

Construcción y validación de una Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC)

Construction and validation of a Reading Motivation Scale for Language and Communication teachers (RMSLCT)

Mijal Jodeck-Osses*¹ 

Daniela Tapia-Salinas² 


Aníbal Puentes³ 

¹ Universidad Andrés Bello, Chile

² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

³ Universidad Complutense de Madrid, España

Financiación: Esta investigación se enmarca en el programa de Magíster en Comprensión Lectora y Producción de Textos de la Universidad Andrés Bello, financiado por CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica). PFCHA/Beca de Magíster Nacional para Profesionales de la Educación-2018-201950180076, Beca de Magíster Nacional 2019-22191585.

 * Correspondencia: mijal.jodeck@gmail.com

Recibido: 15/09/2020; Aceptado: 21/07/2021

Resumen

La lectura, entendida como herramienta universal constituye un factor determinante y transversal en los aprendizajes escolares y sociales. En psicología y didáctica se acrecienta el interés por indagar acerca de las prácticas lectoras de aquellos maestros encargados de mediar este proceso, bajo el supuesto de que aquellos considerados buenos lectores, son también mejores mediadores del aprendizaje lector de sus estudiantes. Con este propósito se ha construido y validado una escala motivacional, tipo Likert, tomando como información los juicios de ocho expertos. La escala se inspira en el modelo Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2002), que destacan los indicadores referidos a los hábitos de lectura de docentes en el ámbito personal y profesional. La validación de la escala se realizó mediante el procedimiento estadístico de Lawshe (1975), modificado por Tristán-López (2008), que permitió definir la pertinencia y claridad de los indicadores de Expectativa-Valor. Los resultados del estudio confirman que la escala de motivación lectora diseñada para profesores de lenguaje y comunicación, en una muestra chilena, es un instrumento válido y confiable que permite conocer las fortalezas y debilidades en el ámbito de la motivación lectora, por medio de la valoración de sus propias expectativas y el valor atribuido a la lectura.

Palabras clave: Hábitos de lectura; motivación lectora; intereses lectores; expectativa; clarificación de valores; características de los docentes

Abstract

Reading, understood as a universal tool, constitutes a determining and transversal factor in school and social learning. In psychology and didactics, the interest in inquiring about the reading practices of those teachers in charge of mediating this process is growing, under the assumption that those considered good readers are also better mediators of the reading learning process of their students. To this aim, a Likert-type motivational scale has been constructed and validated, taking the judgments of eight experts as information. The scale is inspired by the Expectation-Value Theory of Eccles & Wigfield (2002), which highlights the indicators referring to the reading habits of teachers in the personal and professional sphere. The scale was validated using the Lawshe (1975) statistical procedure, modified by Tristán-López (2008), which allowed defining the relevance and clarity of the Expectation-Value indicators. The results of the study confirm that the reading motivation scale designed for language and communication teachers, in a Chilean sample, is a valid and reliable instrument that allows discovering the strengths and weaknesses in the field of reading motivation, through the assessment of their own expectations and the value placed on reading.

Keywords: Reading habits; reading motivation; reading interests; expectation; values clarification; teacher characteristics

Introducción

Existe consenso en que la lectura es determinante para la configuración de la competencia lingüística y los aprendizajes escolares y sociales que ocurren a lo largo de la vida. De acuerdo con las Bases Curriculares para la enseñanza básica y media (MINEDUC, 2018, 2015), y el estudio internacional PIRLS (Mullis et al., 2016), la lectura es una práctica transversal a todas las actividades de enseñanza, una herramienta cultural fundamental para acceder y transmitir la información. En este ámbito, se ha situado a profesores de Lenguaje y Comunicación entre los principales responsables de trabajar el aprendizaje de la lectura, otorgándoseles el rol de mediadores lectores. Así, investigar sobre las prácticas lectoras del docente cobra relevancia, debido al supuesto de que los profesores considerados buenos lectores, serían también mejores mediadores del aprendizaje lector de sus estudiantes (Munita, 2017; Powell-Brown, 2003).

El estudio de la motivación lectora sobre las prácticas pedagógicas alerta respecto a los profesores que cumplen el rol de mediadores lectores sin ser ellos mismos poseedores genuinos de entusiasmo y motivación por la lectura en su vida privada. Applegate y Applegate (2004), denominaron esta problemática “Efecto Pedro” (“nadie da lo que no posee”), señalando que un maestro que mantiene una relación débil con la lectura, sin valorarla ni disfrutar de esta en el plano personal, difícilmente podrá contribuir a que sus estudiantes desarrollen motivación intrínseca por la práctica lectora, dado que ellos mismos no la poseen. De acuerdo a Elche y Yubero (2019), la realización de prácticas de lectura orientadas a aumentar el placer y otorgar una adecuada experiencia lectora requieren de un modelamiento explícito y de relación estrecha con la lectura.

La presente investigación tiene por objetivo dar a conocer el proceso de elaboración y validación de un instrumento que permite medir el nivel de Motivación Lectora en profesores de Lenguaje y Comunicación, considerando las variables asociadas a dicho constructo, de acuerdo con el modelo de motivación de logro Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2002). La selección del modelo se justifica en tres motivos: su solidez teórica, la posibilidad que entrega para realizar una medición por dimensiones particulares, lo que permite conocer particularmente las áreas fortalecidas y descendidas del docente a nivel de motivación y, finalmente, en relación con lo anterior, permitiría realizar una intervención considerando los resultados.

