

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 7-28. ISSN: 2414-1364

Motivación y desempeño lector  
en niñas y niños chilenos:  
un estudio exploratorio

Reading Motivation and Achievement  
in Chilean Boys and Girls:  
An Exploratory Study

Pelusa ORELLANA G.  
Universidad de los Andes (Chile)  
porellan@uandes.cl

Paula BALDWIN L.  
Instituto de Literatura  
de la Universidad de los Andes (Chile)

Recibido: 2016.02.21

Aprobado: 2016.06.08

### **Resumen**

En este estudio exploramos los niveles de motivación y desempeño lector de 1290 estudiantes chilenos de tercero, cuarto y quinto año básico, con el fin de conocer los niveles de interés por la lectura y habilidades de comprensión en distintas dependencias escolares (municipal, particular subvencionada y particular pagada). Así mismo, se intentó determinar la correlación entre ambos aspectos según sexo y tipo de dependencia.

Los resultados confirman tendencias de mayor nivel de desempeño y motivación lectora en niñas en todos los tipos de establecimiento, y una moderada correlación positiva entre motivación y desempeño lector. Se discuten las implicancias pedagógicas y se sugieren algunas estrategias que permitan favorecer el desarrollo tanto de la motivación como de las habilidades lectoras en niños y niñas.

**Palabras clave:** motivación lectora, desempeño lector, género, educación básica

### **Abstract**

The current study explores motivation and reading achievement scores of 1,290 Chilean elementary school students in order to determine differences in their achievement and motivation. Students came from schools serving children from different socioeconomic backgrounds.

The correlations between gender, school type, motivation, and achievement were also examined. Results show that there is a trend towards higher levels of reading achievement, and motivation in girls. The pedagogical implications of this are discussed. Several strategies are suggested to improve the development of motivation and reading skills of boys and girls.

**Key words:** reading motivation, reading achievement, gender, elementary education

En la última década, los estudiantes chilenos han mejorado significativamente su desempeño lector en comparación a sus pares latinoamericanos. Esto se evidencia en resultados de evaluaciones PISA y PIRLS (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). En la primera se observa que, entre los años 2000 y 2009, nuestros escolares de 15 años incrementaron sus habilidades lectoras en 40 puntos. Esta mejora —si bien importante— nos sitúa aún por debajo del promedio de los países OCDE en alfabetización, con importantes falencias en habilidades de comprensión necesarias para desenvolverse adecuadamente en un contexto de procesamiento de información escrita (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014). Los resultados de estas mediciones, así como las pruebas realizadas a nivel nacional, revelan que, pese a este aumento, existen todavía diferencias importantes entre los niveles de competencia lectora de los estudiantes con más y con menos recursos, brecha que se incrementa a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad (Beyer, 2007; Donoso-Díaz, Arias-Rojas, Gajardo, & Frites 2013; Eyzaguirre & Fontaine, 2008).

Cuando se analiza la evolución de resultados en el ámbito del desempeño lector muchas veces se alude a los hábitos y niveles de motivación por la lectura, y su posible correlación. Así, por tanto, se tiende a suponer que para estudiantes que tienen bien desarrollado el hábito lector y leen frecuentemente en forma recreativa el nivel de comprensión lectora es mayor que para quienes no se consideran buenos lectores. En la literatura especializada hay considerable evidencia que avala este supuesto (i. e., Unrau & Schlackman, 2006; Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada, & Barbosa, 2006; Malloy, Marinak, Gambrell, & Mazzoni, 2013; Baker & Wigfield, 1999; Pintrich, 2003; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009).

La motivación se define como la disposición de una persona a realizar una tarea y perseverar en ella (Urduan & Schoenfelder, 2006). Desde un punto de vista teórico, hay diversas aproximaciones que permiten explicar la motivación a la lectura. Una de ellas es la teoría de la expectativa y valor o *value expectancy theory* (Eccles, 1983), que establece que la motivación puede ser determinada a partir de la percepción que un individuo tiene del grado de éxito que él mismo puede alcanzar al realizar una determinada tarea, y el valor positivo que le asocia a dicha tarea. La noción de autoconcepto proviene de la teoría de autoeficacia de Bandura (1977) que habla de la convicción que una persona tiene en sus propias capacidades para lograr un determinado resultado (Conradi, Jang, & McKenna, 2014). Este modelo teórico permite

explicar la motivación por la lectura, dado que la evidencia acerca de la estrecha relación entre autopercepción de capacidades y valoración de la lectura ha sido documentada extensamente (Applegate & Applegate, 2010; Marinak & Gambrell, 2010). De este modo, los estudiantes que se autoperceben como buenos lectores, que logran leer fluidamente y comprenden las ideas del texto suelen, por lo general, tener una visión positiva de lo que es la lectura, suelen elegirla como actividad de tiempo libre (Vial & Orellana, 2011), y la valoran positivamente.

