



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**PERCEPCIÓN, MOTIVACIÓN Y AUTOEFICACIA EN LECTURA Y ESCRITURA
DE TEXTOS EN ESTUDIANTES BÁSICOS: ESTUDIO DE CASO
CON ENFOQUE MIXTO**

Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación y al título de Profesora de Educación
General Básica mención Lenguaje y Ciencias Sociales

Por Catalina Hallilet Rioseco Pino
Profesora Guía: Irma Lagos Herrera

Agosto, 2025
Los Ángeles



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**PERCEPCIÓN, MOTIVACIÓN Y AUTOEFICACIA EN LECTURA Y ESCRITURA
DE TEXTOS EN ESTUDIANTES BÁSICOS: ESTUDIO DE CASO CON
ENFOQUE MIXTO**

Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación y al título de Profesora de Educación General Básica mención Lenguaje y Ciencias Sociales

Por Catalina Hallilet Rioseco Pino
Profesora Guía: Irma Lagos Herrera

Comisión Evaluadora:
Dr. Rubén Abello Riquelme
Dra. Carolina Muñoz Pérez

Agosto, 2025
Los Ángeles

©2025, Catalina Hallilet Rioseco Pino.

Se autoriza la reproducción total o parcial del documento, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Agradecimientos

Sin duda, este no ha sido un proceso fácil en ningún sentido, porque la salud me era esquiva y me costaba recuperarme. Hubo momentos en los que dudé de mí misma y de mi capacidad para llegar hasta aquí, pero también encontré en el camino personas que marcaron una diferencia significativa y que me dieron la fuerza necesaria para continuar.

Quiero hacer una mención especial a la profesora Irma, quien estuvo presente no solo desde lo académico, guiándome con paciencia y sabiduría, sino también desde lo humano, preocupándose por mi bienestar emocional y recordándome que el aprendizaje también es un proceso de confianza. Del mismo modo, agradezco profundamente a la profesora Carolina, que siempre me brindó apoyo cuando acudí a ella, ya fuera en busca de orientación, de respuestas o simplemente de calma y al profesor Rubén, que supo confiar en mi trabajo y me ayudó a recuperar mi confianza. Los tres marcaron huella en este camino, y les estaré siempre agradecida.

A mi familia, agradezco el contar con la paciente colaboración de mis padres, de mis hermanas y de mi sobrino, gracias por darme ánimo en cada etapa y sostenerme en los momentos de mayor cansancio. Su apoyo amoroso e incondicional fue un pilar para avanzar.

Tuve también el valioso apoyo del colegio donde hice mi práctica profesional, sus directivos y docente de tercer año; los que me solicitaron investigar este tema en mi trabajo de tesis, la generosidad de los y las niñas del curso, que aceptaron participar y de sus padres, que autorizaron la indagación.

Finalmente, quiero agradecer a Felipe, quien me escuchó cada vez que lo necesité. Su compañía y aliento me recordaron que este logro no es solo académico, sino también personal.

A todas y todos ustedes, gracias por ser parte de este proceso. Este trabajo no habría sido posible sin su presencia y apoyo.

Catalina Rioseco Pino

ÍNDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1. Introducción al Problema	11
1.2. Diagnóstico de la Situación	11
1.3 Relevancia del Estudio	12
1.4. Preguntas de Investigación	13
1.5. Objetivos de Investigación	14
CAPÍTULO II: MARCO DE ANTECEDENTES	15
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	17
3.1. Motivación: Concepto y Tipos	17
3.2. Motivación lectora	20
3.3 Motivación escritora	20
3.4. Autoeficacia: lectora y escritora	21
3.5. Factores que influyen en la motivación y autoeficacia	21
3.6. Escala de motivación lectora:	22
3.7. Escala de motivación escritora:	22
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO	23
4.1 Tipo de Diseño de Investigación	23
4.2 Población	24
4.3 Muestra	24
4.4 Definición y función de las variables	25
a) Variables dependientes	25
c) Variables intervinientes	25
c) Variable complementaria (de referencia externa)	26
4.5 Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos	27
4.6 Técnicas de Análisis de Datos	29
4.6.1 Análisis Cuantitativo	30
4.6.2 Análisis Cualitativo	30
4.6.3 Integración de los Resultados	31
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS	32
5.1 Análisis de los Instrumentos Cuantitativos	32
5.1.1 Escala de Motivación por Escribir Textos y de Autoeficacia Escritora	32
5.1.2 Escala Tipo Likert de Motivación Lectora, Intereses, Actitud hacia la Lectura Oral y Autoeficacia Lectora	32
5.1.3 Comparación General entre Lectura y Escritura (Resultados Cuantitativos)	35
5.2 Análisis de las Entrevistas (Hallazgos Cualitativos)	35
5.2.1 Interés por la Lectura	35
5.2.2 Preferencias de Lectura	36
5.2.3 Interés por la Escritura	37
5.2.4 Temas Preferidos para Escribir	38
5.2.5 Categorías de Razones para Gustar/Disgustar la Escritura (Cualitativo)	39

5.3 Integración de Resultados y Hallazgos	40
5.3.1 Nivel de Motivación y Percepción de Autoeficacia	40
5.3.2 Relación entre Motivación Lectora y Escritora	41
5.3.3 Influencia del Género	41
5.3.4 Factores que Influyen en la Motivación	42
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	43
6.1 Discusión de Resultados	43
6.2 Conclusiones.....	45
6.3 Proyecciones.....	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
ANEXOS	51
ANEXO 1.....	52
PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA PARA CONOCER LAS PERCEPCIONES	
DEL CURSO (Creada por Irma Lagos, 2025). Esta entrevista debe hacerse antes de aplicar los demás instrumentos	52
ANEXO 2: REGISTRO DE DATOS DE LAS ENTREVISTAS.....	53
ANEXO 3.....	54
Cuestionario de motivación a la escritura de textos (Graham, año; validado para escolares chilenos por Concha, Espinosa y Reyes, 2022).....	54
ANEXO 4.....	55
Cuestionario de autopercepción de eficacia escritora (Graham, año; validado para escolares chilenos por Concha, Espinosa y Reyes, 2022).....	55
ANEXO 5: Resultados Escala Likert de Motivación y autoeficacia en Escritura.....	57
ANEXO 6: Resultados Escala Likert de Motivación y autoeficacia en Lectura.....	58
ANEXO 7.....	59
Escala de Motivación Lectora ed. básica inicial (validada por T. Artola, 2018), versión en español del Cuestionario de Merisuo-Storm, T., y Soininen, M. (2012).....	59
ANEXO 8.....	61
Consentimiento escrito para realizar la investigación de tesis con los y las escolares de tercer año básico el primer semestre del año 2025	61
ANEXO 9.....	62
Consentimiento escrito para que su hijo o hija participe en un estudio sobre motivación lectora y motivación escritora de textos	62

RESUMEN

El rendimiento descendido en comprensión lectora y aparente desinterés por escribir textos en escolares de tercer año básico generó la necesidad de diagnosticar los niveles de motivación y percepción de autoeficacia hacia la lectura y la escritura, a petición de un colegio urbano, de Los Ángeles, Chile. Es un estudio de caso, con un enfoque mixto en una muestra intencionada que respondió una entrevista semiestructurada y dos escalas previamente validadas por sus autores y adaptadores: una de Motivación por escribir textos y de autoeficacia escritora y otra de Motivación lectora, intereses, actitud hacia la lectura oral y autoeficacia lectora.

Las respuestas a la entrevista revelaron factores condicionantes en la escritura y en la lectura de textos, como el cansancio físico al tener que copiar tanto desde el pizarrón, el interés temático y la relevancia personal de las tareas; plantearon temas diferentes, que es necesario considerar; así como rechazo a la falta de oportunidad para elegir lecturas cuando leen y de temas para escribir. Los resultados cuantitativos mostraron niveles altos de motivación y autoeficacia en lectura y en escritura, sin diferencias entre niñas y niños, coincidencias y diferencias en algunos intereses y desintereses lectores, en lo que se proyecta la cultura. Se observó influencia recíproca entre las variables, que correlacionan significativamente.

Se concluye que una pedagogía diferenciada, situada y centrada en los intereses y contextos del estudiantado es clave para fortalecer la motivación y la autoeficacia lectora y escritora en educación básica.

Palabras clave:

Motivación y autoeficacia lectora y escritora, educación básica, estudio de caso, enfoque mixto.

ABSTRACT

The decreased performance in reading comprehension and apparent disinterest in writing texts among third-grade students created the need to assess levels of motivation and perceived self-efficacy toward reading and writing, at the request of an urban school in Los Ángeles, Chile. This is a case study with a mixed-methods approach in a purposive sample that responded to a semi-structured interview and two scales previously validated by their authors and adapters: one measuring Motivation for Writing Texts and Writing Self-Efficacy, and the other measuring Reading Motivation, interests, attitude toward oral reading, and Reading Self-Efficacy.

The interview responses revealed conditioning factors in writing and reading texts, such as physical fatigue from having to copy so much from the blackboard, thematic interest, and the personal relevance of assignments; they raised different issues that need to be considered, as well as rejection of the lack of opportunity to choose readings when they read and topics to write about. The quantitative results showed high levels of motivation and self-efficacy in reading and writing, with no differences between girls and boys, as well as similarities and differences in some reading interests and dislikes, reflecting culture. A reciprocal influence between variables was observed, which correlate significantly.

It is concluded that a differentiated, situated pedagogy centered on students' interests and contexts is key to strengthening reading and writing motivation and self-efficacy in basic education.

Keywords: Reading and writing motivation and self-efficacy, basic education, case study, mixed-methods approach

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales que configuran la vida escolar, social y cultural de las personas desde edades tempranas. No solo permiten acceder a la información, sino que constituyen medios esenciales para pensar, comunicar, imaginar, construir identidad y participar en la vida comunitaria.