Antecedentes

Sujeto lector y sujeto lector didáctico

“Sujeto lector” hace referencia al individuo que, de acuerdo con su contexto sociocultural, practica la lectura literaria, dotándola de significado en relación a sus propios valores y experiencias (Émery-Bruneau, 2010). Se caracteriza por desarrollar conducta lectora, es decir, incorpora la lectura como una práctica habitual, dotada de intencionalidad y de valoración positiva dada la satisfacción suscitada por esta (Larrañaga y Yubero, 2005).

“Sujeto lector didáctico” refiere a la interacción entre el rol del profesor como “sujeto lector” (individuo que lleva a cabo la lectura en el plano personal, valorándola y disfrutándola intrínsecamente) quien, a su vez, se desempeña como un agente mediador de la lectura en el plano profesional; aludiendo a la interacción producida entre la dimensión personal y la dimensión profesional del maestro, en tanto lector y mediador (Émery-Bruneau, 2010; Falardeau et al., 2011; Munita, 2017).

Actualmente, la evidencia sobre la influencia de los hábitos lectores del docente en sus prácticas pedagógicas y el fomento de lectura en el aula es creciente y señala que, tanto el desarrollo de actitudes como de hábitos lectores, requieren de un modelo adecuado, pues se desarrollarían por imitación y ejemplo (Granado, 2014; Granado y Puig, 2014).

Cremin et al. (2009) destacan a los profesores de lengua como mediadores fundamentales para el desarrollo lector de los niños, ya que los maestros que enseñan la lectura, además de poseer los dominios específicos de la ciencia de la lectura, deben disfrutar y reconocer el valor estético de la misma. Con frecuencia, en los centros escolares la lectura se restringe a un mecanismo de evaluación; por ejemplo, encontrar categorías gramaticales o analizar la sintaxis de una oración; enfocando la lectura a un propósito curricular (Applegate y Applegate, 2004; Applegate et al., 2014).

Munita (2013), plantea que las experiencias personales de los agentes mediadores de la lectura funcionan como vehículo que dota de sentido sus prácticas pedagógicas, por lo que sus experiencias personales en torno a ella van a influir directamente en sus creencias y, por ende, en su manera de abordar la lectura en aula (Asselin, 2000; Boggs y Golden, 2009; Gupta, 2004; Phillips y Larson, 2009; Trent, 2011).

Commeyras et al. (2003) y Cremin et al. (2009), han desarrollado investigaciones que indican que las prácticas lectoras de los docentes son trasladadas al aula. Sometieron a docentes responsables de la enseñanza lectora a programas de intervención, como círculos de lectura y espacios de reflexión los cuales, por medio de la resignificación de sus propias experiencias lectoras, buscaban fortalecer las relaciones con la lectura de sus estudiantes. Los profesores recibieron acompañamiento para enfrentarse a nuevas lecturas, y para participar activamente en charlas sobre las mismas, con el fin de ampliar sus conocimientos sobre literatura, fortalecer su confianza y promover el uso hábil de la literatura en el aula. Como resultado, se produjeron cambios positivos en la identidad lectora de los docentes: resignificación de hábitos como la lectura por placer, la reflexión sobre sí mismos como lectores y la mejora de la relación de sus estudiantes con la lectura, puesto que crearon más oportunidades para desarrollar conciencia metacognitiva de los niños como lectores y construyeron comunidades de lectura interactivas en sus aulas.

De este modo, aquellos docentes que leen con mayor frecuencia, en mayor cantidad y considerando diversidad de géneros, contarán con un bagaje lector más amplio y, por tanto, podrán otorgar a sus alumnos pautas de comportamiento en torno a la dedicación y goce personal que suscita la experiencia de lectura (Larrañaga y Yubero, 2005; Dueñas et al., 2014), logrando que se involucren afectiva y emocionalmente con la práctica lectora (Commeyras et al., 2003).

Investigaciones destinadas a estudiar la eficacia de la didáctica literaria (López-Valero et al., 2016) plantean la importancia de contar con prácticas docentes efectivas en el ámbito del fortalecimiento lector, las cuales consisten principalmente en la selección adecuada de textos, considerando necesidades e intereses de los estudiantes, desarrollar la lectura como una actividad voluntaria y sostenida, instaurar metodologías inclusivas consistentes principalmente en interactuar constantemente con los estudiantes en torno a recomendaciones e impresiones personales sobre literatura, participar como pares de sus estudiantes y no necesariamente como guías de la discusión, y comprender el propósito de enseñar el placer de la lectura, en lugar de utilizarla como medio para alcanzar otros conocimientos (Cremin et al., 2009).

Motivación lectora docente

La motivación es fundamental en el aprendizaje y refiere, principalmente, a aquello que determina que una persona inicie una acción en pos de un objetivo y persista para alcanzarlo (Herrera et al., 2004). Investigadores han enfatizado la importancia de equilibrar aspectos afectivos y cognitivos implicados en el desarrollo de la lectura (Paris y Oka, 1986), concluyendo que trabar tempranamente el rol motivacional y social en torno a esta, jugaría un rol crucial sobre el nivel de logro en los años posteriores.