Morgan y Fuchs (2007) determinaron que en lectores pequeños la correlación entre motivación y habilidad es moderada y bidireccional. Otros estudios, sin embargo, han planteado que esta relación no siempre es tan lineal. Kush, Watkins, y Brookhart (2005), en un estudio de tipo longitudinal, determinaron que la relación entre la actitud hacia la lectura y el desempeño lector se correlacionan más directamente a lo largo del tiempo, y que las determinantes causales del desempeño lector atribuibles a la motivación son más evidentes a comienzos de la adolescencia.

Los estudios de motivación y desempeño lector también han confirmado que existen diferencias importantes en el grado en que estos factores se desarrollan en niños y niñas (Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian, & Valtin, 2014; Chudowsky & Chudowsky, 2010, National Literacy Trust, 2012). En las últimas evaluaciones PISA (OECD, 2010) se han observado sesgos positivos a favor de las niñas en lo referente a habilidad para comprender textos, siendo esta diferencia especialmente significativa en países como Corea (Brozo et al, 2014). El mismo estudio confirma que en países de alto desempeño lector, como Finlandia o Alemania, son las mujeres las que muestran mayor interés y gusto por la lectura. Sin embargo, en otros países que también dan cuenta de altos niveles de comprensión lectora como, por ejemplo Islandia o Corea, se aprecian menores brechas en lo que respecta a la motivación e interés por la lectura según sexo. Es evidente que hay múltiples factores socioculturales que explican estas diferencias. Dentro de ellos se ha observado que, para la mayoría de los países la lectura se asocia a un estereotipo femenino de actividad más bien tranquila, y que por eso suele ser preferida por las mujeres (Marinak & Gambrell, 2010; Siann, Lightbody, Stocks, & Walsh, 1996). Otro factor explicativo de esta diferencia es el tiempo dedicado a la lectura, el cual tiene directa asociación con el interés por leer. Smith & Wilhelm (2002) establecen que los hombres suelen demorar más

que las mujeres en terminar de leer un texto, se autoperciben como menos competentes, y leen con menor entusiasmo que ellas. Por lo general, si les pregunta por su interés por la lectura, casi un 80 % de quienes dicen no motivarse por leer son hombres (Gurian, Henley, & Trueman, 2001). PISA también ha evaluado las actitudes y motivación lectora, y ha revelado que los adolescentes chilenos en un 61 % declaran leer por gusto, porcentaje similar al promedio OCDE de 64 %, pero inferior al declarado en el 2000 en 9 puntos porcentuales (Mineduc, 2004).

Nuestro país tiene índices de motivación y hábito lector relativamente bajos, según se concluye de numerosas encuestas a personas de distintos rangos etarios (Fundación La Fuente/Adimark, 2010; Consejo Superior de Educación, 2006; Lemp & Behn, 2008, por nombrar algunos). De acuerdo al estudio Chile y Los Libros, realizado en los años 2006 y 2010 en nuestro país, más del 52 % de los adultos chilenos se declara no lector (La Fuente/Adimark, 2010; Pérez, 2007). El estudio realizado por Pérez (2007) y la Fundación La Fuente incluyó a 1457 estudiantes de segundo a cuarto año básico participantes del programa Creando los Lectores del Mañana (CLM), que tiene por objetivo potenciar el gusto por la lectura en estudiantes de sectores de escasos recursos, tanto urbanos como rurales. Los resultados mostraron que la lectura constituye el segundo pasatiempo favorito para estos niños, y cuando estos resultados se desagregan según sexo, la lectura es de mayor interés para las niñas, lo que es consistente con lo observado en investigaciones a nivel internacional (Brozo et al, 2014). Sin embargo, la lectura es menos atractiva como actividad de tiempo libre para los niños que viven en zonas rurales del país, donde también se da una mayor proporción de preferencia entre las niñas que entre los niños. En comparación con niños de otros países como Estados Unidos, Grecia y Finlandia, los estudiantes chilenos del primer subciclo básico también presentan niveles más bajos de valoración de la lectura (Gambrell, Korkkeamaki, Korkkeamaki, Tafa, Orellana, Melo, McCrea Andrews, & Massey, 2012). Estos hallazgos podrían apuntar a que efectivamente exista una correlación positiva entre la motivación por la lectura y el nivel de desempeño lector de nuestros estudiantes.

Un tercer estudio desarrollado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile en el año 2011, comparó habilidades de comprensión y comportamiento lector en una muestra de 1200 personas entre nueve y sesenta y cinco años. A nivel general, y sin desagregar los resultados por edad, solo el

6.7 % de los encuestados elige leer como actividad preferida, lo que incluye la lectura de libros, diarios, revistas, y lectura online. En los menores de quince años este porcentaje baja a 4.8 %. Así mismo, solo un 33 % admite dedicar al menos 15 o 20 minutos diarios a la lectura en forma permanente. Dicho estudio también identificó correlaciones significativas entre competencia lectora, sexo, nivel educativo, e ingreso per cápita del hogar, en el caso de los menores de quince años. La correlación entre cantidad de horas de lectura semanal también correlacionó positivamente con la competencia lectora (Centro Microdatos, 2011).