En la etapa escolar, estas macrohabilidades se desarrollarían de forma progresiva, en estrecha relación con factores cognitivos, afectivos, sociales y contextuales. Sin embargo, a nivel mundial, diversas investigaciones han advertido una disminución en la motivación y en la percepción de autoeficacia hacia estas prácticas a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, especialmente desde segundo ciclo básico (De Caso Fuertes et al., 2008; Graham, 2018).

La motivación hacia la lectura y la escritura se ha convertido en un campo de estudio prioritario en los países desarrollados desde hace varias décadas, particularmente en los niveles iniciales de la educación básica, que es una etapa crítica.

Comprender por qué los estudiantes desean o no desean leer y escribir, así como cómo perciben su capacidad para hacerlo, es crucial para diseñar estrategias pedagógicas más inclusivas, significativas y sostenibles (Gómez et al., 2025; Camacho et al., 2021).

La motivación es un constructo complejo que integra componentes intrínsecos y extrínsecos, así como percepciones de competencia, valor asignado a la tarea, interés temático y apoyo del entorno. De forma similar, la autoeficacia, definida por Bandura como la creencia en la capacidad de ejecutar con éxito una acción, ha mostrado ser un predictor importante del rendimiento académico y de la persistencia ante los desafíos (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2020).

En Chile, a pesar de los avances curriculares orientados a promover la lectura y la escritura significativa -Plan Nacional de Lectura, 1985 y el Plan Nacional de Escritura (PNE, 2019) persiste una brecha entre las intenciones del currículum y las prácticas reales en el aula (MINEDUC, 2022), un desencuentro entre la formación docente inicial, que es teórica y desvinculada de las necesidades de aprendizaje y las prácticas de enseñanza.

La presente investigación se sitúa en este escenario, con el objetivo de diagnosticar los niveles de motivación y percepción de autoeficacia hacia la lectura y la escritura en estudiantes de tercer año básico de un colegio urbano de religión evangélica, con atención a localidades rurales, como Santa Clara y Cerro Colorado de la comuna de Los Ángeles, Del curso la mayoría es urbano, solo un 28% vive en localidades rurales. Al inicio de la investigación, se indagan las percepciones del propio estudiantado respecto de estos procesos, considerando también factores familiares, intereses personales y barreras físicas o emocionales que puedan influir en su relación con la lectura y la escritura.

Se adopta un enfoque mixto, integrando datos cuantitativos obtenidos mediante escalas validadas por sus autores (Graham, et al. , 2017 ; Artola et al., 2017, 2018) y posteriormente en Chile (Orellana et al.2020; Fuentes, Errázuriz, Davison & Cocio, 2019; Concha y Espinosa, 2022) y datos cualitativos recolectados a través de entrevista. Esta triangulación metodológica permite una comprensión más amplia y profunda del fenómeno, reconociendo tanto los patrones generales como las singularidades del grupo estudiado (Creswell & Plano Clark, 2018).

Este informe de tesis se organiza en seis capítulos. El capítulo I expone el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de investigación. El capítulo II presenta antecedentes empíricos nacionales e internacionales. El capítulo III desarrolla el marco teórico sobre motivación y autoeficacia en lectura y escritura. El capítulo IV detalla el diseño metodológico del estudio, mientras que el capítulo V expone los resultados cuantitativos y cualitativos. Finalmente, el capítulo VI ofrece una discusión crítica, conclusiones y proyecciones pedagógicas que podrían contribuir al desarrollo de prácticas más contextualizadas y motivadoras en el aula.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Introducción al Problema

La lectura y la escritura son procesos fundamentales para el desarrollo integral de todas las personas, ya que no solo permiten acceder al conocimiento, sino también expresar ideas, emociones y construir identidad, tan necesarios que constituyen derechos inalienables. Sin embargo, diversos estudios señalan que el vínculo entre el estudiantado y estas habilidades presenta una tendencia decreciente en términos de motivación y percepción de autoeficacia a medida que se avanza en la escolaridad, como se concluye a nivel internacional (García Guzmán, A., & Salvador Mata, F., 2006; De Caso et al., 2006, 2008; Graham et al., 2018) y se corrobora recientemente en Chile (Concha, Espinosa & Reyes, 2022). Esta situación se vuelve especialmente crítica en contextos escolares vulnerables, donde existen condiciones estructurales y pedagógicas que dificultan el fortalecimiento de dichas competencias. En este sentido, cabe destacar que el colegio en el que se desarrolló esta investigación presentaba un índice de vulnerabilidad del 70% hasta el año 2024, relativamente bajo si se compara con los colegios municipales, lo que lo ubica en las instituciones escolares medias, que se mantiene en un rendimiento medio.

1.2. Diagnóstico de la Situación

En el sistema escolar chileno, la enseñanza de la lectura y la escritura ha estado tradicionalmente centrada en modelos funcionales, orientados a la producción de textos formales evaluables, con escaso margen para la creatividad, la exploración de intereses personales y la expresión de emociones (MINEDUC, 2022). A pesar de las reformas curriculares recientes, como el Plan Nacional de Escritura (PNE, 2019), impulsado por especialistas como Concha y Espinosa, las prácticas en el aula siguen reproduciendo un enfoque instrumental, que no logra conectar con la realidad de los y las estudiantes ni con el enfoque de proceso, especialmente en sectores rurales o periféricos (Concha & Espinosa, 2022; Gómez et al., 2025).

De acuerdo con lo observado en la escuela en la que se desarrolló esta investigación, al igual que ocurre en la mayoría de las escuelas y colegios en Chile, se constató que estas prácticas persisten, ya que la lectura se trabajaba a partir de pruebas sobre libros obligatorios, sin considerar la posibilidad de elección por parte del estudiantado, lo que refuerza una relación poco significativa con la lectura ni era usual el acompañamiento docente en la lectura. En escritura, se imponen los temas de escritura sin atender intereses ni contextos de vida de los y las escolares, lo que hace escribir pierda su sentido y genere incluso rechazo. Por cierto, en aula, el estudiantado escribe mucho copiando del pizarrón o de las pantallas, los ppt, pero nada engancha con su vida, las situaciones vitales, tampoco tiene la libertad de elegir un tema ni el acompañamiento necesario de docentes o de su familia, pues muchos provienen de hogares que poco usan la escritura, hoy la gente se comunica mucho con mensajes orales.

En este escenario, según las observaciones del profesorado del colegio, los y las estudiantes de tercer año básico han manifestado bajos niveles de motivación hacia la escritura, dificultades en la expresión libre y en la comprensión de textos, junto con escasa confianza en sus capacidades. En comprensión lectora, según el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), aunque logran identificar información explícita en textos, evidencian debilidades importantes en la comprensión inferencial, interpretativa y reflexiva. Esta situación se agrava por el desinterés expresado por muchos escolares hacia la lectura y la escritura, asociado a barreras físicas como el cansancio al escribir, y emocionales, como la vergüenza al leer en voz alta, pero se interesan por participar en un taller de escritura creativa de textos breves.

1.3 Relevancia del Estudio

La investigación internacional y nacional ha demostrado que la motivación y la autoeficacia son factores clave para el aprendizaje significativo. Estudiantes motivados y con alta percepción de autoeficacia son más persistentes, creativos y autónomos (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2020). En el caso de la escritura, estas variables se relacionan directamente con la calidad textual y el compromiso con el proceso escritural (Graham & Harris, 2019; Camacho et al., 2021; Fuentes et al., 2019). En lectura, una motivación elevada está asociada

a una mayor frecuencia lectora, mejor comprensión y mayor disfrute (Orellana et al., 2020; Artola et al., 2017). La motivación ha resultado más efectiva que las estrategias didácticas en algunas experiencias sistematizadas (Fuentes et al., 2019).

Es necesario entonces diagnosticar los niveles de motivación y autoeficacia en lectura y escritura desde una perspectiva contextualizada y comprensiva, que considere la voz del propio estudiantado. Comprender cómo los y las estudiantes perciben estos procesos permitirá identificar barreras y oportunidades para diseñar estrategias pedagógicas situadas, significativas y sostenibles.

1.4. Preguntas de Investigación

- ¿Cuál es el nivel de motivación y de autoeficacia percibida en lectura y escritura de textos en estudiantes de tercer año básico?
- ¿Qué relación existe entre la motivación y la autoeficacia en los procesos de lectura y escritura en estos estudiantes?
- ¿Cómo influye el género en la motivación y en la percepción de autoeficacia hacia la lectura y la escritura?
- ¿Qué factores físicos, emocionales y contextuales influyen en la motivación y la autoeficacia hacia la lectura y la escritura en estudiantes de tercer año básico?

1.5. Objetivos de Investigación

Objetivo general

Diagnosticar los niveles de motivación y de percepción de autoeficacia hacia la lectura y la escritura, así como las relaciones entre estos factores, en estudiantes de tercer año básico de una escuela administrativamente urbana de la comuna de Los Ángeles.

Objetivos específicos

- Diagnosticar la percepción y los niveles de motivación y de autoeficacia percibida en lectura y escritura en estudiantes de tercer año básico.
- Analizar la relación entre la motivación y la autoeficacia en los procesos de lectura y escritura.
- Identificar los factores físicos, emocionales y contextuales que influyen en la motivación y la autoeficacia hacia la lectura y la escritura, desde la percepción de los y las escolares.

CAPÍTULO II: MARCO DE ANTECEDENTES

A nivel internacional, la investigación sobre la escritura ha evolucionado desde modelos puramente cognitivos hacia enfoques que reconocen la importancia de los factores afectivos, sociales y motivacionales. De Caso Fuertes, García y Martínez-Cocó (2008) subrayan que durante mucho tiempo la escritura fue la habilidad académica menos investigada, siendo abordada desde una perspectiva mecánica, sin atender al papel de la motivación y la autoeficacia. Este sesgo fue parcialmente corregido con los modelos posteriores de Hayes (1996), los cuales reconocen la escritura como un proceso complejo, influido tanto por variables internas (actitudes, creencias, emociones) como externas (ambiente escolar, interacción social).