La evidencia empírica en cuanto a que la formación de lectores requiere docentes lectores es sólida (Guthrie, 1996; Sanacore, 2002; Scott, 1996; Wang y Guthrie, 2004). Schunk (1990), esta plantea que profesores con baja autoestima o bajo sentimiento de autoeficacia tienden a evitar oportunidades que promuevan el desarrollo lector y desafío en sus alumnos, sin lograr motivarlos intrínsecamente; pues la relación entre los comportamientos docentes y la motivación de los alumnos se ha caracterizado como recíproca (Skinner et al., 1990).

Ahora bien ¿cuáles son, efectivamente, los niveles de motivación lectora que poseen los docentes? Existen profesores que, aun teniendo las competencias lectoras adecuadas, deciden no leer por falta de compromiso con la tarea (Scott, 1996). La investigación orientada a determinar hábitos y motivación lectora de maestros en ejercicio sugiere que una gran cantidad de ellos no hacen de la lectura privada y de ocio una prioridad (Nathanson et al., 2008; Powell-Brown, 2003). Además, que son pocos los maestros que disfrutan la lectura y la conciben como una actividad de tiempo libre, pues le atribuyen escaso valor (Mueller, 1973), se limitan a leer lo que su trabajo exige (Tovar, 2009) y no son usuarios frecuentes de bibliotecas (Cremin et al., 2008; Tenti-Fanfani, 2005). Por último, Asfura y Real (2019), intentando realizar un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en Lenguaje y Comunicación de último año de cuatro universidades chilenas, hallaron que una gran cantidad de ellos habría presentado contextos familiares desfavorables para el desarrollo de sus biografías lectoras. Este estaba dado por un bajo nivel educacional de los padres de los futuros docentes, siendo ellos la primera generación de su familia en acceder a los estudios superiores. Estos datos son relevantes, pues la escolaridad y hábitos de lectura de los padres son considerados factores decisivos para el contacto temprano y significativo con la literatura, ya que el entorno representa un espacio de primera importancia para explorar la relación de vida de los individuos con la actividad lectora (Manresa, 2009).

En términos de autoeficacia, entendida como la propia concepción de un individuo sobre su capacidad de acción (Bandura, 1977, 1993), la cual no constituye una característica inherente al individuo, sino que es aprendida y se va modificando en relación con las situaciones que este enfrenta (Dellinger et al., 2008), estaría relacionada, en el caso de los maestros, a su grado de confianza para ejecutar una tarea y a su percepción para lograr resultados de aprendizaje (Dellinger et al., 2008). Esta cualidad se desarrollaría de manera temprana en los espacios académicos de formación profesional (Woolfolk y Burke, 2005), por lo que los estudiantes de pedagogía, durante su formación académica, además de construir saberes disciplinares, van construyendo la propia percepción de su capacidad para ejercer la docencia (Shulman, 1987) y en ella incide la percepción sobre la formación recibida (Woolfolk y Burke, 2005).

Investigaciones en el marco de la Pedagogía de Enseñanza general básica, señalan que la formación de los profesores ha sido controversial en el último tiempo en Chile, debido a la rápida masificación y la baja selectividad de los alumnos que ingresan a estudiar, así como a la escasa formación inicial docente en ámbitos de carácter disciplinar (Sotomayor et al., 2013). Una revisión de los programas de estudio de estas carreras en el área de lenguaje (Sotomayor et al., 2011) evidencia que en ellos se privilegian los contenidos referidos al manejo de la lengua, entendiendo esta como la enseñanza de la ortografía y de las características de los géneros literarios, poniendo el énfasis en el conocimiento metalingüístico por sobre la apreciación del contenido y que es escasa la referencia a la enseñanza de la literatura y a estrategias para su evaluación.

Un estudio orientado a conocer la percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre la formación recibida en sus años de estudios superiores, evidenció que estos percibieron el mayor énfasis de su formación en cuanto a contenidos disciplinares, a la enseñanza de didáctica, a la enseñanza y evaluación de mecanismos para aprender a leer y

a escribir; y, una escasa preparación en cuanto a la enseñanza de la literatura (Sotomayor et al., 2013).

Lo anterior cobra especial relevancia pues, escasearían espacios reales para que los profesores en formación desarrollen una adecuada autoeficacia lectora, lo cual se relaciona con la persistencia del Efecto Pedro (Applegate et al., 2014), dando origen a un círculo vicioso en torno a la falta de competencias lectoras y de motivación y goce por la lectura.

Motivación de logro

Las teorías cognitivas de motivación que enfatizan el componente intrínseco, las atribuciones para el éxito o fracaso, y el sentimiento de autocompetencia de los sujetos, son las de expectativa y valor (Atkinson, 1964; McClelland, 1985), cuyo principio subyacente es que las expectativas que posee un sujeto sobre su desempeño interactúan con los valores atribuidos a la tarea y, por lo tanto, con el compromiso para determinar el nivel de persistencia en esta, posicionando a los individuos como sujetos tomadores de decisiones activos y racionales (Pintrich y Shunk, 2006), haciendo posible su aplicación a situaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje (en tanto el sujeto es agente de su propio logro académico).

Para efectos de esta investigación, se utilizó el modelo de motivación Expectativa-Valor, propuesto por Eccles y Wigfield (2002), ya que, además de comprobar su validez en diferentes investigaciones, presenta versatilidad en cuanto a su aplicación en diversas áreas de estudio (Carreño y Garrido, 2013; Meece et al., 1990; Eccles y Wigfield, 1995; Wentzel y Wigfield, 1998; Wigfield et al., 1991). Asimismo, al considerar aspectos intrínsecos como extrínsecos, permite la generación de intervenciones orientadas a tratar la motivación por la lectura del individuo (Muñoz et al., 2016; Valenzuela y Nieto, 2008).