En el contexto latinoamericano son escasas las investigaciones que han abordado las diferencias tanto en rendimiento como en motivación lectora entre niños y niñas (Baldwin & Orellana, 2012), pese a que en muchos de los países del continente la brecha, al menos en desempeño lector, es sumamente amplia. El presente trabajo se enmarca precisamente en esta línea y pretende, de manera exploratoria, determinar la presencia, magnitud y significancia de dicha correlación. De la misma manera, y dado que el factor género ha mostrado incidir en brechas importantes de desempeño lector entre nuestros estudiantes, nos pareció relevante analizar los datos desde esa perspectiva.

## Metodología

### Diseño y participantes

El presente estudio tiene un diseño de tipo exploratorio y correlacional, que pretende abordar los constructos de desempeño y motivación de manera conjunta, en un subconjunto del sistema escolar sobre el cual existen pocas investigaciones. Este diseño contribuye, por tanto, a tener una perspectiva acerca de la relación entre ambos fenómenos en una muestra de alumnos de zonas urbanas y semirurales del país. Las preguntas que el estudio busca responder son las siguientes:

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión y motivación lectora de los estudiantes chilenos de tercero, cuarto y quinto año básico; se diferencian ellos según sexo, y dependencia?

2. ¿Existe una correlación significativa entre el nivel de comprensión y motivación lectora de los niños y niñas evaluados?

Participaron 1290 estudiantes provenientes de 9 establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. De esos establecimientos, 5 eran privados, 1 municipal, y 3 subvencionados. La distribución de los estudiantes según curso y sexo se presenta en la tabla 1. De la muestra evaluada, un 44 % corresponde a estudiantes del sector subvencionado, un 7.6 % al sector municipal, y un 48 % al sector privado. Si la muestra se desglosa por cursos, un 34 % cursa tercer año básico; el mismo porcentaje se ubica en cuarto año básico; y un 31 %, en quinto básico. Finalmente, un 59.2 % asiste a establecimientos mixtos; un 26.8 %, a diferenciados (solo hombres o solo mujeres); y el 14 % restante estudia en establecimientos intereducativos, en los que los estudiantes están agrupados por sexo en las aulas pero comparten espacios comunes como recreos y otras actividades con los del otro sexo.

Tabla 1  
*Caracterización de la muestra*

Curso	Hombres	Mujeres	Total
Tercero	252	188	440
Cuarto	260	185	445
Quinto	246	159	405
Total	758	532	1290

Los alumnos fueron evaluados en dos instancias durante el año escolar. La primera se realizó en el mes de abril, y la segunda, en octubre. En el presente estudio reportamos los hallazgos encontrados en la evaluación de inicio del año escolar. Antes de la aplicación de los instrumentos se recopilaron los consentimientos informados de los padres de los estudiantes autorizando su participación en el estudio.

### **Instrumentos**

Se utilizaron dos instrumentos para explorar las variables seleccionadas. Para evaluar comprensión lectora se utilizaron las pruebas Dialect

(Orellana, Melo, & Fitzgerald, 2015) que evalúan esta habilidad mediante ítems en los que los estudiantes deben leer textos de creciente complejidad y completar preguntas usando la información provista. Los resultados se expresan en función del marco Lexile, que establece el nivel de habilidad en el que se encuentra el estudiante en una escala evolutiva (Swartz, Hanlon, Childress, & Stenner, 2016). A los estudiantes de tercer año básico se les aplicó la prueba Dialect 1, mientras que los alumnos de cuarto y quinto básico rindieron Dialect 4.

El segundo instrumento usado es la Encuesta de Motivación Lectora desarrollada por Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni (1996). Esta encuesta es un instrumento de autorreporte que puede ser administrado en forma grupal. La Encuesta de Motivación Lectora tiene su sustento teórico en la teoría de expectativa y valor de Eccles (Gambrell et al, 1996). Evalúa dos constructos o dimensiones asociadas a la motivación lectora: el autoconcepto lector y la valoración que la persona le asigna al acto de leer. Los ítems relacionados con el autoconcepto lector ofrecen información acerca de los niveles de competencia que los propios lectores perciben respecto de ellos mismos y en relación con sus pares. En el caso de la valoración de la lectura, los ítems permiten conocer el valor que los estudiantes les asignan a diversas tareas y actividades lectoras, especialmente en relación a la frecuencia con la que leen o realizan otras actividades vinculadas a la lectura. Para evaluar cada uno de estos constructos se presentan 10 ítems, cada uno de los cuales presenta una aseveración y cuatro opciones de respuesta. La versión original de la encuesta ya había sido traducida y validada para la población escolar chilena.