En el ámbito chileno, Concha, Espinosa y Reyes (2022) han evidenciado que la motivación por la escritura y la autoeficacia escritora son más altas en tercer y cuarto año básico, disminuyendo progresivamente desde quinto básico en adelante. Esto refuerza la importancia de investigar estas variables en los primeros años de enseñanza básica. En particular, se ha observado que la escasa conexión entre las prácticas escolares y los intereses o contextos personales de los estudiantes limita la participación y el compromiso con las tareas escritoras (Camacho et al., 2021; Graham, 2018).

En cuanto a la lectura, Artola, Sastre y Barraca (2017) identifican una tendencia similar: la motivación lectora decrece a medida que aumenta la escolaridad, especialmente cuando la lectura se impone como una tarea evaluativa, sin permitir la exploración de intereses personales. Gómez et al. (2025) refuerzan esta perspectiva al señalar que la motivación hacia la lectura está fuertemente condicionada por la percepción de competencia, la posibilidad de elegir materiales adecuados al interés personal, y el contexto cultural y afectivo en el que se realiza la lectura.

Diversos estudios han establecido que tanto la motivación como la autoeficacia se relacionan positivamente con el desempeño lector y escritor (Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; Orellana et al., 2020). Por ejemplo, Graham y Harris (2019) señalan que los estudiantes motivados a escribir no solo desarrollan mejores textos, sino que también se muestran más persistentes y seguros en su desempeño lector y escritor.

En este sentido, se ha identificado que los factores contextuales, como el apoyo familiar, la percepción de utilidad de la tarea y el acompañamiento docente, son fundamentales para el desarrollo de la motivación y la autoeficacia (García Guzmán & Salvador Mata, 2006). La investigación de Wang y Troia (2023) respalda esta afirmación, al demostrar que las creencias de los docentes y su práctica pedagógica impactan directamente en el rendimiento escritural de los estudiantes, especialmente en los niveles iniciales.

Pese a estos avances, existen importantes vacíos en la literatura nacional respecto de contextos periféricos. La mayoría de las investigaciones se han centrado en zonas urbanas o de alta convocatoria, lo que genera un sesgo que invisibiliza la diversidad territorial. Como plantea Gómez et al. (2025), es urgente conocer cómo se manifiestan la motivación y la autoeficacia en culturas escolares periféricas o no hegemónicas, considerando las múltiples literacidades y trayectorias vitales que configuran el acto de leer y escribir.

En sucesivos estudios realizados en otros países hace unas décadas (García Guzmán & Salvador Mata, 2006) y recientemente en Chile (Concha y Espinosa, 2022), se concluye que las competencias en lectura y escritura de textos se manifiestan mejor en escolares de 3° que en el segundo ciclo, lo que implica cuestionarse las mediaciones docentes.

Este estudio, al situarse en un establecimiento de nivel medio geográficamente periférico, busca justamente visibilizar esas realidades, considerando que la motivación lectora y escritora puede estar mediada por prácticas culturales familiares, acceso limitado a libros y recursos pedagógicos, y una oferta curricular que no siempre reconoce las particularidades de estos contextos. Como señalan Concha y Espinosa (2022), es clave diseñar experiencias pedagógicas que integren la escritura libre, el reconocimiento del mundo personal del estudiante y la diversidad sociocultural para revertir la desmotivación y fortalecer la identidad escritora y lectora.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los conceptos fundamentales que sustentan el estudio sobre motivación y autoeficacia en lectura y escritura. Se revisan las nociones de motivación, incluyendo sus tipos y su relevancia para el aprendizaje, así como la motivación lectora y escritora en contextos escolares. Asimismo, se analiza la autoeficacia asociada a ambas habilidades y los principales factores personales, contextuales y escolares que las influyen.

Finalmente, se incorporan hallazgos recientes sobre la percepción que los estudiantes tienen de su motivación y autoeficacia, junto con una descripción de las dimensiones y escalas utilizadas para evaluar estas variables en el contexto chileno.

Además, busca identificar los factores que están detrás de la motivación por la lectura, que ha sido señalada como un gran predictor en los logros de aprendizaje, no solo en el área de Lectura (Lenguaje y Comunicación), sino también en áreas como Matemática o Ciencias y los indicadores de desarrollo personal y social (ACE, 2015).

3.1. Motivación: Concepto y Tipos

La motivación es un constructo psicológico que explica la dirección, intensidad y persistencia del comportamiento (Ryan & Deci, 2020). En el contexto educativo, se refiere al interés y disposición del estudiantado para participar en tareas de aprendizaje. En la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), la motivación es un continuo en que se pueden distinguir tres momentos: **amotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca**, como se describe en el esquema de los autores mencionados (Figura 1):

Taxonomía Motivación. Teoría de Autodeterminación



Figura 1. Taxonomía de motivación Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2020, p.2; extraído de González. 2024). Fuente: Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self- determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology (Traducido en González, 2023).

La Motivación Lectora es un proceso pedagógico que se puede intencionar y llevar a cabo en forma sistemática a través de actividades participativas activando la afectividad positiva y la sociocognición, implica ir co-construyendo la autorregulación y autovaloración de sí mismo y de su grupo de pertenencia, en donde se pueda tener libertad de elegir qué leer y cómo compartir lo leído, sin el peso de la obligatoriedad de qué leer y de tener que dar pruebas escritas, textos diversos en que se sienta representado(a).

La desmotivación en STD significa “sin motivación”, es decir, es la ausencia total de motivación extrínseca como intrínseca. Pelletier y et al. (1999, cit. en González, 2023) señalan cuatro factores en la **desmotivación**: El primero tiene relación con las expectativas propias del sujeto; no confía en sus habilidades y capacidades. El segundo factor dice relación con las creencias del sujeto, quien, en efecto, no tiene altas expectativas sobre sus estrategias dentro de diferentes actividades. El tercer factor trata sobre las creencias de capacidad y esfuerzo que implica desarrollar una actividad y si esta es significativa para la persona. Finalmente, el cuarto factor se vincula a las creencias de importancia y apreciación de un trabajo, poniendo en duda el esfuerzo que se requiere y si este es necesario.

Siguiendo el continuo de la Teoría de Autodeterminación, en la Figura 1, se observa la motivación extrínseca, que se produce cuando se completan acciones para obtener recompensas o evitar las consecuencias negativas, mientras que las acciones realizadas para evitar sentimientos de culpa personal son el resultado de una regulación introyectada. La regulación identificada se produce cuando se emprende una actividad porque se reconoce su importancia. Por último, las acciones que se eligen porque son congruentes con las propias necesidades del individuo o valores son el resultado de una regulación integrada.

El nivel más autónomo en el continuo es la motivación intrínseca, en la que se realizan acciones basadas en un interés y disfrute de las actividades en sí (Deci 2020), actúan por su propio interés en forma espontánea y no se realiza por ninguna razón instrumental (extrínseca), son persistentes.

La motivación **intrínseca** surge de manera espontánea de las necesidades básicas que incluyen: 1. la necesidad de competencia, la que hace referencia al sentimiento de dominio, con la explicación de que uno puede tener éxito y crecer, que se satisface mejor dentro de entornos bien estructurados que ofrecen desafíos óptimos, retroalimentación positiva y oportunidades de crecimiento; 2. la necesidad de autonomía, un sentido de iniciativa y propiedad en las acciones de uno. Está respaldado por experiencias de interés y valor y, del mismo modo, debilitado por experiencias de ser controlado externamente, ya sea por recompensas o castigos; 3. la necesidad de afinidad, un sentido de pertenencia y conexión. Se ve facilitado por la transmisión de respeto y cuidado. Se considera que frustrar cualquiera de estas tres necesidades básicas es perjudicial para la motivación y el bienestar. En consecuencia, el análisis de SDT de los entornos educativos se centra principalmente en la medida en que satisfacen o frustran estas necesidades básicas (Deci, 2020).

Las investigaciones indican la importancia de que se satisfagan las tres necesidades en un contexto determinado a fin de apoyar una el bienestar psicológico general del individuo y el ajuste adaptativo (Sheldon & Niemiec, 2006). La autonomía en el aula está asociado positivamente con niveles más altos de regulación intrínseca.

Las dimensiones de la motivación hacia la lectura de carácter extrínseca incluyen reconocimiento, calificaciones y competencia. El reconocimiento se refiere al deseo de

obtener el reconocimiento del éxito en la lectura por parte de otros, mientras que las calificaciones indican el deseo de ser evaluado positivamente por otros. La competencia se refiere a la ambición de demostrar superioridad sobre el rendimiento de los demás en la lectura (Wigfield & Guthrie, 1997).

La categoría relacionada con los propósitos sociales de la lectura son construcciones sociales y de cumplimiento. Las razones sociales para leer indican las razones detrás de la motivación para leer que están relacionadas con la familia y los amigos (Wigfield & Guthrie, 1997).

La motivación intrínseca se asocia con aprendizajes más significativos y duraderos, mayor autorregulación y satisfacción (Gómez et al., 2025); en cambio, la motivación extrínseca, aunque útil para iniciar conductas, no garantiza compromiso sostenido (García Guzmán & Salvador Mata, 2006).

3.2. Motivación lectora

Leer es una competencia transversal y esencial para el desarrollo personal y académico. Su aprendizaje implica aspectos cognitivos, sociales y afectivos. La motivación lectora se define como el conjunto de razones internas y externas que movilizan al sujeto a leer (Hidi & Boscolo, 2006, cit. en De Caso Fuertes et al., 2008), se relaciona con la percepción de competencia, el valor asignado a la lectura y la disponibilidad de contextos favorables.

El compromiso lector, como lo define Guthrie y Wigfield (2000), surge de una alta motivación e implica actitudes positivas, uso de estrategias de comprensión y frecuencia lectora. Artola et al. (2017) reportan que las niñas presentan mayor motivación intrínseca hacia la lectura que los niños, especialmente durante los primeros años de escolaridad. Estas diferencias también se observan en los intereses lectores, con niñas más inclinadas a géneros emocionales o sociales, mientras los niños prefieren temas de acción o ciencia ficción.

