índices de consumo de alcohol y drogas.

En cuanto al establecimiento educativo, hasta la implementación de este programa no se había desarrollado ningún proyecto específico que le apostara a una programación centrada en el fomento de la lectura con estudiantes de secundaria. Asimismo, si bien en el colegio existe una biblioteca escolar, esta no cuenta con personal encargado, tiene una colección bibliográfica poco nutrida para el público juvenil, presenta índices mínimos de préstamo bibliográfico y escasas actividades de fomento lector (solo instancias puntuales realizadas por algunos docentes de lengua castellana y literatura del plantel).

3.3 Técnicas de recolección

Con el grupo en mención se desarrolló, durante todo un año académico, una intervención sobre fomento de la lectura que formó parte de las actividades lectivas de la asignatura de Lengua Castellana.

Las principales líneas de trabajo de este programa fueron las siguientes:

- Favorecer la lectura autónoma del alumnado. Esto supuso la dinamización de una biblioteca de aula (denominada “bibliobanco”) para asegurar el acceso a una amplia diversidad de materiales de lectura y la habilitación del préstamo bibliográfico a domicilio. Asimismo, se generaron tres espacios de lectura libre y autoseleccionada (Margallo, 2012) durante la semana, en los cuales las y los estudiantes leían lo que quisieran de entre las obras que había a disposición. Esto fue acompañado de continuas instancias de recomendación de obras por parte de la docente según el perfil lector de cada estudiante.
- Generar un espacio de escritura personal sobre lo leído. Cada estudiante llevó un diario de lectura (Ahr, 2011) en el que registraba sus impresiones y sensaciones sobre las diversas lecturas realizadas, tanto las autónomas como las que se discutían con el grupo. Se trata, pues, de un instrumento de escritura reflexiva que, a través de una amplia variedad de consignas, busca hacer emerger la lectura íntima y subjetiva de cada lectora y lector.
- Fomentar la socialización entre lectores. Se organizaron discusiones literarias (Chambers, 2007) periódicas, desarrolladas cada 15 días, a partir de una selección de obras leídas en forma colectiva en el aula. También se generaron espacios mensuales de recomendaciones lectoras entre pares, en los que el alumnado tenía la oportunidad

de presentar sus libros favoritos al resto del grupo generando así conversaciones sobre esas lecturas.

Como instrumento de recopilación de datos se utilizó el test *Adolescent Motivation to Read Profile* (AMRP), propuesto por Pitcher et al. (2007). El test en cuestión responde a un ajuste y adecuación para público adolescente de un instrumento previo, *Motivation to Read Profile*, elaborado por Gambrell et al. (1996) para público infantil. El AMRP consta de dos instrumentos complementarios: un cuestionario y una entrevista conversacional. En el presente estudio se utilizó una traducción al español del AMRP, el *Cuestionario de Motivación a la Lectura para Adolescentes* con su correspondiente *Entrevista conversacional*, traducción que fue realizada por el equipo de investigación y que contó con el permiso y autorización de sus autores. Ambos instrumentos se aplicaron antes y después de implementar el programa, específicamente en febrero y noviembre de 2019.

El cuestionario cuenta con un total de 20 ítems de selección múltiple, de los cuales 10 pertenecen a la categoría de autoimagen lectora (*self-concept as a reader*) y 10 a la valoración de la lectura (*value of reading*). A modo de ejemplo, algunos reactivos vinculados con la autoimagen son: 1) Mis amigos encuentran que soy... a) un muy buen lector, b) un buen lector, c) un lector regular, d) un mal lector; o bien 2) Yo leo... a) no tan bien como mis amigos, b) igual que mis amigos, c) un poco mejor que mis amigos, d) mucho mejor que mis amigos. Asimismo, son ejemplos de preguntas relacionadas con la valoración de la lectura: 1) Mis mejores amigos piensan que leer es... a) muy entretenido, b) entretenido, c) ni entretenido ni aburrido, d) aburrido, o bien 2) Las bibliotecas me parecen... a) un lugar muy entretenido donde estar, b) un lugar entretenido donde estar, c) un lugar no tan malo donde estar, d) un lugar aburrido donde estar. En palabras de Gambrell et al.:

The items that focus on self-concept as a reader are designed to elicit information about student's self-perceived competence in reading and self-perceived performance relative to peers. The value of reading items are designed to elicit information about the value student's place on reading tasks and activities, particularly in terms of frequency of engagement and reading-related activities. (Gambrell et al., 1996, p. 522)

Por su parte, la entrevista conversacional es un complemento al cuestionario por cuanto mantiene el foco en estas dimensiones de la lectura, pero a la vez genera un espacio de conversación a partir de un guion flexible (semiestructurado) de preguntas abiertas que buscan

profundizar en la comprensión de la relación del sujeto con la lectura. Siguiendo la propuesta de los propios autores (Gambrell et al., 1996; Pitcher et al., 2007) en relación con adecuar las preguntas de la entrevista en función del contexto educacional e investigador en el cual se aplique, se realizó una adaptación del guion para finalmente configurar un set de 15 ítems vinculados a las prácticas y gustos de lectura, autoimagen lectora y valoración de la lectura. A modo de ejemplo, en el guion se incluyeron ítems como:

- Cuéntame un poco sobre el libro más interesante que hayas leído últimamente. Tómate unos minutos para pensar... Ahora, cuéntame sobre el libro.
- ¿Qué motivos o razones te llevan a leer o, por el contrario, a no leer?
- ¿Qué sientes cuando lees? Por ejemplo: alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión... ¿Podrías describir esa sensación?

3.4 Procesamiento de análisis

En cuanto al procedimiento de tratamiento de los datos, en primer lugar, se procedió a realizar la recodificación planteada por Pitcher et al. (2007) para el cuestionario. Esta recodificación supone asignar puntajes en función de una escala de valoración de las respuestas, que va de la menos positiva (1 punto) a la más positiva (4 puntos). De este modo, el cuestionario tiene un puntaje mínimo de 20 puntos y un máximo de 80, de los cuales 40 corresponden a la categoría de autoimagen lectora y 40 a la de valoración de la lectura.