La mayoría de los estudiantes respondió las pruebas a través de la web, aunque en algunos establecimientos fue necesario aplicarlas en papel. Para las aplicaciones se capacitó a estudiantes de postgrado expertos en lectura, quienes supervisaron el proceso en terreno.

## **Análisis**

Los análisis realizados fueron de tipo descriptivo y correlacional. Se utilizaron análisis de varianza para identificar posibles diferencias entre los grupos según curso, dependencia, y tipo de agrupación durante la primera



aplicación. Las variables estudiadas son comprensión lectora, autoconcepto lector, valoración de la lectura, sexo, curso, y dependencia.

### **Resultados y discusión**

En primer lugar analizamos los resultados del grupo completo, a fin de responder la pregunta acerca del nivel de comprensión lectora, autoconcepto lector y valoración de la lectura, y potenciales diferencias entre tipos de establecimiento, curso y sexo. En segundo lugar nos abocamos a responder la segunda pregunta de investigación, cuyo objetivo es determinar la magnitud, grado de significancia y dirección de la posible correlación entre la comprensión lectora y la motivación en los estudiantes evaluados.

¿Cuál es el nivel de comprensión y motivación lectora de los estudiantes chilenos de tercero, cuarto y quinto año básico; se diferencian ellos según sexo, dependencia y tipo de agrupación? La tabla 2 muestra las estadísticas descriptivas (medias, rango y desviación estándar) para las variables de interés en la muestra total, dividida por curso. Respecto de la comprensión lectora, hay un mejor desempeño de los estudiantes de quinto básico, pero los análisis de varianza muestran que las diferencias entre los tres niveles no son estadísticamente significativas. Tampoco existen diferencias significativas entre los tres cursos respecto de las variables autoconcepto lector y valoración de la lectura.

Tabla 2  
*Estadísticas descriptivas*

Variable	M	Desv. est.	Mín.	Máx.
Comprensión (% de logro)				
Tercero	69.5	18.0	17	100
Cuarto	64.5	17.9	13.3	100
Quinto	72.5	14.8	8.9	97.8
Autoconcepto lector				
Tercero	29.3	5.6	1	40
Cuarto	28.8	4.7	14	40
Quinto	28.7	4.5	9	40
Valoración de la lectura				
Tercero	29.8	6.1	0	40
Cuarto	28.7	5.3	11	40
Quinto	28.4	5.3	6	40

De manera preliminar resulta evidente que el desempeño lector es mejor en quinto año básico, pero los terceros superan a los cuartos, que son los alumnos con peor desempeño. También se aprecia una relación inversamente proporcional entre desempeño en comprensión y las variables de motivación, por cuanto en quinto básico, si bien hay mejor comprensión, el autoconcepto y la valoración son inferiores a los cursos de tercero y cuarto básico, por lo que inicialmente podría pensarse que existe mayor relación entre estas tres variables en los cursos inferiores.

Respecto del tipo de dependencia (colegio municipal, particular subvencionado y particular pagado), los resultados muestran que los alumnos de establecimientos particulares pagados alcanzan un 75.2 % de logro en comprensión lectora, lo que es superior al obtenido por los alumnos de establecimientos subvencionados (61.9 %) y municipalizados (66 %). Estos resultados difieren respecto de los niveles de desempeño lector que se han observado tanto en mediciones nacionales, tanto en el Simce de lectura —en cursos inferio-

res— como en PISA —en los cursos superiores—, donde por lo general los establecimientos municipales se ubican por debajo de los subvencionados. La brecha de 14 puntos porcentuales entre alumnos provenientes de hogares con más y menos recursos económicos, sin embargo, es considerable.

En lo relativo al autoconcepto lector, los estudiantes provenientes de establecimientos municipalizados son quienes muestran un nivel más bajo de desarrollo, con 27.3 puntos en promedio ( $DS = 7.3$ , mín = 1, máx = 35), de un total máximo de 40 puntos. Los alumnos de establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados obtienen un puntaje prácticamente idéntico, con 28.5 y 29.6 respectivamente. Para los tres tipos de establecimiento, sin embargo, es posible concluir que los estudiantes tienen una valoración de sus habilidades lectoras más bien baja.

Finalmente, para la valoración que los estudiantes le asignan a la lectura se aprecia una distribución similar, siendo los alumnos de colegios municipales los que menos valoran el hábito lector (26.5), y los subvencionados (29.5) y particulares pagados (28.7) quienes obtienen apenas uno o dos puntos más que sus pares municipales. Esto muestra que, al igual que el pobre concepto de lector, los alumnos chilenos en los tres cursos evaluados, y en los tres tipos de escuelas, comparten una escasa valoración por la lectura como actividad recreativa, lo que también ha sido observado en estudios previos acerca de motivación y hábito lector, tanto en los cursos superiores como inferiores al grupo etario estudiado.