McGeown (2015) señala que la percepción de competencia y la motivación intrínseca influyen más en los varones respecto a su rendimiento lector.

3.3 Motivación escritora

La motivación hacia la escritura comprende el deseo y la disposición del estudiante para participar en tareas de composición escrita. Graham (2018) plantea que esta motivación es esencial para desarrollar una identidad escritora sólida. Incluye dimensiones como el interés, el valor asignado a la tarea, la autoeficacia, las metas personales y la atribución de logros (Camacho et al., 2021).

Según Concha, Espinosa y Reyes (2022), una alta motivación escritora se vincula con una mayor cantidad de producción textual, mayor perseverancia ante dificultades y menor ansiedad. Sin embargo, las investigaciones muestran que esta motivación decrece progresivamente con el avance escolar, lo cual se agrava cuando la enseñanza se centra en aspectos normativos o evaluativos, en desmedro de la expresión personal.

3.4. Autoeficacia: lectora y escritora

La autoeficacia es la creencia en la capacidad personal para ejecutar tareas con éxito (Bandura, 1997). En el ámbito de la lectura y la escritura, influye directamente en la disposición, el esfuerzo invertido y la tolerancia a la frustración.

- **Autoeficacia lectora:** Implica la creencia de poder comprender textos, utilizar estrategias de lectura y enfrentar desafíos con éxito (Shell, Murphy & Bruning, 1989).
- **Autoeficacia escritora:** Se refiere a la creencia del estudiante en su capacidad para planificar, redactar, revisar y publicar textos de manera efectiva (Graham & Harris, 2019).

Ambas formas de autoeficacia están correlacionadas positivamente con la motivación intrínseca y el rendimiento académico (Cordeiro et al., 2020; Troia et al., 2020), lo que también se observa en poblaciones escolares chilenas(Concha et al. , 2022)

Factores que influyen en la motivación y autoeficacia

Los factores que inciden en estas variables pueden agruparse en:

- **Personales:** intereses, experiencias previas, autoconcepto.
- **Contextuales:** apoyo familiar, expectativas del profesorado, disponibilidad de

materiales (Orellana et al., 2020).

- **Escolares:** tipo de instrucción, retroalimentación, espacio para la creatividad (Troia et al., 2013; Yang et al., 2025).

Wang y Troia (2023) destacan que las características personales y profesionales del docente, incluyendo su actitud hacia la escritura, impactan significativamente la motivación y logros de los estudiantes. En el contexto chileno, esto es especialmente relevante considerando que las prácticas dominantes todavía priorizan modelos evaluativos rígidos (MINEDUC, 2022).

3.5. Escala de motivación lectora evalúa:

- **Interés por la lectura:** Grado en que el estudiante disfruta leer diferentes tipos de textos.
- **Percepción de competencia lectora:** Creencia de ser capaz de comprender y analizar textos.
- **Valor otorgado a la lectura:** Importancia que los estudiantes asignan a la lectura para su vida personal y académica.
- **Compromiso lector:** Frecuencia y disposición con la que participan en lectura.

3.6. Escala de motivación escritora:

- **Interés y disfrute en la escritura:** Evaluado según la disposición a escribir textos creativos o académicos.
- **Autoeficacia escritora:** Confianza en la capacidad para planificar, redactar y revisar textos.
- **Metas y atribución de logros:** Propósitos personales asociados a la escritura (por ejemplo, expresarse, aprender o lograr buenas calificaciones).
 - **Ansiedad o dificultades percibidas:** Nivel de estrés o barreras personales vinculadas al proceso de escritura. En los y las escolares, la percepción sobre su propia motivación y autoeficacia resulta clave para comprender sus comportamientos lectores y escritores. Como señalan Concha, Espinosa y Reyes (2022), la percepción de competencia influye en la disposición a leer o escribir y en la persistencia y en la forma en que los estudiantes enfrentan tareas desafiantes.

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se detallan el enfoque y tipo de investigación, la muestra (los participantes), los instrumentos y los procedimientos de análisis y la metodología que se emplearon para abordar los objetivos de esta investigación. La metodología seleccionada buscó proporcionar una comprensión profunda y multifacética de la motivación hacia la lectura y la escritura, así como la autoeficacia percibida en estas áreas por parte del estudiantado de tercer año básico.

4.1 Tipo de Diseño de Investigación

El estudio adoptó un enfoque de investigación mixto, combinando elementos cuantitativos y cualitativos en una misma indagación. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación mixta se definió como "una metodología que combina elementos cuantitativos y cualitativos en una misma indagación para recopilar y analizar datos, con el fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno bajo estudio" (p.19).

Esta elección metodológica se justificó por la complejidad del fenómeno a investigar, que no solo requirió la medición de niveles de motivación y autoeficacia a través de instrumentos estandarizados (cuantitativo), sino también la exploración de las percepciones, experiencias y factores subjetivos que influyeron en la relación de los estudiantes con la lectura y la escritura (cualitativo).

Específicamente, se empleó un diseño convergente paralelo (triangulación), donde los datos cuantitativos y cualitativos se recolectaron de forma simultánea, pero se analizaron de manera independiente. Posteriormente, los resultados de ambos tipos de análisis se integraron durante la fase de discusión para generar una comprensión más rica y completa de la motivación y autoeficacia en lectura y escritura (Creswell & Plano Clark, 2018). Este diseño permitió la corroboración de hallazgos y la profundización en las interpretaciones al contrastar y complementar la información numérica con las narrativas y perspectivas de los participantes.

4.2 Población y Muestra

La población estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de los dos cursos de tercer año básico del centro educativo, aproximadamente 60 escolares.

La Muestra en este estudio correspondió a un grupo intencionado y no probabilístico, debió a que la tesista realizó su Práctica Profesional en este curso durante el primer semestre de 2025, lo que facilitó el acceso y la familiarización con el contexto y los participantes.

Al inicio de la investigación, en la muestra estaba la totalidad del curso de tercer año básico, compuesto por 29 alumnos; sin embargo, posteriormente, por inasistencia de algunas niñas, quedó constituida por 26 escolares: 10 niñas y 16 niños. La muestra estuvo conformada por 16 niños y 10 niñas, con una edad promedio de 8 años. De los 29 escolares del curso, 8 tuvieron necesidades educativas especiales, como TEA, TEL, dificultades para leer y escribir, TDA, TDAH, estudiantes con diversas dificultades de aprendizaje. El colegio es de carácter cristiano, con 78% de vulnerabilidad social, un contexto socioeconómico particular que pudo influir en los resultados. En términos de composición familiar, la mayoría de los y las estudiantes viven con sus padres, quienes, en general, brindaron apoyo a sus procesos de aprendizaje. Geográficamente, el curso se dividió entre estudiantes que residieron en un entorno urbano (23 alumnos) y algunos estudiantes que residieron en un entorno rural (6 alumnos, entre ellos el estudiante 3,6,10,11,12 y 28), lo que añadió una dimensión importante a la heterogeneidad sociocultural del grupo.

Aunque no fue posible acceder a los puntajes específicos del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) para este colegio particular subvencionado, se percibió que su rendimiento fue de nivel medio. No obstante, los resultados del test DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes) proporcionados por el Ministerio de Educación indicaron que, si bien la mayoría de los estudiantes respondió adecuadamente a preguntas de reconocimiento de información explícita en comprensión lectora, el 98% del curso evidenció dificultades significativas en la comprensión inferencial, interpretativa y reflexiva. Adicionalmente, se notó una baja motivación general hacia la escritura por parte de los estudiantes, quienes manifestaron dificultades en la expresión de ideas

propias y en la creación libre de textos, a pesar de dedicar dos horas semanales a actividades de escritura en Caligrafix.

4.3. Definición y función de las variables

Las variables en esta investigación se definen como "una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse" (Hernández-Fernández y Baptista, 2010).

En coherencia con los objetivos de investigación y el enfoque metodológico mixto adoptado, las variables de este estudio se organizaron en tres categorías: dependientes, intervinientes/moderadoras y complementarias. Esta distinción permitió clarificar su rol dentro del diseño y orientar la interpretación de los resultados.

a) Variables dependientes

Estas variables constituyeron el núcleo de análisis del estudio. Su medición permitió describir y comprender el nivel de motivación y de autoeficacia que manifestaron los estudiantes en los procesos de lectura y escritura:

- **Motivación hacia la lectura:** Se refirió al interés, disfrute, disposición y valor que los estudiantes asignaron a la lectura. Abarcó dimensiones intrínsecas (como el placer de leer) y extrínsecas (como el reconocimiento o la evaluación).
- **Motivación hacia la escritura:** Comprendió el deseo de participar en tareas escriturales, la conexión emocional con la producción textual y el sentido atribuido a escribir dentro y fuera del contexto escolar.
- **Autoeficacia percibida en lectura:** Correspondió a la creencia del estudiante en su capacidad para comprender, recordar y utilizar la información leída de manera efectiva.
- **Autoeficacia percibida en escritura:** Hizo alusión a la autopercepción de competencia para planificar, redactar y revisar textos, mantener la concentración y expresar ideas con claridad.

Estas variables fueron medidas mediante escalas tipo Likert adaptadas y validadas en el contexto nacional (Artola et al., 2017; Concha et al., 2022), y su análisis se realizó a través de estadística descriptiva.

b) Variables intervinientes / moderadoras

- **Género:** Considerado como variable interviniente para examinar diferencias en los niveles de motivación y autoeficacia entre niñas y niños. El análisis desagregado permitió observar patrones específicos por sexo.
- **Contexto geográfico:** Hizo referencia a la zona de residencia (urbana o rural) del estudiantado, que pudo incidir en el acceso a recursos literarios, experiencias de lectura/escritura y prácticas familiares.
- **Barreras físicas y emocionales:** Identificadas a través de las entrevistas cualitativas, incluyeron factores como el dolor de mano al escribir, la vergüenza al leer en voz alta o el aburrimiento frente a tareas escolares. Estas condiciones se consideraron moderadoras del comportamiento motivacional y de la percepción de autoeficacia, aunque no se midieron mediante escalas.

c) Variable complementaria (de referencia externa)

- **Resultados del test DIA:** Los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), aplicado por el Ministerio de Educación, se utilizaron como referencia diagnóstica externa para complementar la interpretación de los niveles de comprensión lectora observados en el grupo. No constituyeron una variable de análisis estadístico directo, pero aportaron contexto al desempeño general de la muestra.