Para el análisis de los datos del cuestionario, se construyeron quintiles que permitieran organizar la información en diversos niveles de motivación. Así, el estudiantado fue agrupado en función del puntaje total obtenido (ver Tabla 1):

Tabla 1.
Colombia: Clasificación de quintiles según puntaje obtenido por el estudiantado en el test Pitcher, 2019

Quintil	Descripción Motivación lectora	Puntaje
1	Muy motivado/a	Entre 68 y 80
2	Motivado/a	Entre 56 y 67
3	Medianamente motivado/a	Entre 44 y 55
4	Poco motivado/a	Entre 32 y 43
5	No motivado/a	Entre 20 y 31

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Asimismo, y atendiendo a las dos dimensiones que considera el cuestionario (autoimagen y valoración), se realizó un desglose de los resultados individuales obtenidos en cada una de estas para observar su comportamiento en el pretest y postest. Para ello se utilizaron pruebas estadísticas descriptivas de tendencia central y de dispersión (media, mediana y moda, y desviación típica). Estas medidas fueron utilizadas para describir las variables involucradas en edad y también en autoimagen y valoración de la lectura, las que fueron desglosadas posteriormente por género. Previo al análisis de datos, se estableció el nivel de significancia, 5% es equivalente a 0,05. Las variables analizadas se distribuyen normalmente, según prueba de Shapiro-Wilk ($p > 0.05$). Para comparar los puntajes de acuerdo con las variables de agrupación se realizaron pruebas de comparación utilizando la prueba t para muestras pareadas y las pruebas de correlación de Pearson. Como no se observó un efecto de la edad no se procedió a realizar pruebas de covarianza.

Para efectos de la entrevista conversacional, se optó por entrevistar a cuatro estudiantes que tuviesen perfiles lectores diferenciados, pues interesaba obtener información cualitativa acerca de qué sucedía al final de la intervención con aquellos estudiantes que desde el inicio estuviesen motivados por la lectura, por una parte, y con aquellos que no lo estaban inicialmente, por otra.

Para seleccionar a estos estudiantes se tomaron como referencia los puntajes obtenidos en el cuestionario inicial. No obstante, dado que (como se observará luego en los resultados) no hubo estudiantes que clasificaran en los quintiles 1 (muy motivado/a) ni 5 (no motivado/a), se optó por seleccionar a dos estudiantes del quintil 2 (motivado/a) y a dos del quintil 4 (poco motivado/a), lo que seguía ofreciendo una distinción interesante en términos de perfiles lectores diferenciados. A su vez, el diseño original suponía entrevistar a los mismos cuatro estudiantes al final de la intervención. Sin embargo, dos de ellos (ambos hombres) se retiraron del centro educativo durante el año escolar (uno de cada perfil), por lo que el equipo de investigación se vio en la obligación de reemplazarlos por otros dos de sus mismos quintiles y, por tanto, con los mismos perfiles de los retirados². Esto explica que, finalmente, se ofrezcan resultados de seis estudiantes, aun cuando las entrevistas solo se realizaron con cuatro en cada ocasión (dos del perfil motivado y dos del poco motivado), tanto al inicio como al final de

² Esta fue la manera en que el equipo de investigación enfrentó esa dificultad. No obstante, creemos que una buena medida para estudios futuros realizados con población similar (de altos niveles de vulnerabilidad y, por lo tanto, más proclive a abandonar la escuela) es aumentar el número de estudiantes entrevistados en la instancia preintervención para asegurar todavía más la viabilidad de la investigación.

la intervención (ver Tabla 2). El alumnado entrevistado, presentado aquí con seudónimos para mantener su anonimato, es el siguiente:

Tabla 2.
Colombia: Puntaje de estudiantes entrevistados al inicio y final de la intervención, 2019

Estudiante	Puntaje Pretest	Quintil / perfil	Entrevistas
Ángela	64	2 / Motivado/a	Pre / Post
Tomás	63	2 / Motivado/a	Pre
Valeria	57	2 / Motivado/a	Post
Catalina	38	4 / Poco motivado/a	Pre / Post
Alexander	39	4 / Poco motivado/a	Pre
Lina	42	4 / Poco motivado/a	Post

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En términos del procedimiento de tratamiento y análisis de los datos de las entrevistas, estas fueron transcritas y luego siguieron un proceso de análisis temático o de contenido narrativo (Barkhuizen, 2011) centrado en hacer emerger los principales ejes de conversación, que en este caso conformaron las siguientes categorías de análisis: prácticas lectoras, formas de acceso al libro, corpus de lectura, dimensión emocional de la lectura y autoimagen lectora. Estos análisis se triangularon entre tres investigadores, de manera de evitar un posible sesgo de amenaza a la dependencia de resultados por el hecho de que la profesora responsable del grupo fuese, al mismo tiempo, encargada de recoger los datos y participante activa en los análisis de estos.