Para determinar si las diferencias encontradas eran estadísticamente significativas se realizaron análisis de varianza entre las variables estudiadas. Las diferencias entre los tres grupos resultaron ser estadísticamente significativas para comprensión lectora,  $F(2, 1287) = 22.72$ ;  $p = .000$ , pero no para autoconcepto lector. Para valoración de la lectura, los análisis de varianza mostraron diferencias estadísticamente significativas,  $F(2, 1249) = 7.755$ ;  $p = .000$ . En el caso del tipo de establecimiento, se obtuvieron resultados estadísticamente significativos para las tres variables: comprensión:  $F(2, 1287) = 107.97$ ;  $p = .000$ ; autoconcepto:  $F(2, 1249) = 10.837$ ;  $p = .000$  y valoración:  $F(2, 1249) = 11.667$ ;  $p = .000$ . Estos análisis están en concordancia con lo que evaluaciones a nivel nacional e internacional han mostrado, especialmente en lo referente a la brecha socioeconómica que caracteriza el desempeño lector en Chile, donde las diferencias por tipo de colegio son

de magnitud considerable. Así, es posible pensar que el nivel de motivación por la lectura incide en el logro que los estudiantes alcanzan en tareas de comprensión, y que se perpetúan las diferencias entre los tres tipos de colegio a lo largo de la educación escolar.

Ahora bien, interesa conocer los niveles de comprensión lectora, autoconcepto lector y valoración de la lectura de niños y niñas por separado, en cada uno de los cursos, y analizar el comportamiento de estas variables en cada uno de los distintos tipos de establecimiento. Para ello, recordemos que la muestra evaluada se compone de 758 varones y 552 niñas. Del total de varones, un 33.2 % cursa tercer año básico; un 34.3 %, cuarto año; y un 32.4 %, quinto año básico. Del total de la muestra de mujeres, un 34 % está en tercer año básico; un 33.5 %, en cuarto; y un 28.8 %, en quinto. Así mismo, un 59.2 % de los evaluados asiste a un establecimiento mixto; un 26.7 %, a uno diferenciado (solo niños o solo niñas); y un 13.9 %, a uno de tipo intereducativo. La tabla 3 presenta los resultados en comprensión, autoconcepto y valoración de la lectura para hombres y mujeres. En ella se observa que en tercer año básico las mujeres superan a los valores en comprensión lectora, pero estos presentan un mayor autoconcepto y valoración de la lectura. Para cuarto año básico se repite este mismo patrón. Finalmente, en quinto año básico los resultados son bastante parecidos entre ambos grupos, y se observa una mínima diferencia que ubica, en el caso de la comprensión, a las mujeres por sobre los hombres. Para autoconcepto lector y valoración de la lectura se observa nuevamente que los hombres superan a las mujeres en un punto aproximadamente.

Tabla 3  
*Estadísticas descriptivas según sexo y curso*

Sexo	Comprensión M(Desv. est.) Mín.-máx.	Autoconcepto M(Desv. est.) Mín.-máx.	Valoración M(Desv. est.) Mín.-máx.
Varones			
Tercero	67.0 (18.0) 18-100	28.85 (5.7) 1-40	28.7 (6.3) 0-40
Cuarto	63.1 (17.9) 13-100	28.2 (4.5) 14-39	27.7 (5.51) 11-40
Quinto	72.3 (15.0) 8.9-100	28.3 (4.6) 9-39	27.8 (5.2) 6-40
Mujeres			
Tercero	72.8 (17.5) 16-45	29.8 (5.4) 4-40	31.3 (5.5) 3-40
Cuarto	66.5 (17.7) 16-98	29.6 (4.7) 10-34	30.0 (4.9) 17-39
Quinto	72.8 (14.5) 27-98	29.2 (4.33) 16-40	29.3 (5.4) 15-40

Realizamos análisis de varianza para determinar si las diferencias entre niños y niñas observadas para cada nivel resultaban ser estadísticamente significativas. Para los alumnos de tercer año básico, las diferencias entre niños y niñas para comprensión y valoración de la lectura resultaron estadísticamente significativas:  $F(1, 437) = 9.681$ ;  $p < .005$  y  $F(1, 415) = 18.362$ ;  $p = .000$  respectivamente. Los resultados de valoración son coincidentes con los observados en estudios a nivel internacional en los que se reportan diferencias según sexo para la valoración de la lectura (Gambrell & Marinak,