Modelo de Expectativa-Valor

El primer elemento que aborda el modelo de Eccles y Wigfield (2002) es la expectativa que un individuo posee sobre su propia capacidad para realizar una tarea adecuadamente, por otro lado, está el valor que la persona asigna a dicha tarea. Este se compone de cuatro elementos: a) Importancia: nivel de trascendencia que tiene para un individuo realizar bien una determinada tarea; b) Interés: disfrute que suscita la ejecución de una tarea al ser valorada intrínsecamente por quien la realiza (Deci y Ryan, 1985); c) Utilidad: relación de la tarea con las metas y planes a futuro del individuo, y por último, d) Costo: aquello que está dispuesto a hacer/perder la persona a cambio de realizar la tarea, en términos de renunciar a otras actividades por comprometerse en una actividad (Wigfield y Eccles, 1992). De esta manera, la motivación es entendida como la confluencia entre expectativa y valor.

En síntesis, a partir de la revisión realizada y los hallazgos presentados, se ha dado cuenta de la importancia que supone para la formación de lectores, contar con “sujetos lectores didácticos”. No obstante, la información existente en torno a conductas lectoras de los docentes se ha recogido aplicando técnicas cualitativas de investigación, siendo escasa la información de

carácter cuantitativo sobre dicho ámbito. Así, se ratifica la necesidad de un instrumento válido y confiable que permita indagar la motivación lectora de los docentes a cargo de formar lectores.

Método

Muestra

La muestra corresponde a una selección no probabilística, por conveniencia, constituida por 30 participantes de los cuales 21 corresponden a mujeres (70%) y 9 corresponden a hombres (30%). Todos debían contar con el título de Profesor/a de Castellano y Comunicación. Como requisito adicional, se les solicitó encontrarse en ejercicio en algún establecimiento de carácter Particular, Municipal y/o Particular subvencionados, en 2° Ciclo de Educación General Básica y/o Enseñanza Media, en la región de Valparaíso.

Instrumento

El instrumento elaborado corresponde a una Escala tipo Likert, la cual busca conocer aspectos relacionados con los hábitos de lectura del docente, tanto en el plano personal como profesional y fue diseñada atendiendo al modelo de motivación Expectativa-Valor propuesto por Eccles y Wigfield (2002).

Se compone de 30 ítems distribuidos entre ambas dimensiones del modelo: Expectativa (6), Valor: Importancia (6), Interés (6), Utilidad (6) y Costo (6). Esta distribución se realizó atendiendo a la literatura, donde los comportamientos asociados a hábitos lectores y motivacionales son analizados por separado, en función de la importancia, el interés, la utilidad y el costo atribuidos a la práctica lectora (Benevides y Peterson, 2010; Cremin et al., 2008; Tenti-Fanfani, 2005; Miret, 2008; Romero, 2007; Tovar, 2009). La construcción global de la escala se realizó considerando las sugerencias de los expertos, en términos de presentar un instrumento adecuado en su formulación para los docentes, referido a los aspectos de extensión (número de indicadores) y formato.

Los ítems fueron presentados aleatoriamente. Los participantes indicaron su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las 30 aseveraciones presentadas, asignándoles una puntuación: 1=Completamente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo.

A partir de las puntuaciones asignadas por los participantes, se propone calcular el promedio obtenido para cada una de las dimensiones, lo que les permitiría conocer sus fortalezas y debilidades en el ámbito de la motivación lectora, atendiendo a la interacción entre su propia expectativa y el valor que atribuyen a la tarea. Para permitir a los participantes visualizar sus resultados, se dispone de una matriz en la que pueden calcular los promedios obtenidos, con ello se espera favorecer la reflexión y la toma de decisiones en pos de enriquecer su rol de sujeto lector didáctico.

Aplicación piloto

La aplicación piloto se llevó a cabo en modalidad online y los participantes fueron instruidos para responder la escala mediante un instructivo que contenía el objetivo del estudio, la contextualización de este y un consentimiento informado.

Validez del contenido y juicio de expertos

Para garantizar que los indicadores de la escala efectivamente aludieran al constructo que se buscaba medir, se evalúa la relevancia, coherencia y suficiencia de estos, utilizando el método de Lawshe (1975). El instrumento constituido inicialmente de 84 indicadores: (17) Expectativa; (10) Importancia; (17) Interés; (24) Utilidad y (16) Costo, es sometido a una revisión de contenido mediante un juicio de 8 expertos, todos con grado académico de Doctor y experiencia en el ámbito de la lectura y/o motivación. La versión del instrumento enviada a los expertos contenía la definición conceptual de Motivación Lectora, junto con la descripción del modelo de motivación Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2002), con el fin de homogeneizar la comprensión del constructo a medir. Se les solicitó calificar cada uno de los enunciados con una puntuación de 1 a 5 en cuanto a *pertinencia* (el ítem es claro y no admite más de una interpretación posible) y *claridad* (el ítem apunta a obtener la información que se está buscando).