4.4. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos

- A) Para la recolección de datos, se aplicaron tres instrumentos principales, validados previamente, y se complementó la información con resultados de pruebas estandarizadas. La aplicación de instrumentos se hizo en el orden que se indicó, para evitar influir en las respuestas de las pruebas cuantitativas.
1. **Entrevista a cada escolar:** Esta técnica cualitativa permitió obtener información detallada sobre las percepciones, experiencias personales y preferencias de los estudiantes en relación con la lectura y la escritura. La entrevista se diseñó con 6 preguntas de respuesta abierta para fomentar respuestas espontáneas y profundas, que abordaron aspectos como el gusto por leer y escribir, los temas de interés y las razones detrás de sus actitudes, fue elaborada por la docente Irma Lagos.

2. **Escala de Motivación por escribir textos y de autoeficacia escritora:** Este instrumento, elaborado originalmente por Graham et al. (2007) y posteriormente traducido y validado al español por Concha, Espinosa y Reyes (2022), consistió en un autorreporte con 18 ítems, que evaluó motivación hacia la escritura y autoeficacia escritora.
- La motivación o actitud hacia la escritura de textos incluyó 5 ítems, presentados en una escala tipo Likert de cinco opciones, desde la pregunta 1 a la 5, donde 1 fue “muy en desacuerdo” y 5 fue “muy de acuerdo”.
 - La autoeficacia escritora se evaluó con 13 ítems con seis opciones de respuesta, desde la pregunta 6 a la 18, donde 1 correspondió a "Completamente en desacuerdo" y 6 a "Muy de acuerdo". La escala evaluó la confianza de los estudiantes en su capacidad para llevar a cabo diversas tareas específicas relacionadas con la escritura, como generar ideas creativas o evitar distracciones.
 - La validación del instrumento arrojó un alto nivel de consistencia interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha=0.90$ (Concha et al., 2022).

Tabla N° 1 : Escala de Motivación y autoeficacia escritora

DIMENSIONES	ÍTEMES	Total ítems	Valores	Puntaje máximo
Motivación o Actitud hacia la escritura de textos	1-2-3-4-5	5	1-5	25 Prom. Máximo:5
Autoeficacia escritora	6-7-8-9-10- 11-12-13-14- 15-16-17-18	13	1-6	78 Prom. Máximo: 6
Total	18	18		

3. **Escala tipo Likert de motivación lectora, intereses, actitud hacia la lectura oral y autoeficacia lectora:** Este instrumento se derivó de la Escala elaborada por Merisuo-Storm y Soininen (2012) en Finlandia, que fue traducido, adaptado y

validado al castellano por Artola et al. (2013, 2017, 2018). Fue validado para estudiantes chilenos de 4° a 6° año básico en La Araucanía por Fuentes et al. (2019).

Esta escala evaluó cuatro dimensiones clave: motivación hacia la lectura, intereses lectores, actitudes hacia la lectura social (oral) y percepción de la competencia lectora o autoeficacia lectora. La escala original demostró una alta consistencia interna con un alfa de Cronbach de $\alpha=0.89$. La versión adaptada al español y la versión para escolares chilenos mantuvieron esta alta consistencia (Fuentes et al., 2019).

En la investigación se aplicó la versión que Artola et al. (2018) validaron para niños de segundo básico en España, un instrumento más breve, que constó de un total de 24 ítems con posibilidades de respuesta del 1 al 4, donde 4 fue “Me encanta / me es muy fácil” y 1 fue “Me es muy desagradable / me resulta muy difícil”.

Tabla N° 2 : La Escala de Motivación o Actitud hacia la lectura

Dimensiones	Ítems	Total ítems	Puntuación
Actitud hacia la lectura	1-9-10-11-12	5	1 a 4 Total:20p
Intereses lectores	2-3-4-5-6-7-8-13-14	9	1 a 4 Total:36
Actitud hacia lectura oral	15-16-17-18-19	5	1 a 4 Total:20p.
Autoeficacia lectora	20-21-22-23-24	5	1 a 4 Total:20 p.
Total		24	1-4 (total:96p)

4.5.Técnicas de Análisis de Datos

Una vez recolectados los datos, se procedió a su organización y análisis utilizando una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, en línea con el enfoque mixto del estudio.

4.5.1. Análisis Cuantitativo

Los datos obtenidos de las escalas tipo Likert (motivación y autoeficacia en lectura y escritura) fueron registrados y procesados en planillas de cálculo Excel. Se aplicaron las siguientes técnicas de análisis:

Estadística Descriptiva: Se calcularon medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación estándar) para cada ítem de ambas escalas, así como para las puntuaciones totales de cada dimensión (motivación y autoeficacia) y para las escalas completas. Estos cálculos se realizaron para el grupo total de estudiantes y, de manera desagregada, por género (niños y niñas). Esto permitió obtener una visión clara del nivel general de las variables en estudio y de las posibles diferencias entre sexos.

Ahora bien, para el análisis de los datos de la Escala de Motivación por escribir textos y de autoeficacia escritora, se calcularon promedios por ítem y por subescala, resguardando la correcta interpretación en cada dimensión correspondiente. Aunque las escalas tuvieron diferentes máximos, se utilizó como referencia el punto medio de cada una (3.0 para la escala 1–5 y 3.5 para la escala 1–6), lo que permitió estimar niveles relativos de motivación y autoeficacia escritora.

A su vez, para el análisis **Escala tipo Likert de motivación lectora, intereses, actitud hacia la lectura oral y autoeficacia lectora** se calcularon promedios para los 18 ítems. Su estructura unificada facilitó la interpretación de resultados, utilizando como referencia el punto medio teórico de 3.0.

4.5.2. Análisis Cualitativo

Las transcripciones de las entrevistas a los escolares se sometieron a un análisis temático (Braun & Clarke, 2006), lo que implicó:

- **Familiarización con los datos:** Lectura repetida de las transcripciones para obtener una comprensión general.
- **Generación de códigos iniciales:** Identificación de segmentos de texto relevantes y asignación de códigos descriptivos.
- **Búsqueda de temas:** Agrupación de códigos similares para formar temas emergentes relacionados con las preferencias de lectura y escritura, las

razones que las sustentan y los factores que influyen en su percepción de los procesos.

- **Revisión de temas:** Refinamiento de los temas para asegurar que sean coherentes y representativos de los datos.
- **Definición y nominación de temas:** Creación de nombres claros y definiciones para cada tema, ilustrándolos con citas textuales de los participantes.

Este análisis cualitativo fue crucial para conocer la percepción de los escolares, un objetivo específico de la investigación, y para explorar los factores contextuales (aunque los datos familiares específicos no estén en las planillas, las entrevistas pueden ofrecer atisbos de la influencia del hogar y el entorno en las actitudes).

4.6. Integración de los Resultados

Finalmente, los hallazgos cuantitativos y cualitativos se integraron para ofrecer una visión holística del fenómeno. Se buscó la triangulación convergente de datos para corroborar o matizar los resultados obtenidos por cada método con el propósito de:

4.6.2.1. Contrastar los niveles reportados en las escalas con las percepciones verbales de los estudiantes.

4.6.2.2. Profundizar en la comprensión de diferencias de género y factores contextuales.

4.6.2.3. Identificar consistencias y tensiones entre lo que los estudiantes dijeron (entrevistas) y cómo respondieron (escalas).

Los niveles de autoeficacia reportados en las escalas Likert pudieron ser enriquecidos y explicados por las experiencias y razones expresadas en las entrevistas. Esta integración permitió una interpretación robusta y contextualizada de la motivación y autoeficacia en lectura y escritura en la población estudiada.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados del análisis de los datos recolectados a través de las entrevistas y de las escalas Likert sobre motivación y autoeficacia en lectura y escritura de tercer año básico. Se busca responder a las preguntas de investigación planteadas, ofreciendo una visión cuantitativa de los niveles de las variables y una comprensión cualitativa de las percepciones y experiencias de los y las escolares.

5.1 Resultados del Análisis de los Instrumentos Cuantitativos

Los datos de las escalas Likert fueron procesados para obtener promedios por ítem y por escala completa, tanto para el grupo general como desagregado por género.

5.1.1 Escala de Motivación por Escribir Textos y de Autoeficacia Escritora

La escala de motivación y autoeficacia en escritura, compuesta por 18 ítems, utiliza una escala de 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo) en los primeros 5 ítems y una escala de 1 (Completamente en desacuerdo) a 6 (Muy de acuerdo) en los 13 ítems siguientes. Los promedios obtenidos para niñas y niños se presentan en la Tabla 1.

Análisis de la Tabla 1: El promedio general de la escala de motivación y autoeficacia en la escritura para el grupo total de estudiantes es de 3,84 en la escala de 1 a 5 y de 4,24 en la escala de 1 a 6, lo que sugiere un nivel alto de autoeficacia y motivación hacia la escritura. Sin embargo, es importante recordar que las escalas van hasta 5 y 6 respectivamente, por lo que estos promedios indican que aún hay margen para fortalecer estas percepciones.

5.1.2 Escala tipo Likert de Motivación Lectora, Intereses, Actitud hacia la Lectura Oral y Autoeficacia Lectora

Esta escala, compuesta por 22 ítems, utiliza un rango de respuesta de 1 a 4. Los promedios obtenidos para niñas y niños se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3: Promedios por género en cada dimensión de la Escala de Motivación Lectora

DIMENSIÓN	PROMEDIO NIÑAS	PROMEDIO NIÑOS	DIFERENCIAS
Motivación lectora	3,4(85%)	3,2(80%)	No
Intereses lectores	3,7(92,5%)	3,5 (87,5%)	No y Sí
Actitud hacia lectura oral o social	3(75%)	3 (75%)	No
Autoeficacia lectora	3,1(77,5%)	3,2 (80%)	No
Promedio	3,3 (82%)	3,2(80%)	

En Motivación lectora, los promedios son altos en niñas y niños, la actitud hacia la lectura oral o social es la con menor promedio, un 70%. Entre niños y niñas no hay diferencia (3,3/3,2) ni en toda la escala ni en cada una de las cuatro dimensiones.