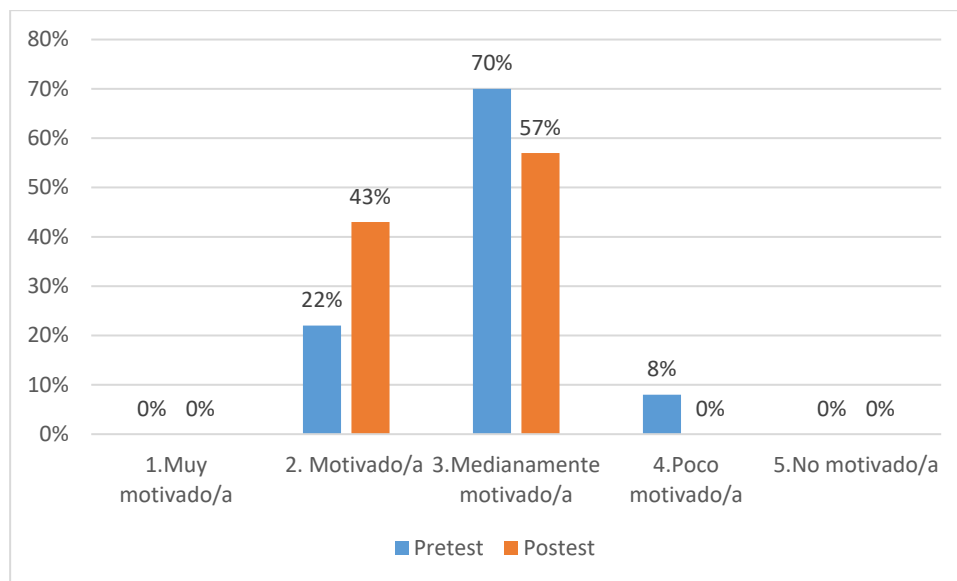
4. Resultados

Conforme al estudio de caso del que trata el presente trabajo, en el que nuestro interés radicó en observar los posibles efectos de una Intervención del Fomento Lector (IFL) en una población con antecedentes no lectores, presentaremos en este apartado los resultados derivados de los instrumentos de investigación aplicados antes y después de dicha intervención didáctica, los cuales fueron el cuestionario el test *Adolescent Motivation to Read Profile* (Pitcher et al., 2007) sobre motivación a la lectura (en sus dos momentos pre y post) y la entrevista conversacional que se deriva de dicho test.

4.1 Resultados cuestionario

A continuación, se presenta la comparativa entre los resultados obtenidos en el pretest y postest.

Figura 1.
Colombia: Porcentaje del comparativo de la motivación lectora entre el pretest y postest de la intervención realizada en el estudiantado, 2019



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Un primer aspecto a destacar es la ausencia de estudiantes en los quintiles extremos (1 o 5), tanto al inicio como al final de la intervención educativa. En efecto, todo el alumnado aparece concentrado entre los quintiles 2 y 4, en el pretest, y entre los quintiles 2 y 3, en el postest, lo que de entrada muestra una cierta homogeneización en los perfiles lectores del grupo estudiado. No obstante, y tal como puede observarse en la Figura 1, hay una tendencia de mejora en los resultados generales de motivación lectora obtenidos después de participar en el programa de intervención educativa. En primer lugar, cabe destacar que se duplicó el alumnado del perfil “motivado” (quintil 2), el cual pasó de 5 al inicio a 10 al final. A su vez, este aumento se relaciona con un descenso en el quintil 3 (de 16 a 13 estudiantes), así como también en el 4, en el cual se avanzó desde 2 estudiantes³ al inicio a 0 al final, habiendo desaparecido así el alumnado “poco motivado”.

³ Si bien en el apartado metodológico se presentan tres estudiantes clasificados en el quintil 4, uno de ellos (Alexander) se retiró del establecimiento educativo durante el año, por lo que no fue considerado en la muestra total. Esto explica que haya solo dos estudiantes clasificados en este quintil en el pretest.

Luego de esta primera visión global se reportan, a continuación (ver Tabla 3), los resultados particulares obtenidos por cada estudiante (cuyo sexo es identificado con 1 para hombres y 2 para mujeres) tanto en el pretest como en el postest, habiendo distinguido cada una de las dimensiones que son objeto de estudio: autoimagen y valoración de la lectura:

Tabla 3.
Colombia: Puntajes del comparativo pre y postest por estudiante según dimensión autoimagen y valoración de la lectura, 2019

Estudiante	Sexo	Edad	AUTOIMAGEN		VALORACIÓN	
			PRE	POST	PRE	POST
E1	2	15	18	21	24	26
E2	2	16	30	28	34	38
E3	2	15	20	21	26	29
E4	2	15	27	23	31	34
E5	2	16	26	29	32	36
E6	1	18	24	24	29	27
E7	2	15	28	31	30	32
E8	1	16	29	30	20	26
E9	1	17	23	25	25	29
E10	2	17	23	23	24	24
E11	1	16	26	23	26	35
E12	2	16	20	24	18	27
E13	1	16	24	24	27	27
E14	2	15	23	26	24	30
E15	2	17	18	24	27	27
E16	2	16	28	28	29	37
E17	2	16	26	28	24	33
E18	2	17	24	24	27	31
E19	2	16	26	27	25	26
E20	2	17	22	26	22	32
E21	2	16	25	22	26	30
E22	2	15	25	23	27	24
E23	1	15	25	27	27	28
Promedio		16	24,3	25,2	26,2	29,9

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Al considerar las dimensiones del instrumento como una variable continua es posible apreciar una variación en las medidas pretest y posttest. Como se puede apreciar en la Tabla 4, los promedios y desviaciones estándar de la variable autoimagen presentan un ligero aumento ($\bar{X} = 24,35$ a $25,26$) con desviación típica que se contraen ligeramente ($DT = 25,0$ a $24,0$); mientras que la variable Valoración presenta un incremento en los promedios ($\bar{X} = 26,26$ a $29,91$) con DT que se amplía ligeramente ($DT = 3,6$ a $4,1$). Lo anterior podría dar indicadores de un comportamiento diferente de las escalas en sus fases pretest y posttest.

Tabla 4.
Colombia: Estadísticos descriptivos según dimensión pretest y posttest, 2019

	Edad	Autoimagen lectora (Pre)	Autoimagen lectora (Post)	Valor a la lectura (Pre)	Valor a la lectura (Post)
n	23	23	23	23	23
Media	16	24,35	25,26	26,26	29,91
Mediana	16	25	24	26	29
Moda	16	26	24	27	27
Desviación	0,853	3,228	2,816	3,671	4,1
Rango	3	12	10	16	14
Mínimo	15	18	21	18	24
Máximo	18	30	31	34	38

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En consideración con lo anterior, se procedió a realizar análisis de correlaciones entre variables. A partir de este análisis, se observaron correlaciones positiva y estadísticamente significativas entre autoimagen pretest y posttest ($r=.586$; $p=.003$); de igual forma, se observó una correlación positiva entre valoración pre y post ($r=.475$; $p=0.23$) y una relación positiva entre autoimagen pretest y valoración pretest ($r=.46$; $p=.024$). No se observaron relaciones estadísticamente significativas entre las variables del instrumento (valoración y autoimagen) con la edad de los participantes (ver Tabla 5).