Obtenida la valoración de los jueces para cada indicador, se procede a calcular la Razón de Validez de Contenido (Content Validity Ratio CVR), utilizando la fórmula de Lawshe (1975), aplicando la modificación hecha por Tristán-López (2008) (en adelante CVR') y el software Microsoft Excel 2016 ® para el tratamiento de los datos. Con estos valores se conoce la proporción del acuerdo alcanzado entre el total de jueces, en relación a la pertinencia y claridad de los indicadores, situando dentro de la categoría *aceptables* a aquellos ítems con un CVR' igual o mayor a 0.5823.

La figura 1 corresponde a la fórmula para calcular el CVR de cada ítem de acuerdo al modelo de Lawshe (1975). La figura 2 muestra la fórmula para determinar el CVR' de cada ítem, de acuerdo con el modelo de Lawshe (1975), modificado por Tristán-López (2008).

Figura 1.

Ecuación Razón de Validez de Contenido (CVR) Método de Lawshe.

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Donde:

n_e : Número de panelistas que tienen acuerdo en las categorías "Pertinencia" y "Claridad".

N: Número total de expertos.

Figura 2.

Ecuación Razón de Validez de Contenido (CVR') Método de Lawshe Modificado por Tristán.

$$CVR' = \frac{CVR + 1}{2}$$

Donde:

CVR: La razón de validez de contenido para cada ítem.

Con relación a la selección de los ítems que conformarían la versión final del instrumento, en una primera instancia, se tomaron aquellos indicadores considerados aceptables, de acuerdo a los resultados de CVR' obtenidos (79 para la categoría pertinencia y 80 para claridad) y se eliminaron aquellos que no cumplieron con el puntaje de corte mínimo (0.58).

En una segunda instancia, a partir de los 79 ítems evaluados como aceptables y claros, se realizó una nueva selección. Esta consideró a aquellos mejor puntuados y más representativos del constructo, de acuerdo con la opinión de los expertos. Por último, se eliminaron aquellos ítems considerados similares entre sí y aquellos que presentaron mayor cantidad de sugerencias de modificación por parte de los expertos. De este modo, fueron seleccionados los 6 indicadores relativos a la dimensión Expectativa y subdimensiones de Valor, (eliminando los 54 restantes) por lo que la versión final del instrumento quedó conformada por un total de 30 ítems, lo que se considera adecuado por los expertos en términos de extensión.

A partir del CVR' de los 30 ítems seleccionados, se calcula la media de dichos valores para, finalmente, obtener como resultado el Índice Global de Validez de Contenido del instrumento (Content Validity Index, en adelante CVI), el cual debe interpretarse según Tristán-López (2008) como "la concordancia entre la capacidad (habilidad, competencia, conocimiento, etc.) solicitada en un dominio específico y el desempeño solicitado en la prueba que trata de medir dicho dominio" (p.39) (ver figura 3). El CVI del instrumento debe ser igual o mayor a 0.58.

Figura 3.

Ecuación Índice de Validez de Contenido (CVI).

$$cvi = \frac{\sum_{i=1}^M CVRi}{M}$$

Donde:

CVRi: Razón de validez de contenido de los ítems aceptables de acuerdo con el criterio de Lawshe.

M: Total de ítems de la prueba considerados aceptables.

Análisis de la consistencia interna

Para determinar la fiabilidad del instrumento, los resultados obtenidos de una única aplicación piloto (Cohen y Swerdlik, 2001) fueron sometidos a un análisis de consistencia interna. Se utilizó el Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach, tanto para la dimensión Expectativa como para Valor (considerando de forma conjunta las 4 subcategorías que componen esta última) para lo cual se usó el software IBM SPSS Statistics 25©. Mediante este análisis, se determinó el grado de correlación entre los indicadores que conforman la escala (ver figura 4). Con esto se busca asegurar que los ítems sean considerados homogéneos, es decir, que todos midan el mismo constructo, asegurando un mayor grado de consistencia interna (Magnusson, 1990).

Figura 4.

Ecuación Alfa de Cronbach.

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^K S_i^2}{S_t^2} \right)$$

Donde:

K: Cantidad de ítems.

S_i^2 : Varianza de cada ítem.

S_t^2 : Varianza de la suma de los puntajes por evaluador.

De acuerdo a Peralta et al. (2012), los criterios y valores para evaluar los resultados del Coeficiente de Alfa de Cronbach son: Excelente (>0.9); Bueno (> 0.8 y < 0.9); Aceptable (> 0.7 y < 0.8); Cuestionable (> 0.6 y < 0.7); Pobre (> 0.5 y < 0.6) e Inaceptable (0.5).

Resultados

Los resultados obtenidos para el CVR y CVR' de la totalidad de los ítems se muestran en la tabla 1 junto con el CVI global del instrumento.

Tabla 1.

Resultados Razón de Validez de Contenido (CVR) e Índice Global de Validez de Contenido del instrumento (CVI).