En la escala de 1 a 4, el rendimiento fluctúa entre el puntaje mínimo de 1 y el máximo de 4, con una desviación estándar máxima posible de 1,5 puntos.

Motivación hacia la escritura de textos y percepción de autoeficacia escritora

Tabla N° 4: Promedios por género en cada dimensión de la Esc. de Motivación hacia la escritura

DIMENSIÓN	PROMEDIO NIÑAS	NIÑOS	DIFERENCIAS
Motivación o actitud Escritora	3,77(75,4%)	3,88(77,6%)	No
Autoeficacia escritora	4,2 (70%)	4,3(71%)	No
Promedio	72,7%	74,3%	

En motivación hacia la escritura y en autoeficacia escritora no hay diferencias entre niños y niñas; en los dos géneros, logran promedio sobre 70% de dominio, sin embargo ellos y ellas no tienen la experiencia de escribir textos, sino temas que están escritos en la pizarra.

Tabla N° 5: Correlaciones: Se calculó correlación producto-momento de Pearson

Variabes incluidas en la investigación	Valor de la correlación	Variabes incluidas en la investigación	Valor de la correlación
Motivación Lectora y Motivación Escritura	0,555	Mot lectura y autoeficacia lectora	0,33
Motivación escritora y autoeficacia escritura	0,516	Motiv escritora y autoeficacia escritora	0,516
Autoeficacia lectora y autoeficacia lectora	0,516		
Motivación escritora y autoeficacia escritora	0,516		
motiv lectora y autoeficacia lectora	0,512		

Análisis de la Tabla : El promedio general de la escala de motivación y autoeficacia en la lectura es de 3,23 (en una escala de 1 a 4). Este valor indica un nivel alto de motivación y autoeficacia lectora, aunque con espacio para el fortalecimiento.

En cuanto a las diferencias de género, no hay diferencias entre niñas y niños, lo que no coincide con la literatura que a menudo reporta una mayor motivación lectora en niñas durante los primeros años de primaria (Artola et al., 2017).

En síntesis, no hay diferencias significativas entre las y los escolares de la muestra en motivación hacia la lectura, motivación o actitud hacia la lectura oral y autoeficacia lectora. En cuanto a los intereses lectores, niños y niñas prefieren los textos ilustrados, los personajes buenos y felices, leer sobre animales y la naturaleza y cuentos, en ese orden; poco les gusta a ellas y a ellos leer sobre el medioambiente y temas de ciencias y los problemas asociados y sobre otros pueblos y sus culturas, además a las niñas poco les interesan las aventuras, que sí interesan a los niños.

Comparación General entre Lectura y Escritura (Resultados Cuantitativos)

Al comparar los promedios totales de ambas escalas, la motivación y autoeficacia en la escritura (3,84 en escala de 1-5 y 4.24 en escala 1-6) parece ser percibida de manera ligeramente menos favorable que la motivación y autoeficacia en la lectura (3,23 en escala 1-4). Si se considera el punto medio de cada escala (3 para la escala de 1-5, 3,5 para la escala 1-6 y 2,5 para la escala 1-4), los tres promedios se sitúan por encima de dicho punto, indicando una tendencia positiva general en ambas macro-habilidades.

Las niñas muestran una leve mayor motivación y autoeficacia en lectura, mientras que los niños lo hacen en escritura, sin que haya diferencias significativas; pero las intervenciones pedagógicas podrían beneficiarse de enfoques diferenciados por género para abordar estas áreas.

5.2 Análisis de las Entrevistas (Hallazgos Cualitativos)

El análisis de las entrevistas permitió capturar las percepciones y experiencias de los estudiantes de manera más profunda, complementando los datos cuantitativos. Se identificaron patrones en el gusto por la lectura y escritura, preferencias de temas y razones subyacentes.

5.2.1 Interés por la Lectura

La pregunta "¿Te gusta leer?" reveló una distribución variada en el interés de los estudiantes:

Tabla 6: Distribución del Interés por la Lectura (Entrevistas).

Respuesta	Frecuencia niñas	Frecuencia niños	Porcentaje
Sí	10	8	66,67%
No	2	4	22,22%
Más o menos	0	2	7,41%
No sabe leer pero le gustaría	0	1	3,70%
Total válido	12	15	100.0%
X (No aplica/ No responde)	0	2	-
Total General	29		-

Hallazgos: La mayoría de los estudiantes (66,67%) expresaron que les gusta leer, lo cual es un hallazgo positivo para el tercer año básico. Aquellos que respondieron "Sí" a menudo lo justificaban con razones relacionadas con el aprendizaje y el entretenimiento. Por ejemplo, el Estudiante 16 señala: "Porque así al menos puedo aprender a leer más." El Estudiante 1 expresa: "Porque así, por ejemplo, ocupé un tiempo en algo bueno."

Por otro lado, un 22,22% manifestó no gustarle leer, y un 7,41% indicó "más o menos". Las razones para la falta de gusto incluían dificultad, ("me cuesta un poquito porque algunas veces hay letras muy que no puedo entender, pero los leo igual y los leo un poco lento" - Estudiante 3), aburrimiento ("estar ahí todo el rato leyendo el libro, como que me aburro" - Estudiante 23), o incluso vergüenza ("me da un poquito de vergüenza" - Estudiante 8). Un caso particular es el del Estudiante 18, quien "no sabe leer pero le gustaría", evidenciando una aspiración a pesar de la limitación.

5.2.2 Preferencias de Lectura

Las preferencias de lectura de los estudiantes son variadas y reflejan sus intereses individuales. La Tabla 4 resume las categorías más mencionadas.

Tabla 7: Preferencias de Lectura de los y las Estudiantes (Entrevistas)

Tipo de lectura	Frecuencia niñas	Frecuencia niños	Total frecuencia (Porcentaje)
Cuentos	4	1	5 (16,67%)
Animales	0	2	2 (8,33%)
Misterio y Acción	0	2	2 (8,33%)

Cómics, superhéroes	0	2	2 (8,33%)
Biblia	2	1	3 (12,50%)
Fantasía	1	0	1 (4,17%)
Cualquier cosa / tema	2	1	3 (12,50%)
Otros (Dinosaurios, Amor, Romance, Videojuegos, Los por qué)	3	4	7 (29,17%)
X (no aplica/no responde)	1	4	-

Hallazgos: Las preferencias son diversas, con una notable inclinación hacia cuentos y la Biblia. "Cuentos" es una categoría amplia que incluye, por ejemplo, "cuentos de acción". La mención de la "Biblia" por tres estudiantes podría estar influenciada por el contexto del colegio, que es cristiano.

Algunos estudiantes expresaron gusto por "cualquier cosa" o "cualquier tema", lo que sugiere una apertura a diferentes géneros. Intereses más específicos incluyen "cosas de animales", "Misterio y acción", etc. También se menciona los videojuegos, destacando la influencia de los medios digitales en sus intereses. En Intereses de Literatura, entre niñas y niños hay diferencias notorias favorables a los niños, que se interesan por un espectro más amplio de temas.

5.2.3 Interés por la Escritura

La pregunta "¿Te gusta escribir?" también mostró respuestas variadas, con algunas particularidades en las razones.

Tabla 8: Distribución del Interés por la Escritura (Entrevistas).

Respuesta	Frecuencia niñas	Frecuencia niños	Frecuencia total (Porcentaje)
Sí	4	8	12 (46,15%)
No	5	4	9 (34,62%)
Sí (en la casa)	1	0	1 (3,85%)
Sí(me cuesta un poco)	0	1	1 (3,85%)
Sí (poco)	1	0	1 (7,69%)
No sabe (le gustaría)	0	1	1 (3,85%)
X (no aplica/ no responde)	1	0	-

Hallazgos: El 46.15% de los estudiantes afirmó que les gusta escribir textos, mientras que un porcentaje considerable (34,62%) manifestó que no. Las respuestas matizadas ("Sí (en la casa)", "Sí (me cuesta un poco)", "Sí (poco)", "No sabe (le gustaría)") suman un 19,24% , indicando que el gusto por escribir puede ser condicional o percibido como un desafío.

Las razones para no gustar de la escritura a menudo se relacionan con el cansancio físico ("Se me cansa la mano" Estudiante 2, Estudiante 5, Estudiante 7, etc.), lo que resalta la importancia de la motricidad fina y la fatiga en el proceso de aprendizaje de la escritura.

Para quienes sí les gusta escribir, las razones incluyen ser "relajante" (Estudiante 22), "divertido", "ejercitar la mano". Por su parte, el Estudiante 1 destaca el factor ambiental: "en la casa puedo poner como música e ir estudiando. Y el Estudiante 29 menciona que le gusta escribir sobre "cosas interesantes" y que se siente "explotado" cuando no lo son.

5.2.4 Temas Preferidos para Escribir

Los temas que los estudiantes elegirían para escribir ofrecen una ventana a sus intereses creativos y personales. La Tabla 9 resume las preferencias.

Tabla 9: Temas Preferidos para Escribir por los Estudiantes (Entrevistas)

Tema Preferido para Escribir	Frecuencia	Porcentaje (de respuestas válidas)
Animales	6	23,08%
Superhéroes	3	11,54%
Familia	3	11,54%
Película Favorita	2	7,69%
Historia/ Vida propia	2	7,69%
K-pop/ Música	2	7,69%
Dinosaurios	1	3,85%
Naturaleza	2	7,69%
Autos	1	3,85%
Animé	1	3,85%
Otros (amor, maltrato animal, etc.)	3	11,54%

Se debe recordar que en este curso no han tenido oportunidad de escribir textos creados por ellos-as, es decir, carecen de la experiencia de escribir textos.