Tabla 5.
Colombia: Correlaciones, 2019

		AutoimPRE	AutoimPOST	ValorPre	ValorPost	Edad
Rho de Spearman	AutoimPRE	1,000	,586**	,469*	,471*	-,198
	Sig. (bilateral)	.	,003	,024	,023	,365
AutoimPOST	AutoimPRE	,586**	1,000	,161	,354	,066
	Sig. (bilateral)	,003	.	,463	,097	,763
ValorPre	AutoimPRE	,469*	,161	1,000	,472*	-,112
	Sig. (bilateral)	,024	,463	.	,023	,610
ValorPost	AutoimPRE	,471*	,354	,472*	1,000	-,042
	Sig. (bilateral)	,023	,097	,023	.	,851
Edad	AutoimPRE	-,198	,066	-,112	-,042	1,000
	Sig. (bilateral)	,365	,763	,610	,851	.
	N	23	23	23	23	23

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Posteriormente se realizaron pruebas de comparación de puntajes entre: a) los valores de la prueba Autoimagen Pre y Autoimagen Post, y b) los valores de la prueba Valor Pre y Valor post. Los estadísticos descriptivos previos pueden ser observados en la Tabla 6.

Tabla 6.
Colombia: Estadísticas de muestras emparejadas, 2019

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	AutoimPRE	24,35	23	3,228	,673
	AutoimPOST	25,26	23	2,816	,587
Par 2	ValorPre	26,26	23	3,671	,765
	ValorPost	29,91	23	4,100	,855

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en la variable Valor ($t = 4,79$; $p = .001$); pasando de un promedio de 26,26 (DT = 3.67) a 29,91 (DT = 4.1). No se observaron, en cambio, diferencias estadísticamente significativas en la variable Autoimagen (ver Tabla 7).

Tabla 7.
Colombia: Diferencias emparejadas, 2019

			Media	Diferencias emparejadas			t	gl	Significación		
				Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia			P de un factor	P de dos factores	
					Inferior	Superior					
Par 1	AutoimPRE	-	-,913	2,539	,529	-2,011	,185	-1,725	22	,049	,099
	AutoimPOST										
Par 2	ValorPre	-	-3,652	3,651	,761	-5,231	-2,073	-4,798	22	<,001	<,001
	ValorPost										

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Un análisis complementario exploró potenciales diferencias en los resultados asociados al género. Los resultados indican diferencias en el pre y post test solo en la variable Valor y en las mujeres ($t = -4,464$; $p <,001$) (ver Tabla 8, Tabla 9 y Tabla 10), tal como se observa en la Figura 2 y la Figura 3:

Tabla 8.
Colombia: Factores inter-sujetos, 2019

		Etiqueta de valor	N
Género	1	Hombre	6
	2	Mujer	17

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 9.
Colombia: Estadísticos descriptivos, 2019

	Género	Media	Desv.	N
			Desviación	
ValorPre	Hombre	25,67	3,077	6
	Mujer	26,47	3,923	17
	Total	26,26	3,671	23
ValorPost	Hombre	28,67	3,266	6
	Mujer	30,35	4,358	17
	Total	29,91	4,100	23
AutoimPRE	Hombre	25,17	2,137	6
	Mujer	24,06	3,544	17
	Total	24,35	3,228	23
AutoimPOST	Hombre	25,50	2,588	6
	Mujer	25,18	2,963	17
	Total	25,26	2,816	23

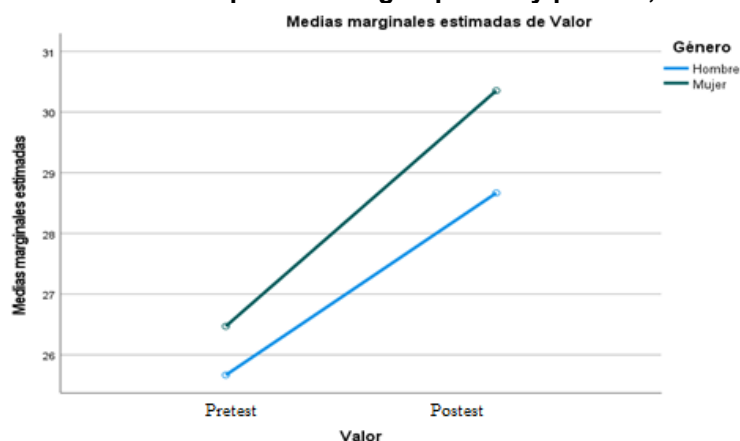
Fuente: Elaboración propia, 2019.

Tabla 10.
Colombia: Prueba de muestras emparejadas, 2019

Género			Media	Diferencias emparejadas				Significación			
				Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	P de un factor	P de dos factores
Hombre	Par 1	AutoimPRE	- ,333	1,862	,760	-2,287	1,621	- ,439	5	,340	,679
	Par 2	AutoimPOST	-3,000	4,099	1,673	-7,301	1,301	-	5	,066	,133
Mujer	Par 1	ValorPre	-1,118	2,759	,669	-2,536	,301	-	16	,057	,114
	Par 2	ValorPost	-3,882	3,586	,870	-5,726	-2,039	-	16	<,001	<,001

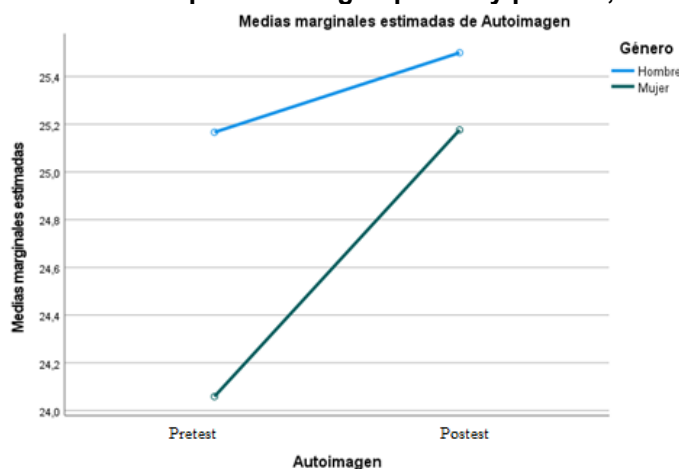
Fuente: Elaboración propia, 2019.