| Constructo | Dimensión | Subdimensión | Categoría/ Ítem | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | cvr | cvi' | |
|------------|-------------|--------------|--------------------|----|---|---|---|---|------|-------|-------|
| | | | | | | | | | | | |
| Motivación | Expectativa | | 2 | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0.75 | 0.875 | |
| | | | 3 | 6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0.75 | 0.875 | |
| | | | 4 | 5 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0.75 | 0.875 | |
| | | | 9 | 9 | 5 | 2 | 0 | 1 | 0.75 | 0.875 | |
| | | | 10 | 10 | 6 | 1 | 0 | 1 | 0.75 | 0.875 | |
| | | | 13 | 13 | 5 | 1 | 2 | 0 | 0.5 | 0.75 | |
| | Valor | Importancia | | 18 | 5 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 19 | 7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 21 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0.5 | 0.75 |
| | | | | 22 | 5 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 24 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 25 | 5 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0.5 | 0.75 |
| | | Interés | | 28 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | | | 29 | 4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 30 | 6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 32 | 5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0.5 | 0.75 |
| | | | | 34 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | | | 35 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | Utilidad | | 45 | 6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 46 | 5 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 60 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | | | 63 | 6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 64 | 6 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0.5 | 0.75 |
| | | | | 68 | 5 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0.75 | 0.875 |
| | | Costo | | 69 | 5 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0.5 | 0.75 |
| | | | | 74 | 4 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0.5 | 0.75 |
| | | | | 75 | 4 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0.5 | 0.75 |
| | | | | 76 | 7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 77 | 7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.75 | 0.875 |
| | | | | 80 | 5 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0.5 | 0.75 |
| cvi | | | | | | | | | | | |
| 0.854 | | | | | | | | | | | |

Los resultados muestran que los 30 ítems seleccionados para la escala definitiva se encuentran dentro de la categoría “Aceptable”, de acuerdo al valor mínimo propuesto por el modelo de Lawshe (1975) modificado por Tristán-López (2008) correspondiente a 0.5823, puntuando un CVR' de valor mínimo 0.5 y máximo 1.0.

En relación a los ítems seleccionados, aquellos que obtuvieron menor puntuación en el ámbito de pertinencia fueron el 13, 21, 25, 32, 69, 74, 75 y 80 con un índice CVR' de 0.5, quedando en la categoría “aceptables”; mientras que en Claridad los ítems que puntuaron más bajo fueron el 4, 8, 9 y 12, cuyo CVR' fue de 0.625, por lo que igualmente se encuentran dentro de la categoría aceptable. Finalmente, el CVI global de 0.854, superior al 0.58, y por lo tanto aceptable de acuerdo a la propuesta de Tristán-López (2008).

El análisis de consistencia interna a partir del cálculo del Alfa de Cronbach (tabla 2), arrojó un valor de 0.858 en la dimensión Expectativa y de 0.829 en la dimensión Valor, siendo el alfa del total del instrumento 0.866 con una varianza de 0.205. De acuerdo con los valores

establecidos, se encuentran dentro de la categoría “*Bueno*”, lo cual indica que el instrumento es consistente, que los ítems se encuentran correlacionados entre sí y que permiten medir un mismo constructo.

Tabla 2.

Resultados obtenidos del análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach.

| Dimensión | Alfa de Cronbach | N de elementos |
|-----------------------|------------------|----------------|
| Expectativa | .858 | 6 |
| Valor | .829 | 24 |
| Total del instrumento | .866 | 30 |

Discusión y conclusiones

La Escala de Motivación Lectora para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC) demostró ser un instrumento válido y confiable que permite conocer fortalezas y debilidades de la motivación lectora de profesores, por medio de la valoración de sus propias expectativas y el valor atribuido a la lectura, de acuerdo con el Modelo de Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2002).

La Razón de Validez de Contenido (CVR') de los ítems presenta valores entre 0.5 y 1.0, situándolos por sobre el mínimo aceptable. En cuanto al Índice de Validez de Contenido global arrojó un valor de 0.85, también por sobre el mínimo aceptable (0.58). En cuanto al análisis de la consistencia interna, calculado a partir del Alfa de Cronbach, arrojó un valor de 0.858 en la dimensión Expectativa; 0.829 en la dimensión Valor, y de 0.866 para la totalidad del instrumento, con una varianza de 0.205. No obstante, se proyecta la necesidad de aplicar el instrumento a una muestra mayor que permita ampliar los resultados obtenidos.

Por otro lado, atendiendo a la evidencia que aporta la literatura en cuanto a que la enseñanza de la lectura requiere la presencia de sujetos lectores didácticos, se ratifica la necesidad de contar con un instrumento como el presentado, pues permitiría conocer las expectativas que tienen los docentes acerca de sus propias competencias lectoras, junto con la valoración atribuida a la tarea en torno al nivel de trascendencia que esta tendrá para ellos, su capacidad de disfrutar intrínsecamente la tarea, la utilidad con que la perciben y cómo se posicionan frente al costo que supone la actividad, en términos, por ejemplo, de la prioridad asignada frente a otras actividades.

Conocer los aspectos referidos, permitiría sentar las bases para intervenir sobre la motivación lectora de los docentes y promover en ellos el desarrollo de actitudes orientadas a aumentar sus propias expectativas junto con la valoración que poseen en torno a la lectura. Con el fin de contribuir a la mejora de su práctica pedagógica, esto podría traducirse, por ejemplo, en incentivarlos a utilizar estrategias como las referidas en la literatura, y que son utilizadas como prácticas eficientes por aquellos docentes que presentan una relación estrecha y trascendental con la lectura. Entre ellas se encuentran la recomendación de libros, la promoción de instancias

de lectura oral y colectiva con los estudiantes, la libre selección de aquello que leerán, otorgar tiempo de la clase para la lectura independiente y dialogar en torno a libros.