Hallazgos: Entre los temas más populares para escribir son los animales y los superhéroes.

Otro tema recurrente es la familia (Estudiante 6, Estudiante 19, Estudiante 20) y las películas favoritas (Estudiante 18 y Estudiante 25). Algunos estudiantes expresaron deseos de escribir sobre su "historia de vida" (Estudiante 7, Estudiante 19) o " lo que indica un deseo de explorar su propia identidad y creatividad. La música, específicamente "K-pop" (Estudiante 15) o "música" en general (Estudiante 21), también emerge como un tema de interés.

5.2.5 Categorías de Razones para Gustar/Disgustar la Escritura (Cualitativo)

Las razones que los estudiantes expresan para que les guste o no la escritura permiten comprender sus emociones, motivaciones y experiencias previas con esta práctica. Estas percepciones influyen directamente en su disposición a participar en actividades de escritura y en el desarrollo de su autoeficacia como escritores. La Tabla 7 presenta las principales

categorías emergentes a partir del análisis de sus respuestas.

Tabla N° 10: Razones para Gustar/Disgustar la Escritura (Entrevistas)

Razón	Frecuencia	Porcentaje
Dolor de mano	10	47,62%
Es divertido	2	9,52%
Ejercitar/ Agilizar la mano	2	9,52%
Mejorar caligrafía	1	4,76%
Expresar pensamientos	1	4,76%
Cosas de su interés	1	4,76%
Música en casa	1	4,76%
Cumplir con tareas	1	4,76%
Poco tiempo	1	4,76%
Otros	1	4,76%

Hallazgos: El "dolor de mano" o el cansancio físico es, con diferencia, la razón más citada (10 estudiantes) para la aversión o dificultad hacia la escritura. Esto sugiere que los aspectos motrices y la fatiga son barreras significativas para la participación y el disfrute de la escritura en este grupo de edad.

En contraste, las razones positivas incluyen el disfrute ("es divertido"), el beneficio de "ejercitar/agilizar la mano" o "mejorar la caligrafía", y la posibilidad de "expresar pensamientos" o escribir sobre "cosas de su interés". La mención de "música en casa" (Estudiante 1) como un factor que facilita la escritura subraya la importancia del ambiente y las condiciones para la realización de la tarea. "Cumplir con tareas" también es una razón, aunque de naturaleza extrínseca.

5.3 Integración de Resultados y Hallazgos

La integración de los datos cuantitativos y cualitativos permite una comprensión más robusta de la motivación y autoeficacia en lectura y escritura en los estudiantes de tercer año básico.

5.3.1 Nivel de Motivación y Percepción de Autoeficacia

Cuantitativamente, los promedios de las escalas Likert en ambas macro habilidades (en escritura: 3,84/5 y 4,24/6 y lectura: 3,23/4) sugieren que los estudiantes tienen una percepción general positiva de su motivación y autoeficacia en ambas habilidades, situándose por encima del punto medio de cada escala. Sin embargo, los datos cualitativos revelan una realidad más matizada. Mientras que la mayoría expresa gusto por la lectura (74,08%), el interés por la escritura es menor (53,85%).

La autoeficacia en escritura, aunque moderadamente alta en la escala (3,84/5 y 4,24/6), se ve desafiada por la frecuente mención del "dolor de mano" en las entrevistas como una razón para no gustar de escribir. Esto indica que, si bien pueden percibir una capacidad general, la experiencia física de la escritura es una barrera concreta que afecta su disposición. La autoeficacia lectora, con un promedio de 3,23, es respaldada por las razones cualitativas de "aprender a leer más" y "ocupar el tiempo en algo bueno", lo que demuestra una conexión entre la percepción de utilidad y la motivación intrínseca.

5.3.2 Relación entre Motivación Lectora y Escritora

Aunque este estudio no incluye un análisis de correlación estadística, sólo una relación temática entre las puntuaciones de ambas escalas (lo cual se recomienda para futuras investigaciones que puedan ejecutar pruebas inferenciales), el análisis cualitativo sugiere una relación bidireccional. Los estudiantes que disfrutaban de la lectura a menudo expresan interés en escribir sobre temas que les apasionan, como animales o superhéroes, lo que indica que el interés generado por la lectura puede catalizar el deseo de crear sus propios textos. La lectura de cómics o la Biblia puede inspirar la escritura de historias.

Inversamente, las dificultades en la escritura, como el cansancio de la mano, podrían desalentar la producción textual, incluso si existe un interés temático. Los hallazgos cuantitativos de una ligera diferencia en los promedios de motivación y autoeficacia entre lectura (ligeramente mayor en niñas) y escritura (ligeramente mayor en niños), sugieren que la relación podría no ser lineal y estar influenciada por otros factores, incluyendo el género.

5.3.3 Influencia del Género

Cualitativamente, las preferencias de lectura y escritura muestran matices de género. Los niños tienden a mencionar temas como "dinosaurios", "superhéroes", "autos" y

"videojuegos", mientras que las niñas mencionan "amor", "romance", "K-pop" y "fantasía". Esto refuerza la idea de que los intereses específicos de género pueden ser un factor importante en la motivación, como sugieren Artola et al. (2017) al destacar la diversidad de intereses lectores por género.

5.3.4 Factores que influyen en la Motivación

Las entrevistas revelaron varios factores que influyen en la motivación hacia la lectura y la escritura:

- Factores Físicos: El "dolor de mano" y el cansancio son barreras significativas para la escritura, lo que sugiere la necesidad de considerar la ergonomía y la duración de las tareas de escritura.
- Factores Afectivos/Intrínsecos: El "ser divertido", "relajante", la capacidad de "expresar pensamientos" o el interés por "cosas de su interés" son poderosos motivadores intrínsecos.
- Factores Ambientales: La posibilidad de escuchar "música en casa" durante la escritura demuestra cómo el entorno puede facilitar o dificultar la tarea.
- Factores Cognitivos/Pedagógicos: La percepción de "aprender a leer más" y la utilidad de "mejorar la caligrafía" o "agilizar la mano" son razones que conectan la motivación con el desarrollo de habilidades. La mención de dificultades en la comprensión inferencial en el test DIA también señala un área donde la autoeficacia podría verse afectada.
- Relevancia Personal: La posibilidad de escribir sobre "su vida", "familia" o "película favorita" demuestra que la conexión con experiencias y temas personales es fundamental para la motivación.

En síntesis, si bien existe una base de motivación en los estudiantes de segundo año básico, especialmente en lectura, la escritura presenta desafíos relacionados con el esfuerzo físico y la percepción de su propósito. Las diferencias de género en las preferencias temáticas y la autoeficacia percibida sugieren que una pedagogía diferenciada y sensible a los intereses individuales y las barreras físicas podría ser clave para fomentar una relación más significativa y eficaz con la lectura y la escritura.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

6.1 Discusión de Resultados

Los resultados del presente estudio, que combinó metodologías cuantitativas y cualitativas, permiten identificar patrones significativos en la motivación y percepción de autoeficacia hacia la lectura y la escritura en estudiantes de tercer año básico. En términos generales, los estudiantes presentan una disposición positiva hacia ambas habilidades sin diferencias relevantes entre niños y niñas, explicable por cierta similitud del contexto sociocultural del estudiantado del curso y pertenecer la mayoría a una religión, declarada en su PEI, se define como colegio cristiano.

Desde un punto de vista cuantitativo, se observó que tanto la motivación como la autoeficacia en escritura obtuvieron promedios por sobre el punto medio de la escala, lo que evidencia una percepción de competencia relativamente favorable. Este hallazgo coincide con los estudios de Concha, Espinosa y Reyes (2022), quienes identifican un punto alto de motivación escritora precisamente en tercer año básico, como se ha concluido en muchos estudios en los países europeos, en Estados Unidos y en Chile (Concha et al., 2022). No obstante, las entrevistas también revelaron que este nivel de autoeficacia convive con obstáculos físicos, como el cansancio al escribir, que se convierte en una barrera real para la experiencia escritora. Este fenómeno, rara vez documentado en los estudios tradicionales, resalta la importancia de considerar factores psicomotores en investigaciones sobre escritura temprana (Bresina & McMaster, 2020).

En motivación lectura, el promedio de 3.12 refleja un nivel de motivación y autoeficacia también alto, considerando que el máximo es 4; sin embargo, los hallazgos cualitativos muestran que el gusto por la lectura está condicionado por el tipo de texto y la posibilidad de elección. Las niñas y los niños presentaron niveles similares en motivación lectora, lo que desafía los patrones encontrados en la mayoría de las investigaciones internacionales, en que hay diferencias de género (Artola et al. , 2017 y McGeown, 2015).

La relación entre lectura y escritura se evidencia como un vínculo dinámico: quienes disfrutan cuando leen, muestran interés por escribir, especialmente sobre temas que les resultan significativos, situación respaldada por las investigaciones de Graham (2018) y

Troia et al. (2013), quienes plantean que la motivación en lectura/escritura de textos puede impulsar el desarrollo de la otra macrocompetencia, siempre que se reconozcan las particularidades del estudiante. En general, los promedios son altos en motivación lectora y en motivación por escribir, así como en la autopercepción como lectores y escritores de texto, que son más descendidos en los y las escolares de niveles económicos bajos y medio –bajos, grupos en los que las niñas logran puntajes más descendidos aún (Bórquez, B. et al., 2025).

La mayoría de las investigaciones concluye que en tercer año básico se observa motivación más alta en lectura y que decrece en la medida que avanza la escolaridad. Si se evaluará en el mismo colegio focalizado en los cursos superiores de básica y de Ed. Media, la motivación sería más descendida. Esta paradoja se ha explicado generalmente como consecuencia de las estrategias de enseñanza del profesorado que habitualmente no consideran los intereses ni las situaciones de vida del estudiantado, la escasa preparación del profesorado en escritura de textos y en su didáctica, lo que está avalado por investigaciones. Sin embargo, faltan más estudios multifactoriales. Es probable que los y las escolares sientan más motivados en los primeros años de escolaridad, porque han tenido menos oportunidad de leer y de escribir textos, dado que el aprendizaje de la lectura y de la escritura es un proceso complejo, que requiere su tiempo. En este tercer año, la escritura practicada consistía en copiar en el cuaderno las materias escritas en el pizarrón, les dolían las manos.