2010; Applegate & Applegate, 2010). En cuarto año básico estas diferencias fueron significativas para autoconcepto [ $F(1, 435) = 8.670; p < .005$ ], y valoración [ $F(1, 435) = 19.712; p = .000$ ]. Finalmente, en el caso de quinto año básico, los resultados confirmaron que existen diferencias significativas en el nivel de logro de niños y niñas para las variables de autoconcepto lector [ $F(1, 397) = 4.148; p < .005$ ] y valoración de la lectura [ $F(1, 397) = 8.036; p < .005$ ]. Como se observa en la tabla 3, los resultados muestran un sesgo positivo a favor de las mujeres en todos los cursos y en las tres variables. Sin embargo, esta diferencia es más pronunciada en la variable comprensión lectora en los primeros años, y tiende a equipararse hacia quinto año básico. Este aspecto podría explicarse porque el desarrollo de las habilidades lectoras parece ser más lento en los varones que en las niñas (Smith & Wilhelm, 2002), pero pareciera estabilizarse a medida que avanzan en el sistema escolar. Desde una perspectiva pedagógica, parece esencial relevar esta diferencia y atender a las necesidades propias de uno y otro sexo en lo que respecta a habilidades de comprensión. Los varones necesitan de mayor cantidad de oportunidades para adquirir ciertas estrategias lectoras, por lo que se deben establecer instancias explícitas y sistemáticas para su desarrollo en el aula. La baja autoestima que suelen mostrar ante las tareas de lectura suele proyectarse más allá de los primeros años de la educación básica, por lo que el inculcar confianza en las propias habilidades es esencial (Kowaleski-Jones & Duncan, 1999). Las niñas, por otra parte, necesitarán de instancias para explorar y afinar sus gustos literarios. Ellas muestran mayor habilidad en lo que se refiere a gramática y vocabulario entre primer y tercer año básico, y por tanto suelen alcanzar mayor autonomía lectora más tempranamente (Senn, 2012). Diferenciar el enfoque de la enseñanza de la lectura parece ser un enfoque razonable cuando los estudiantes se inician en las tareas de lectura. Si la motivación, en el caso de los varones, es tan gravitante, se hará necesario dar oportunidades para explorar distintos temas, géneros y formatos de lectura, averiguar qué intereses tienen respecto de la lectura, y fortalecer más los aspectos técnicos tales como la fluidez y decodificación asegurándose de que tengan acceso a textos de distintos niveles de complejidad acordes a su grado de pericia lectora.

¿Existe una correlación significativa entre el nivel de comprensión y motivación lectora de los niños y niñas evaluados? La tabla 4 muestra las correlaciones entre las variables de interés para todos los estudiantes, sin distinguir sexo. Como era esperable, se da una mayor correlación positiva entre autoconcepto

y valoración (.567), dado que se trata de dos constructos asociados a la variable motivación. La correlación entre comprensión y autoconcepto, además de ser positiva y de mediana magnitud, resulta significativa al .01, lo que desde la teoría también resulta explicable, pues hay estudios que muestran que quienes tienen un mejor desempeño lector son también quienes se perciben a sí mismos como lectores competentes (Gambrell et al, 1996; Malloy et al, 2013).

Tabla 4  
*Correlaciones entre comprensión lectora, autoconcepto y valoración*

	1	2	3
1. Comprensión	—	.360**	.187**
2. Autoconcepto		—	.567**
3. Valoración			—

\*\*  $p = .01$

Al separar los resultados según sexo, las correlaciones para los varones muestran un valor de .374\*\* para comprensión y autoconcepto y de .564\*\* para autoconcepto y valoración. En el caso de las niñas los resultados son levemente inferiores aunque igualmente positivos y significativos: .322\*\* para autoconcepto y comprensión, y .553\*\* para autoconcepto y valoración. En ambos casos la correlación entre valoración y comprensión fue baja, .174\*\*. Resulta interesante constatar que la correlación es levemente mayor para los niños que para las niñas, pues en general los estudios muestran un resultado inverso. Por lo mismo, puede ser auspicioso pensar que a medida que se incrementa el autoconcepto lector también se mejorará su nivel de comprensión lectora.

Al correlacionar las variables por curso observamos que existe una alta correlación positiva para los varones de tercero básico entre autoconcepto y valoración (.704\*\*), pero la correlación entre comprensión y las variables de autoconcepto y valoración son de menor magnitud: .369\*\* y .221\*\* respectivamente. En cuarto básico la correlación autoconcepto-comprensión alcanza .387\*\* y en quinto básico es de .407\*\*. Para las niñas de tercero básico, en cambio, las variables de autoconcepto y valoración se correlacionan

en una magnitud inferior en tercero básico (.663\*\*) y es la valoración la que correlaciona en un mayor nivel con comprensión (.343\*\*). En cuarto básico la correlación autoconcepto–comprensión es significativa pero inferior (.309\*\*), y finalmente en quinto básico la mayor correlación se encuentra entre autoconcepto y comprensión (.415\*\*). De lo anterior se desprende que, en el caso de los varones, claramente la percepción de las propias competencias lectoras se vincula más positivamente con la habilidad de comprender, por lo que, en los tres niveles escolares, quienes se sienten más capaces de comprender lo que leen son quienes, en efecto, obtienen mejores niveles de comprensión. En este caso, el grado de valoración positiva de la lectura no está tan asociado al buen desempeño lector. Para las mujeres, en cambio, el valor asignado a la lectura está más asociado a la capacidad de comprensión al menos en tercero básico, mientras que en los dos cursos superiores autoconcepto y comprensión van más ligados.