Finalmente, la EMLPLC satisface la necesidad de contar con un instrumento de carácter cuantitativo que permita medir de forma objetiva la motivación por la lectura, ya sea para complementar los resultados revelados por las entrevistas realizadas a los docentes en ejercicio y en formación, así como para medir el constructo de forma independiente. En cualquiera de los dos casos, se abordaría el objetivo de conocer e intervenir la motivación lectora de los docentes, considerando la exhaustiva evidencia de que un profesor que disfruta la lectura en su vida privada puede actuar como modelo y mediar en la consolidación de la lectura como una práctica valorada intrínsecamente por sus estudiantes.

Referencias

- Applegate, A., & Applegate, M. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57(6), 554-565.
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V., & Lewinski, K. E. (2014) The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204, <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Asfura, E., & Real, N. (2019). La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la educación*, 50, 83-113. <http://doi.org/10.31619/caledu.n50.719>
- Asselin, M. (2000). Confronting assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21(1), 31-55. <https://doi.org/10.1080/027027100278338>
- Atkinson, J. (1964). *An Introduction Motivation*. VanNostrand
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Benevides, T., & Peterson, S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.497375>
- Boggs, M., & Golden, F. (2009). Insights: Literacy Memories of Preservice Teachers Self-Reported Categories of Impact. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 9(2), 211-223. <http://www.readingmatrix.com/journal.html>
- Carreño, Á., & Garrido, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 347-347. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>
- Cohen, R., Swerdlik, M., & Velázquez, J. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas-Introducción a las pruebas y a la medición* (4ª edición). Mc Graw Hill.
- Clavero, F. H., Salguero, M. I. R., Venegas, J. M. R., & Ramírez, I. H. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>

- Commeyras, M., Bisplinghoff, B., & Olson, J. (2003). *Teachers as readers. Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. International Reading Association. <http://www.uilis.unsyiah.ac.id/oer/files/original/01532b0c1b2aff17e99ce310617569c1.pdf>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers: Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. *Plenum*, 86, 18-19. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dellinger, A., Bobbett, J., Olivier, D., & Ellett, C. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Dueñas, J., Taberner, R. Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: Canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 1017-1095). Wiley.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Elche, M., & Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire: des pratiques et conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. [Tesis doctoral. Faculté des Sciences de l'Éducation: Université Laval, Québec]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/21444/1/27627.pdf>
- Falardeau, E., Simard, D., Carrier, L., & Gauvin-Fiset, L. (2011). Le rôle de l'affectivité dans l'enseignement de la littérature: portraits d'enseignants lecteurs. En C. Mazauric, M. Fourtanier, & G. Langlade (Dir.), *Textes de lecteurs en formation* (pp. 61-70). Peter Lang.
- Fanfani, E. (2005). *La Condición Docente*. Editores Argentina.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers (El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes). *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908666>
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos* 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: literacy practices of pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/0260747032000162325>
- Guthrie, J. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49(6), 432-445.

- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos*, 26(1), 44-70. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Lawshe, C. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity 1. *Personnel Psychology*, 1, 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- López-Valero, A., Encabo, E., & Jerez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14. <https://doi:10.4995/lyt.2016.5820>
- Magnusson, D. (1990). *Teoría de los Test* (2ª ed.). Editorial Trillas.
- Manresa, M. (2011). *Els Hàbits lectors dels adolescents efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/reCORD/98719>
- Meece, J., Wigfield, A., & Eccles, J. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.60>
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812–825. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.7.812>
- MINEDUC (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf.
- MINEDUC (2015). *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-34949_Bases.pdf.
- Miret, I. (2008). Bibliotecas escolares, (aún más) hoy. En J.A. Millán (Coord.). *La lectura en España. Informe 2008* (pp. 93-105). Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <http://www.fge.es/lalectura/docs/miret.pdf>
- Mueller, D. (1973). Teacher attitudes toward reading. *Journal of Reading*, 17(3), 202- 205.
- Mullis, I., Kennedy, A., Martin, M., & Sinsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora* (2ª ed.). INECSE.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Munita, F. (2017). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15(1), 52-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321. <https://doi.org/10.1177/0022487108321685>
- Paris, S., & Oka, E. (1986). Self-regulated learning among exceptional children. *Exceptional Children*, 53, 103–108. <https://doi.org/10.1177/001440298605300201>
- Peralta, N., Godoi, V., Harter, G., & Miller, L. (2012). Validez y confiabilidad del índice de capacidad para el trabajo en trabajadores del primer nivel de atención de salud en Argentina. *Salud Colectiva*, 8(2), 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1851-82652012000200005>

- Phillips, D., & Larson, M. (2009). Embodied discourses of literacy in the lives of two preservice teachers. *Teacher Development*, 13(2), 135-146. <https://doi.org/10.1080/13664530903043962>
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Pearson Educación.
- Powell-Brown, A. (2003). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(4), 284-288. <http://www.jstor.org/stable/40014774>
- Romero, F. S. (2007). La lectura como instrumento clave en el aprendizaje escolar. *Praxis Educativa*, 2(1), 13-26.
- Sanacore, J. (2002). Questions often asked about promoting lifetime literacy efforts. *Intervention in School and Clinic*, 37(3), 163-168. <https://doi.org/10.1177/105345120203700305>
- Scott, J. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 36(3), 195-213. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol36/iss3/1
- Schunk, D. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 3. <https://doi.org/10.1037/h0092681>
- Shulman, L. S. (1991). Ways of seeing, ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning about teaching. *J. Curriculum Studies*, 23(5), 393-395. <https://doi.org/10.1080/0022027910230501>
- Sotomayor, C., Coloma, C., Sweis, G., Orellana, R., Hrepich, P., & Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773729>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 48(1), 28-42. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.3>
- Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Tenti-Fanfani, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo Veintiuno Editores. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3076>
- Tovar, R. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 13(44), 109-116. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571013.pdf>
- Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 17(5), 529-543. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602207>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37-48.
- Valenzuela, J., & Nieto, A. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 28(1), 1-8. <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/texto.html>
- Wang, J., & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wentzel, R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175. <https://doi.org/10.1023/A:1022137619834>

- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*(3), 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., Eccles, J., Mac Iver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*(4), 552-565. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.552>
- Woolfolk, A., & Burke, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. A Comparison of Four Measures. *Teacher and Teaching Education, 21*, 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

ANEXO

Escala de Motivación por la Lectura para Profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC)

Este instrumento busca medir el nivel de motivación por la lectura de los y las docentes de Lenguaje y comunicación. Para ello, la escala cuenta con ítems que apuntan a la lectura que realizas tanto en el plano personal como profesional.

Expresa tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes 30 afirmaciones, marcando la opción que mejor refleje tu opinión. Ten en cuenta que 5 significa que estás completamente de acuerdo con la aseveración y 1 significa que estás completamente en desacuerdo con ella.

- | | |
|----------------------------------|---|
| - Completamente en desacuerdo | 1 |
| - En desacuerdo | 2 |
| - Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 3 |
| - De acuerdo | 4 |
| - Totalmente de acuerdo | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Es imprescindible leer la totalidad del Plan Lector que entrego a mis estudiantes, pues así puedo guiar efectivamente su proceso de lectura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Ser un buen lector es importante para mi desempeño profesional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Dedico tiempo a leer sobre estrategias y métodos para enseñar la comprensión lectora a mis estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Ser un buen lector es útil para mi desempeño profesional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Considero interesante la lectura de textos literarios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Leo con interés literatura de carácter no literario | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Soy consciente de mis debilidades lectoras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Es útil leer para aclarar si la información proveniente de diversas fuentes es real o falsa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Leo con interés sobre diversos temas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Considero útil leer folletos o catálogos de viaje para orientar la realización de mis propios viajes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Considero importante proveer a mis alumnos lecturas de diversos temas y géneros literarios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Leer es importante para ser un buen promotor de la lectura en el aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Invierto tiempo en programar/ejecutar actividades dentro o fuera del aula cuyo eje central es la lectura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Prefiero la lectura en lugar de otras actividades de tiempo libre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Puedo comprender textos que considero difíciles o complejos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Considero útil fomentar la lectura crítica en mis estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Es importante que el docente lea los libros que sugiere el Ministerio de Educación para diseñar un óptimo plan lector | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Leo para adquirir nuevos conocimientos sobre temas de mi interés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Conozco mis fortalezas como lector | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Soy capaz de dar a conocer a otros mis ideas sobre lo que haya leído | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Considero importante leer sobre prácticas pedagógicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Disfruto tanto de la lectura que, mientras leo, suelo perder la noción del tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Me comprometo con la lectura que esté llevando a cabo hasta comprenderla, aunque eso implique dejar de lado otras actividades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Dedico tiempo a realizar las lecturas que son obligatorias para mis estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Cuando me enfrente a nuevos proyectos, me es útil leer información sobre ellos y orientar la toma de decisiones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Dedico gran cantidad de tiempo a seleccionar textos para mis clases | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Me gusta compartir mis experiencias de lectura con mis estudiantes y/o círculo cercano | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Mientras leo, soy capaz de distinguir la información relevante de la irrelevante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Planifico actividades de lectura para mis estudiantes en colaboración con la biblioteca del colegio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Soy capaz de aplicar estrategias que faciliten mi proceso de lectura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Corrección Escala de Motivación Lectora para profesores de Lenguaje y Comunicación (EMLPLC)

1. Instrucciones:

A continuación, encontrarás los indicadores que conforman la EMLPLC, ordenados según las cinco dimensiones de la motivación que plantea el modelo de Expectativa-Valor de Eccles y Wigfield (2000). Estas son:

Para cada uno de los enunciados, debes marcar el puntaje asignado. Luego suma las puntuaciones asignadas a cada ítem y pon el puntaje total obtenido para cada dimensión en la parte final (PT). Divide la suma que hayas obtenido en cada una de las cinco dimensiones por la puntuación máxima marcada en cada casillero, y multiplica el resultado por 100. El resultado lo escribes en el espacio correspondiente en la fila %.

2. Corrección:

| | | | | | | | | Máx. 30 pts | |
|-------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----------------|---|
| Expectativa | Pregunta N° | 28 | 15 | 20 | 19 | 7 | 30 | Total 30 | % |
| | Puntaje: | | | | | | | | |
| Importancia | Pregunta N° | 12 | 2 | 21 | 1 | 11 | 17 | Total 30 | % |
| | Puntaje: | | | | | | | | |
| Interés | Pregunta N° | 9 | 14 | 22 | 5 | 6 | 27 | Total 30 | % |
| | Puntaje: | | | | | | | | |
| Utilidad | Pregunta N° | 10 | 4 | 25 | 8 | 16 | 18 | Total 30 | % |
| | Puntaje: | | | | | | | | |
| Costo | Pregunta N° | 3 | 13 | 29 | 23 | 26 | 3 | Total 30 | % |
| | Puntaje: | | | | | | | | |