Figura 2.
Colombia: Medias marginales estimadas de las puntuaciones relacionadas a la valoración del estudiantado por sexo según pretest y postest, 2019



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Figura 3.
Colombia: Medias marginales estimadas de las puntuaciones relacionadas a la autoimagen del estudiantado por sexo según pretest y postest, 2019



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Finalmente, aun cuando el valor de p pueda no ser significativo, se estimó pertinente incluir el valor del tamaño del efecto, de modo que se pueda estimar la relevancia de la intervención en particular con muestras pequeñas. En este caso, es posible apreciar (ver Tabla 11) efectos menores que el mediano en la variable valor, en hombres ($d = 4,099$) y mujeres ($d = 3,58$). En el resto de las comparaciones se observan tamaños de efecto pequeños.

Tabla 11.
Colombia: Tamaños de efecto de muestras emparejadas, 2019

Género				Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
						Inferior	Superior
Hombre	Par 1	AutoimPRE	- d de Cohen	1,862	-,179	-,978	,637
		AutoimPOST	corrección de Hedges	2,018	-,165	-,902	,588
	Par 2	ValorPre	- d de Cohen	4,099	-,732	-1,619	,208
		ValorPost	corrección de Hedges	4,442	-,675	-1,494	,192
Mujer	Par 1	AutoimPRE	- d de Cohen	2,759	-,405	-,895	,096
		AutoimPOST	corrección de Hedges	2,826	-,396	-,874	,094
	Par 2	ValorPre	- d de Cohen	3,586	-1,083	-1,676	-,469
		ValorPost	corrección de Hedges	3,673	-1,057	-1,636	-,457

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar de muestra de la diferencia de medias.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar de muestra de la diferencia de medias, más un factor de corrección.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

4.2. Resultados de entrevistas

Seguidamente se presentan los hallazgos surgidos de la entrevista conversacional, organizados según las categorías emergentes construidas en el presente estudio.

4.2.1 Prácticas lectoras

Las entrevistas arrojan interesante información acerca de las prácticas lectoras del alumnado en la actualidad. Un primer foco de análisis son las diferencias que hay en este ámbito, en la entrevista inicial, entre los lectores motivados y los poco motivados. Los primeros señalan tener gustos lectores muy concretos y estar actualmente leyendo alguna obra por voluntad propia, principalmente provenientes de sagas audiovisuales de aventura y romance. Buen ejemplo de ello es Tomás, que está leyendo un libro de Indiana Jones: “me he visto todas las películas; el libro es *El arca perdida*, me encantó por la aventura y el romance que tiene”. Los segundos, en cambio, señalan no leer nada por placer, manifiestan un claro desgano por

la lectura, una preferencia por otros pasatiempos (como el deporte) y un infructuoso intento por leer las lecturas prescritas por la escuela: “[leer] me da mucha pereza (...) me gana el deporte y la pereza. Si encuentro un pedacito aburrido en el libro ya no me gusta y no lo leo” señala Alexander, quien dice haber “medio leído” *Juventud en éxtasis I*, mientras Catalina nos cuenta que “yo para leer soy mala (...) recuerdo que yo debía leerme el libro *Llano en llamas...* me tocó leerlo, pero no me gustó. Aburrido”.

En las entrevistas finales, en cambio, es interesante notar que ambos perfiles de lectores manifiestan estar leyendo alguna obra por placer en ese momento. Así, las lectoras poco motivadas señalan estar leyendo *Como agua para chocolate* (Lina) y *Un camino al purgatorio* (Catalina), obra sobre la que Catalina afirma que “me gustó mucho” y cuya lectura parece enraizar en un incipiente espacio de lectura personal para ella: “Yo nunca he cogido un libro por mí misma hasta este año (...) con el rincón literario, este ha servido mucho porque usted describe los libros con un amor, con una alegría y uno se pone a pensar esto como que es bueno, y uno va cogiendo los libros y va leyendo”. Lo anterior encuentra eco en Lina, quien también encuentra en lo sucedido en la escuela un factor explicativo para este cambio: “me gusta más ahora, porque digamos que ahora leo porque me gusta y me llama la atención, y porque en el colegio motivan a leer”.

En los lectores motivados, la experiencia vivida durante el año escolar también parece haber incidido positivamente en la ampliación de la práctica lectora. Buen ejemplo de ello es Valeria, cuando señala: “Ahora me interesa más la lectura que antes (...) La verdad he leído tantos este año que, uno, no recuerdo cuál fue el último que me leí, y dos, hay muchos que me impactaron que, si los tuviera que enumerar de mayor a menor impacto, primero pondría *Como agua para chocolate*, segundo *Amores altamente peligrosos* de Walter Riso y tercero *Las alas de la soledad*”.

4.2.2 Formas de acceso al libro

Un elemento que despunta con claridad de estas citas es la influencia que tuvo la intervención escolar en la ampliación de la lectura en los lectores motivados, y en la construcción de un incipiente espacio de lectura por placer, en los poco motivados. Esto se evidencia, por ejemplo, en las formas de acceso al libro que se mencionaron en las entrevistas inicial y final, pues mientras a comienzos de año la principal fuente de información y de búsqueda de obras era el cine (“cuando veo el título de un libro lo busco en internet para ver una película, entonces veo el tráiler y dependiendo si me gusta o no me leo el libro”, resume

Ángela), en la entrevista final aparecen tres elementos clave en tanto formas de acceso a la lectura: el bibliobanco, las recomendaciones de pares y las recomendaciones de la profesora. Y todos ellos aparecen en forma transversal para los dos perfiles lectores, tal como se observa en estas citas de Catalina (poco motivada) y Valeria (motivada):

Catalina: Ahora último me leí *Un camino al purgatorio*... Mi amiga Leidy estaba buscando un libro en el bibliobanco para leerse y cogió ese, y me llamó la atención y también lo presté. (...) las personas que tengo alrededor empiezan a hablar de que me leí este libro, entonces yo como que me lo quiero leer y pues también la manera profe que usted habla de los libros, le dan ganas a uno también de ponerse a leer también.