Si bien una correlación no implica causalidad, la proporción de la relación entre autoconcepto y comprensión confirma lo necesario que se hace el desarrollar mayores niveles de confianza en las propias habilidades. Comprender que la tarea de fortalecer el autoconcepto lector en los primeros años de escolaridad puede hacer la diferencia en un mayor o menor nivel de desempeño. Lo anterior es especialmente importante en el caso de los varones, toda vez que las actitudes y percepciones se incrementan a medida que crecen (Farris, Werderich, Nelson, & Fuller, 2009). Se podría esperar, además, que como consecuencia de un mejor autoconcepto lector los estudiantes de ambos sexos muestren una mayor tendencia a valorar positivamente la lectura a medida que sus experiencias lectoras se incrementan y resultan agradables.

### Conclusiones

En el presente estudio analizamos los resultados obtenidos por estudiantes chilenos de tercero, cuarto y quinto año básico en mediciones de comprensión y motivación lectora. Si bien Chile ha mejorado sus niveles de desempeño lector en los últimos diez años, los logros son aún inferiores a los de países con similares niveles de desarrollo económico. De manera similar, los niveles de motivación lectora en nuestro país se mantienen bajos independientemente del nivel socioeconómico, edad y sexo. En tercer lugar, las mediciones nacionales e internacionales a las que se han sometido los escolares chilenos



dan cuenta de una brecha importante en desempeño y motivación entre hombres y mujeres. Dada la estrecha relación entre competencia lectora y motivación nos interesó además establecer el grado de correlación entre estos dos constructos según sexo. Los resultados obtenidos ratificaron lo observado en estudios de gran escala a nivel país (Mineduc, 2004; Agencia de Calidad de la Educación, 2014) en cuanto a que hay diferencias estadísticamente significativas respecto a la habilidad de comprensión tanto entre hombres y mujeres como según estrato socioeconómico (definido por tipo de establecimiento educativo). De manera interesante, se logró establecer que la brecha en comprensión lectora entre niños y niñas parece acortarse a medida que se avanza en el sistema escolar, por cuanto hay menos diferencias de logro entre niños y niñas en quinto que en tercero básico. La reducción de esta brecha resulta auspiciosa considerando que desde un punto de vista pedagógico se pueden realizar acciones tendientes a fortalecer aspectos de la lectura que son esenciales para el éxito lector posterior.

En cuanto a las correlaciones entre comprensión y motivación, el estudio reveló que estas son similares en ambos sexos, lo cual también resulta interesante, por cuanto hace pensar que, independientemente de si se trata de niños o niñas, motivación y comprensión lectora se relacionan, y por ende pueden ser trabajadas en forma paralela. Dado que en el caso de los varones el autoconcepto lector se correlaciona más fuertemente con la habilidad lectora, tiene importantes implicancias para mejorar los niveles de desempeño, y podría resultar favorable que se implementen intervenciones en el aula tendientes a fortalecer la percepción que los lectores hombres tienen de sus propias habilidades lectoras. Ello debe realizarse asegurando un cuidadoso equilibrio entre los aspectos más técnicos de la lectura (conciencia fonológica, fluidez, velocidad lectora, decodificación) y aquellos más estratégicos, como son las herramientas para la comprensión. En el caso de las niñas, en cambio, si los procesos lectores se consolidan más tempranamente, los docentes debieran focalizar sus esfuerzos en afianzar gustos literarios, ampliando la gama de géneros y autores, y ayudando a las alumnas a expresar opiniones bien argumentadas acerca de lo leído.

La competencia lectora es una de las herramientas más importantes para el éxito escolar. Afianzarla tempranamente y lograr que todos los estudiantes demuestren habilidad y gusto por la lectura es una tarea que se inicia antes del ingreso a la escuela, pero que debe ser conscientemente trabajada en

los primeros años de la enseñanza formal. Enseñar a leer no termina en la enseñanza de la decodificación, ni tampoco en la entrega de algunas estrategias que permiten mejorar el nivel de comprensión de distintos tipos de texto. Estas habilidades deben ir acompañadas de un trabajo explícito y sistemático de los aspectos afectivos y motivacionales relacionados con el hábito de leer: el aprender a conocer los propios intereses literarios, modelar buenas conductas lectoras, y valorar la lectura en todas las asignaturas es un aspecto necesario para formar los lectores ávidos, críticos, y bien preparados para desenvolverse en una sociedad cada vez más exigente en lo que a procesamiento de información se refiere.

### Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Avance de resultados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Disponible en [https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/TERCE\\_2013\\_avance\\_de\\_resultados.pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/TERCE_2013_avance_de_resultados.pdf) (consulta octubre 2015).
- Applegate, A. J. & Applegate, M. D. (2010). A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226-234.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baldwin, P. & Orellana P. (2012). Motivación a la lectura. Aproximaciones a las diferencias entre niños y niñas. Capítulo de libro en E. Vierheller (ed), *Nuevo Paradigma: Educación Single-sex o Diferenciada*. Costa Rica: Logos.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Nueva York: General Learning.
- Beyer, H. (2007). Una educación de más calidad: Algunas reflexiones. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 205-242.

- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014). Reading, gender and engagement. Lessons from five PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584-593.
- Centro Microdatos (2011). Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional. Departamento de Economía, Universidad de Chile: Santiago.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: a conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.
- Consejo Superior de Educación (2006). Estadísticas y Bases de datos. Statistics and Databases. Instituciones. Universidades [en línea] Santiago, Chile [consulta: agosto 2006]. Disponible en <http://www.camara-delibro.cl/estadisticas.htm>
- Chudowsky, N., & Chudowsky, V. (2010). Are there differences in achievement between boys and girls? Washington, D. C.: Center on Education Policy. Recuperado de: [www.cepcd.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=304&documentFormatId=4643](http://www.cepcd.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=304&documentFormatId=4643)
- Donoso-Díaz, S., Arias-Rojas, O., Gajardo, C, & Frites, C. (2013). Inequidades invisibles en la educación chilena: Brechas entre estudiantes urbanos y rurales en la prueba PISA de Lectura (2009). *Educacao & Sociedade*, 34(125). Disponible en: <http://dx-dpo-prg/10.1590/S0101-73302013000400010>.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. En J. T. Spencer (Ed. ), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Farris, P. J., Werderich, D. E., Nelson, P. A., & Fuhler, C. J. (2009). Malecall: Fifth-grade boys' reading preferences. *The Reading Teacher*, 63(3), 180-188.

- Fundación La Fuente/Adimark, GFK (2010). *Chile y los Libros*. Santiago: Fundación La Fuente.
- Gambrell, L., Korkeamaki, R., Korkkeamaki, R., Tafa, E., Orellana, P., Melo, C., McCrea Andrews, H., Massey, C. (2013). A cross-cultural exploration of early reading motivation. *18<sup>th</sup> European Conference on Reading*, Jönköping (Suecia). August 7, 2013.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, *49*(7), 518-533.
- Gurian, M., Henley, P., & Trueman, T. (2001). *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, *99*(4), 232-245.
- Kowaleski-Jones, L. & Duncan, G. J. (1999). The structure of achievement and behavior across middle childhood. *Child Development*, *70*(4), 930-943.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, *11*(1), 29-44.
- Lemp, M. & Behn, V. (2008). Utilización del tiempo libre de estudiantes del área de salud en la Institución Santo Tomás Talca. Use of leisure time of health sciences students at Institucion Santo Tomas Talca. *Ciencia y Enfermería*, *XIV*(1), 53-62.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read. The Motivation to Read Profile-Revised. *The Reading Teacher*, *67*(4), 273-282.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the gender gap. *Literacy Research and Instruction*, *49*(2), 129-141.

- Mineduc (2004). Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el Estudio PISA 2000. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- National Literacy Trust. (2012). Boys reading commission final report. Recuperado de [www.literacytrust.org.uk/policy/nlt\\_policy/boys\\_reading\\_commission](http://www.literacytrust.org.uk/policy/nlt_policy/boys_reading_commission)
- OECD (2010). PISA 2009 results: Learning to learn. Student engagement, strategies, and practices (Vol. 3). Recuperado de: [dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en](https://doi.org/10.1787/9789264083943-en)
- Orellana, P., Melo, C. & Fitzgerald, J. (2015). Plataforma Tecnológica para el Diagnóstico Temprano de Habilidades de Lectura en Niños de kínder a Cuarto Año Básico. *Jornadas Académicas de la Universidad Austral*, Buenos Aires, Argentina.
- Orellana, P. & Vial, M. (2011). ¿Existe la libertad lectora en las escuelas básicas de Chile? *Revista Psicopedagógica*, 12.
- Pérez, M. (2007). *Los niños y los libros. Un acercamiento exploratorio a la experiencia lectora infantil en Chile*. Santiago de Chile: Fundación La Fuente.
- Senn, N. (2012). Effective approaches to motivate and engage reluctant boys in literacy. *The Reading Teacher*, 66(3), pp. 211-220.
- Siann, G., Lightbody, P., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: the role of ethnic group and gender. *Gender & Education*, 8(3), 261-274.
- Smith, M. W. & Wilhelm, J. D. (2002). «Reading don't fix no Chevys»: *Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

- Swartz, C., Hanlon, S, Childress, E. L., & Stenner, A. J. (2016). An approach to design-based implementation research to inform development of EdSphere®: A brief history about the evolution of one personalized learning platform. En Y. Rosen, S. Ferrara, & M. Mosharraf (Eds. ), *Handbook of research on technology tools for real-world skill development*, pp. 284-318. Information Science Reference, Hershey, PA IGI Global.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.
- Unrau, N. & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.