Valeria: *Las alas de la soledad*... sí, este libro lo encontré en el bibliobanco a partir de la recomendación que me hizo Laura (...) Laura me dijo, mira es que es muy lindo, de cierto modo tiene un lenguaje poético, trata de un romance como imposible, porque ella se enamora de un chico que sale siendo gay. Entonces me impactó mucho. (...) Me motiva a leer usted profesora, y también mis compañeros con algunas recomendaciones.

4.2.3 Corpus de lectura

Otro punto en el cual se evidencian los avances en la relación con la lectura es en la ampliación del corpus leído. En la entrevista inicial, en el caso de los lectores motivados, el corpus estaba afincado preferentemente en novelas que tenían una fuerte raigambre en el mundo audiovisual; en los no lectores, como ya se ha señalado, no se nombraron obras de lectura por placer. Por el contrario, en la entrevista final se observan dos movimientos de interés. El primero es la diversificación del corpus, en el caso de los lectores motivados. En palabras de Valeria: “En este mismo momento me estoy leyendo uno psicológico, aunque en los últimos meses con el proyecto de lectura, en el rincón literario, me ha llamado mucho la atención el cuento y la novela. (...) En cuanto a gustos, en el primer lugar podría poner autosuperación y, en segundo lugar, novela”.

El segundo es la aparición, en el caso de los lectores poco motivados, de diversos géneros que parecen tener una presencia en las lecturas voluntarias del alumnado. Lina lo pone de manifiesto al decir: “Me gusta leer, porque ahora conocí las novelas y es ese tipo de libros los que me gustan”. En la misma línea se sitúa Catalina, quien no leía literatura por placer, y ahora plantea que le gustan los libros “de misterio” y los “textos cortos, libro álbum o novela corta (...) [pues] son más fácil de leerlos”.

4.2.4 Dimensión emocional

Estos cambios también presentan un correlato a nivel de la experiencia subjetiva de quien lee, es decir, en la dimensión emocional de la lectura. En la entrevista inicial, los lectores poco motivados se abstuvieron de responder aquellas preguntas orientadas a hacer emerger los sentimientos y emociones que experimentan cuando leen. Por su parte, los lectores motivados sí hicieron conexiones en este ámbito, vinculadas sobre todo a las emociones que ofrece la proyección en la trama (“yo he llorado con los libros; me emociono tanto que me meto en el libro y luego despierto a la realidad”, dice Ángela), y a un sentimiento de evadirse de la realidad mediante la inmersión en el mundo ficcional (“me pongo a leer y me siento relajado, tranquilo, tanto que se me olvida lo que está alrededor”, agrega Tomás).

En la entrevista final, en cambio, la dimensión emocional de la lectura apareció en ambos perfiles lectores. Catalina manifiesta ahora una práctica de inmersión profunda en las historias que lee, y una emocionalidad vinculada a la atmósfera emocional del propio libro: “como leo de madrugada y como la mayoría de libros que he leído son buenos, yo a veces me quedo hasta las 5 de la mañana; y también depende el libro porque si es triste me siento triste”. Esa lectura inmersiva produce, a menudo, una sensación de proyección en el mundo ficcional que es muy bien descrita por Ángela cuando señala: “me pongo a imaginar como si esas cosas sucedieran realmente”, y luego por Catalina que refuerza lo anterior: “siento que soy el personaje, la que está viviendo la historia”.

Es interesante notar que los sentimientos y emociones aparecen vinculados sobre todo a la identificación proyectiva con los personajes. Y esta identificación es transversal tanto al lector poco motivado (“suelo meterme mucho en lo que estoy leyendo, pues siento lo mismo que sienten los personajes”, dice Lina) como al motivado (“cuando leo se me contagian las emociones del personaje que está viviendo la historia”, señala Valeria).

4.2.5 Autoimagen lectora

Por último, cabe subrayar que los avances consignados hasta aquí en diversos dominios (prácticas lectoras, formas de acceso a la lectura, corpus, dimensión emocional), todos ellos vinculados de uno u otro modo con el valor que tiene la lectura en la propia vida, no parecen darse igual en la autoimagen que se tiene en tanto lector y lectora. Sabemos que, en la entrevista inicial, esa autoimagen era muy débil en el caso de los lectores poco motivados, quienes tenían una visión muy negativa de su capacidad como lectores: “yo empiezo a leer un

libro, me detengo en una letra, miro al techo y ahí dejo de leer” (Alexander); “yo para leer soy mala... no soy mucho de leer” (Catalina).

En la entrevista final, cabe notar que esa débil autoimagen sigue siendo preponderante en el perfil de lector poco motivado, aun cuando ese mismo perfil ha manifestado una serie de cambios positivos en su práctica lectora. Así, Lina señala: “Yo soy una lectura regular, me gusta leer en la noche porque es solo y no hay bulla; porque cuando hay bulla no entiendo nada”. Las dificultades de comprensión aparecen igualmente en el discurso de Catalina, quien pese a sus avances continúa describiéndose como una “mala” lectora: “Yo para leer soy mala porque a mí no se me quedan las cosas. Yo tengo que leer una y otra vez para que se me quede algo (...) son muy poquitos los libros que me llaman la atención. Por ejemplo, si yo empiezo a leer y empieza maluco, ya no me leo, me aburro y me quedo dormida”.

En cuanto a los lectores motivados, también se observa un caso (Ángela) que se describe a sí misma como una lectora “regular”: “Me describo como una lectora muy regular, porque a veces leo, otras veces no (...) si por un tiempo dejo de leer me da pereza coger un libro, entonces por eso soy lectora regular”. Valeria, en cambio, sí manifiesta una autoimagen lectora más sólida, vinculada especialmente a la intervención educativa vivida: “Yo diría que con este proyecto que hicimos me he vuelto una buena lectora, ya que antes leer un libro para mí era aburrido”.

5. Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo caracterizar la motivación (autoimagen lectora y valoración de la lectura) que presentan 23 jóvenes estudiantes de alta vulnerabilidad de un establecimiento educativo colombiano, antes y después de implementar un programa de intervención centrado en el fomento de la lectura.

Los resultados obtenidos en el cuestionario arrojan un perfil de motivación media, alojado entre los quintiles 2 y 4 en el pretest, y entre 2 y 3 en el post. Se observa aquí una tendencia de mejora, pues a final de año se duplican las y los estudiantes “muy motivados/as” y desaparecen los “poco motivados/as”. Esta tendencia se ve reforzada en las entrevistas, en las que se observan una serie de indicios que apuntan a una mejora sustantiva en la motivación hacia la lectura, en los lectores poco motivados y a una consolidación de algunas prácticas lectoras ya existentes en los lectores motivados. Esto refuerza la importancia de la actuación docente para promover procesos de mejora en la relación del alumnado con la lectura (Colomer, 2008; Manresa, 2013), y más concretamente para generar cambios hacia la

lectura, incluso en aquellos contextos de alta complejidad y vulnerabilidad socio-económica (Reyes, 2011, 2015). En nuestro caso, creemos que esos cambios se deben a la interrelación entre las principales líneas de trabajo de la intervención: abrir espacios de lectura autónoma, generar instancias de escritura personal para explorar la lectura subjetiva de cada sujeto y favorecer la posterior socialización entre lectores.

En cuanto a las dimensiones específicas estudiadas, la valoración de la lectura presenta índices más altos que la autoimagen lectora tanto en el pretest como en el postest. Asimismo, la tendencia de mejora observada en el postest es mucho más acentuada en la dimensión de valoración correspondiente al objetivo específico (OE 1) que en la de autoimagen (OE 2), algo que también aparece en los datos de las entrevistas, lo que sugiere más dificultades de la actuación educativa para promover procesos de cambio en esta última. De hecho, los datos cuantitativos muestran que hay un avance estadísticamente significativo en la valoración de la lectura, mientras que en la dimensión de la autoimagen lectora el progreso fue menor. Esto se refuerza en los datos cualitativos, en los cuales la autoimagen lectora constituye la categoría más resistente al cambio. Lo anterior podría leerse en continuidad con lo señalado por McBreen y Savage (2021) en cuanto a que ciertas dimensiones, tales como la valoración de la lectura, parecen más susceptibles de mejora que otras -como la autoimagen- a partir de intervenciones educativas focalizadas en la motivación por la lectura.

Se sabe que la autoimagen lectora es uno de los principales factores explicativos del interés y motivación por la lectura (Colomer, 2008), pero también que es uno de los puntos más difíciles de construir en el itinerario de formación lectora. Esto es un dato interesante, pues sugiere que la autoimagen lectora sería una dimensión más resistente al cambio, al menos en un grupo de adolescentes -como el aquí estudiado- cuyas trayectorias de vida han presentado escasas oportunidades (sociales, familiares y escolares) para construir una relación personal con la lectura. Esto parece dialogar con lo señalado por Wigfield et al. (2015) en torno a que las y los lectores que han experimentado dificultades iniciales en el acceso a la lectura tienden a desarrollar una percepción muy baja de su autoeficacia como lectores, lo que constituiría un punto difícil de revertir.

En cuanto a las diferencias observadas según género (OE 3), cabe señalar que si bien la muestra no es equilibrada en este aspecto (pues son 17 participantes de género femenino y solo 6 de género masculino), esta diferencia concuerda con el discurso de trabajos anteriores (Colomer, 2008; McGeown et al., 2015), los cuales señalan una mayor motivación a la lectura por parte de las adolescentes. En este caso, se agrega que las mujeres mostrarían una mayor

propensión que los hombres para aumentar sus niveles de motivación luego de participar en una intervención educativa focalizada en el fomento de la lectura. En efecto, la variación estadísticamente significativa en la dimensión de valoración de la lectura se explica fundamentalmente por la variación que presentan las mujeres. La edad de las y los estudiantes, en cambio, no resultó ser, en nuestro estudio, un factor relevante en las diferencias observadas.

El presente trabajo se sitúa en continuidad con otros estudios que, en el contexto latinoamericano, han analizado programas de intervención educativa desarrollados con el objetivo de favorecer la motivación por la lectura del alumnado (González, 2008; Marquínez, 2017). Esto parece una línea de trabajo especialmente relevante para la investigación latinoamericana, toda vez que, en nuestra región, la escuela sigue siendo para muchos niños, niñas y jóvenes la “gran ocasión” (Montes, 2007) de encontrar en la cultura escrita un espacio de diálogo (consigo mismos, con los otros y con el mundo) que muchas veces no es algo dado por los contextos familiares y sociales de proveniencia. Saber qué sucede con el alumnado cuando se implementan programas de formación lectora y literaria en contexto escolar es, pues, una línea de estudios que sería esperable tenga cada vez mayor relevancia en la investigación regional, y hacia la cual se han orientado los esfuerzos de este proyecto.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, y más allá de la imposibilidad de generalización de sus resultados dado que se trata de un estudio de caso, habría que señalar que los hallazgos aquí presentados únicamente buscan ofrecer un primer panorama general de los niveles de motivación por la lectura de estos jóvenes antes y después de participar del programa de fomento lector. Son, por tanto, datos que en el futuro se complementarán con otros (respuestas lectoras escritas y registros de audio de discusiones literarias realizadas durante todo el curso escolar), que permitirán profundizar en la comprensión de los procesos vividos por las y los estudiantes -durante y después del desarrollo del programa- en cuanto a su interés y motivación por la lectura. Esta es, precisamente, la línea de trabajo que constituye una nueva investigación del equipo, que se encuentra actualmente en desarrollo⁴.

⁴ En efecto, los análisis preliminares de algunos de los datos del nuevo estudio parecen reforzar la mencionada tendencia de mejora en la motivación por la lectura. Por ejemplo, muchos de los escritos de los estudiantes en la última entrada de sus diarios de lectura apuntan en esa dirección, con comentarios como: “a muchos que no les gustaba leer, ahora le cogieron cariño a la lectura”, “me motivó a leer un poco más (...) yo le agradezco a la profesora por habernos acercado más a la lectura” o “yo era una persona de poca lectura hasta que conocí a la profe con un espacio literario diferente, yo me enamoré de la lectura”.

Otra limitación que es necesario mencionar es que, al no haber grupo de control, no es posible atribuir todos los cambios a la intervención en sí, pues puede que algunos de estos se deban al transcurso regular del año escolar. Sin embargo, el propio discurso de las y los estudiantes parece reforzar que los resultados obtenidos se explican, principalmente, por la intervención pedagógica desarrollada. A su vez, una última limitación radica en el posible sesgo que supone el hecho de que la profesora responsable del grupo escolar sea, también, parte del equipo de investigación, lo que pudo haber afectado en algo las respuestas de los estudiantes.

Para finalizar, cabe señalar que el interés por aportar en la formación lectora y literaria del alumnado fue una de las fuentes que estuvo en el origen del presente trabajo: por un lado, y desde una perspectiva didáctica-docente, se trataba de generar espacios que favorecieran la (re)construcción de la relación que cada uno de los y las estudiantes participantes tenía con la práctica lectora, especialmente considerando las complejidades inherentes al contexto social de proveniencia. Por otro, y desde una perspectiva didáctica-investigadora, se trataba de analizar la posible incidencia de esos espacios en la motivación de esos estudiantes por la lectura. Esto, bajo el convencimiento de que, tal como plantea Manresa (2013), una actuación escolar sostenida en el tiempo, así como también próxima y adaptada al alumnado, puede incidir positivamente en la relación con la lectura de las y los adolescentes, vengan ellas/os de donde vengan.

6. Agradecimientos

Las y los autores agradecen a la Dra. Ana María Margallo y al Dr. Enrique Riquelme por sus aportes en diversos momentos de la investigación, al equipo directivo de la institución educativa en Colombia, por permitir implementar el programa de fomento lector, y a los 23 adolescentes que participaron en dicho programa durante todo un año escolar.

7. Referencias

- Ahr, Sylviane. (2011). Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée: un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture. En S. Aeby Daghé (dir.), *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 157-175). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Ambrós Pallarés, Alba. y Ramos Sabaté, Joan Marc. (2018). Preferencias literarias y culturales de un grupo de adolescentes: lecturas híbridas para la formación literaria. *Aula de Encuentro*, 2(2), 55-74. <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.4>

- Baker, Linda. and Wigfield, Allan. (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>
- Barkhuizen, Gary. (2011). Narrative Knowledgeing in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>
- Becker, Michael., McElvany, Nele. y Kortenbruck, Marthe. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Chambers, Aidan. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa. (2008). Introducción: Lectura de frontera y frontera de la lectura. En Teresa Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 5-15). Barcelona: Graó.
- Conradi, Kristin., Jang, Bong Gee., y McKenna, Michael C. (2014). Motivation terminology in Reading research: A conceptual review. *Educational psychology review*, 26(1), 127-164. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Corral, Analia Margarita. (2018). *La motivación lectora y el interés por la lectura. Diseño de un plan de actividades bibliotecarias* (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Creswell, John W. y Plano Clark, Vicki. (2012). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Errázuriz, María Constanza., Fuentes, Liliana., Cocio, Andrea., Davison, Omar., Becerra, Rukmini. y Aguilar, Paula. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer? Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 20(3), 549–589.
- Gambrell, Linda., Palmer, Barbara., Codling, Rose. y Mazzone, Susan. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, (49), 518–533.
- García Roca, Anastasio. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15(1), 42-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.979
- González Torres, Olvido (2008). *Taller de motivación lectora para adolescentes en la biblioteca escolar* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Gil Flores, Javier. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*, 14(1), 117-134.
- Guthrie, John. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49(6), 432.

- Latorre Zacarés, Víctor. (2007). Hábitos lectores y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, (3), 55-76. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.04
- Lazowski, Rory. y Hulleman, Chris. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lluch, Gemma. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, (11), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Lluch, Gemma. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En Francisco Cruces (Ed.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp.29-51). Madrid: Fundación Telefónica / Editorial Ariel.
- Manresa, Mireia. (2013). *L'univers lector adolescent: Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Margallo, Ana María. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Leer.es*. https://leer.es/recursos_leer/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/
- Marquínez, Teodora. (2017). *Estrategias didácticas para la motivación lectora* (Tesis de maestría). Universidad de Panamá, Panamá.
- Martos Núñez, Eloy. (2006), "Tunear" los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos*, (2), 63-77. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.04
- McBreen, Miriam. y Savage, Robert. (2021). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational psychology review*, 33(3), 1125-1163. DOI: 10.1007/s10648-020-09584-4
- McGeown, Sarah., Duncan, Lynne., Griffiths, Yvonne. and Stothard, Sue. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and writing*, 28(4), 545-569. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>
- Merga, Margaret. (2017). Becoming a reader: Significant social influences on avid book readers. *School Library Research: Research Journal of the American Association of School Librarians*, (20), 1-21.
- Montes, Graciela. (2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.
- Ow, Maili. (2009). ¿Y quién me pregunta a mí? La olvidada voz de los lectores escolares. En V. Sorin (ed.), *Actas I Congreso Internacional de Literatura para Niños* (pp. 891-908), Buenos Aires: La Bohemia.
- Pitcher, Sharon., Albright, Lettie., DeLaney, Carol., Walker, Nancy., Seunariningsih, Krishna., Mogge, Stephen., Headley, Kathy., Ridgeway, Victoria., Peck, Sharon., Hunt, Rebecca. y Dunston, Pamela. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent and adult literacy*, 50(5), 378-396.

- Reyes, Lara. (2011). Fer lectors en un context advers. *Revista Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (53), 58-67.
- Reyes, Lara. (2015). *La formació literària a primària Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Rivera Jurado, Paula y Romero Oliva, Manuel. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos*, 19(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313
- Ryan, Richard and Deci, Edward. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a selfdetermination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sandoval, Ana María., Gutiérrez, Cristian Camilo. y Noguera, Jennifer Paola. (2019). *Factores de motivación y desmotivación en la creación de hábitos lectores en el colegio Orlando Higuera Rojas* (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Siro, Ana. (2005). *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. México D.F.: Conaculta.
- Wigfield, Allan., Eccles, Jacquelynne., Fredricks, Jennifer., Simpkins, Sandra., Roeser, Robert. y Schiefele, Ulrich. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. En M. E. Lamb y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 657–700), New Jersey: John Wiley y Sons Inc.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