Un aspecto particularmente revelador fueron los factores contextuales. Aunque los estudiantes asisten a la escuela clasificada como urbana, algunos de ellos residen en zonas rurales, por lo que no es posible determinar el nivel de acceso a los materiales de lectura o referentes culturales. No obstante, según Gómez et al. (2025) y Wang & Troia (2023) estos factores territoriales y escolares deben ser considerados al momento de interpretar los niveles de motivación, ya que influyen directamente en la disponibilidad de modelos lectores y escritores, así como en la percepción de utilidad de estas prácticas.

En síntesis, la discusión de los resultados permite reafirmar que la motivación y la autoeficacia son construcciones complejas, profundamente entrelazadas con la experiencia, el contexto y la subjetividad del alumnado. No basta con medir niveles de motivación: es necesario escuchar y comprender las condiciones que la promueven o inhiben.

En estos resultados, es determinante el contexto familiar y el escolar, que promueven la lectura de la Biblia, probablemente con jornadas o actividades dominicales para la niñez, el colegio declara valores y principios éticos facilitados por la práctica de la fe cristiana evangélica; por tanto, como plantean varios investigadores, tales actividades promueven la lectura de textos bíblicos y su análisis, lo que permite junto con su nivel medio de rendimiento en las pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE, DIA) que tengan buenos puntajes en las dos escalas aplicadas. Es necesario esta facilitación para desarrollar talleres de escritura de textos desde la vida cotidiana de este curso, así como implementar estrategias de comprensión de textos literarios y no literarios, ampliando sus temas de lectura y el repertorio de tipos de textos sin olvidar que necesitan disfrutar de la lectura y de la escritura de textos para mantener e incrementar sus motivaciones. Pero requieren del acompañamiento docente y de proyectos como la edición de un libro digital con sus textos o la dramatización de los textos que lean, y de practicar la libertad de elegir qué leer.

A través de las respuestas en cada entrevista, se visualizan tensiones curriculares y didácticas que el colegio debe considerar.

En esta indagación, centrada en la percepción de los y las escolares de 3° año básico, sería necesario incluir los niveles de comprensión lectora y escritura, las estrategias didácticas usadas por el profesorado, las estrategias y el tiempo de apoyo parental en lectura y escritura en los hogares, la colaboración de abuelos y abuelas.

6.2 Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones:

- 1. Los estudiantes presentan una motivación general alta hacia la lectura y la escritura, pero enfrentan barreras físicas y contextuales que limitan su desarrollo.** Si bien las escalas reflejan una autopercepción favorable, los relatos evidencian cansancio físico, aburrimiento o falta de identificación con las tareas.
- 2. La autoeficacia no es solo cognitiva, sino también emocional y corporal.** La percepción de poder escribir se ve desafiada por la experiencia concreta de escribir (dolor de mano, aburrimiento, falta de sentido), lo cual debe ser abordado desde la pedagogía y el diseño de tareas escolares más inclusivas.

3. **La percepción de utilidad y la posibilidad de elegir son claves para mantener la motivación.** Cuando los estudiantes escriben sobre sus intereses (animales, superhéroes, familia, música), su disposición mejora. La escritura y lectura significativa, conectada a la vida cotidiana, promueve un mayor compromiso.

4. **Los factores contextuales –como el acceso a libros, la vida familiar o el entorno rural– modulan significativamente la experiencia lectora y escritora.** Por ello, el fomento lector debe extenderse más allá del aula, considerando alianzas con las familias y recursos locales. La segmentación territorial y cultural exige una pedagogía situada que dialogue con las experiencias del estudiantado.

Estos resultados no son generalizables y es necesario seguir investigando de forma más representativa y comprehensiva en motivación lectora y escritora.

6.3 Proyecciones

Este estudio de caso entrega insumos valiosos para el diseño de intervenciones pedagógicas centradas en la motivación lectora y escritora en el primer ciclo básico. En base a los resultados obtenidos, se proponen las siguientes líneas de proyección:

- **Diseñar secuencias didácticas basadas en escritura libre, narrativa personal y lectura compartida,** priorizando la autonomía del estudiante y el vínculo emocional con los textos.
- **Incorporar la dimensión corporal y ambiental del acto de escribir y leer:** considerar rutinas de movilidad, posturas ergonómicas, tiempos de descanso y ambientes acogedores para fomentar el confort físico en la actividad escritora.
- **Establecer estrategias diferenciadas por género y por intereses temáticos,** que reconozcan y valoren la diversidad cultural, emocional y estética del estudiantado.
- **Fomentar la formación docente en didácticas de la lectura y escritura multimodal e inclusiva,** considerando los hallazgos sobre motivación, autoeficacia y barreras contextuales.
- **Realizar estudios longitudinales o en otros territorios** para profundizar en las relaciones entre motivación, autoeficacia y rendimiento, especialmente en zonas rurales o en transición, donde la evidencia aún es escasa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artola, T., Sastre, S., y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2).

Artola, T., Sastre, S., & Alvarado, J. M. (2018). Evaluación de las actitudes e intereses hacia la lectura: validación de un instrumento para lectores principiantes. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 141-158.

Bórquez, B., Ogaz, D. y Riquelme, R. (2025). Comprensión de textos expositivos científicos multimodales, factores socioafectivos, metacognición y autorregulación en 5° año básico. Tesis para optar al grado de licenciada en educación y al título de profesora de educación general básica m. Lenguaje y C. Sociales, U. de Concepción.

Bresina, B. C., & McMaster, K. L. (2020). Exploring the Relation Between Teacher Factors and Student Growth in Early Writing. *Journal of Learning Disabilities*, 53(4), 311-324.
<https://doi.org/10.1177/0022219420913543>

Camacho, A., Alves, R.A. & Boscolo, P. Writing Motivation in School: a Systematic Review of Empirical Research in the Early Twenty-First Century. *Educ Psychol Rev* 33, 213-247 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>

Concha, S., Espinosa, M. J., & Reyes, J. (2022). Actitud y percepción de autoeficacia sobre la escritura en estudiantes chilenos de 3° básico a 3° medio. *Psykhe*, 31(2), 1-15.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21759>

- Concha, S., & Espinosa, M. (2022). "Es como tu vida, pero en escritura": Experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento educativo*, 59 (2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.3>
- Cordeiro, C., Limpo, T., Olive, T. *et al.* Do executive functions contribute to writing quality in beginning writers? A longitudinal study with second graders. *Read Writ* 33, 813-833 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09963-6>
- De Caso Fuertes, A. M., García, J. N., & Martínez-Cocó, B. (2008). El papel de la motivación en la escritura: Revisión de estudios internacionales. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 193-200.
- Fuentes, L., Errázuriz, M., Davison, O. & Cocio, A.. (2019). Validación de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educación Básica. *Literatura y lingüística*, (39), 225-250. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.39.2012>
- García Guzmán, A., & Salvador Mata, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza*, 24, 79-99.
- Gómez, G., Cárdenas, M., Sepúlveda, K., Abarca, N. (2025). Explorando la motivación para la lectura en América Latina: una revisión panorámica de modelos conceptuales. *Pensamiento educativo*, 62(1), 1-12. Epub 23 de abril de 2025. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.5>
- González O., Y. (2023). Motivación lectora de estudiantes de quinto y sexto año básico de la Región del Biobío y su relación con las creencias de los docentes. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Psicología m. Psicología Educativa, presentada a la Facultad de C. Sociales de la Universidad de Concepción U. de C.; desarrollada en el

marco del Proyecto Perfil de Motivación por la Lectura en escolares de Educación Básica y Media de la Región del Biobío (N° 534136) financiado por el Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, REX N ° 95 del 29.01.2020, dirigido por la Dra. Mabel Urrutia. Concepción-Chile, dirigido por la Dra. Mabel Urrutia, Fac. de Educación.

Graham, S. (2018). A Revised Writer (s)-Within-Community Model writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>. [

[Links](#)

Graham, S., & Harris, K. R. (2019). Evidence-Based Practices in Writing. En S. Graham, C.

MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 3-29).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5a. ed.). McGraw Hill.

Kim, Y.-S. G., Yang, D., Reyes, M., & Connor, C. (2021). Writing instruction improves students' writing skills differentially depending on focal instruction and children: A meta-analysis for primary grade students. *Educational Research Review*, 33, 100408. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100408>

Merisuo-Storm, T., y Soininen, M. (2012). Young boy's opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. In ICERI2012 Proceedings (pp. 4109-4118). IATED.

Merisuo-Storm, T., y Soininen, M. (2014). Interesting reading materials and exercises encourage also reluctant boys to read. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2583-2588. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.615.

- Orellana, P., Melo, C., Baldwin, P. et al.(2020). The relationship between motivation to read and reading comprehension in Chilean elementary students. *Read Writ* **33**, 2437-2458
<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10051-3>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, **61**, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Troia, G. A., Brehmer, J. S., Glause, K., Reichmuth, H. L., & Lawrence, F. (2020). Direct and Indirect Effects of Literacy Skills and Writing Fluency on Writing Quality Across Three Genres. *Education Sciences*, **10**(11), 297.
<https://doi.org/10.3390/educsci10110297>
- Troia, G.A., Harbaugh, A.G., Shankland, R.K. et al. (2013) Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Read Writ* **26**, 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Wang, H., & Troia, G. A. (2023). How students' writing motivation, teachers' personal and professional attributes, and writing instruction impact student writing achievement: A two-level hierarchical linear modeling study. *Frontiers in Psychology*, **14**, 1213929.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1213929>
- Yang, M., Meng, X., & Deris, F. D. (2025). Writing with motivation: To delve into the impacts of modifications in academic materials on learners' motivation, creativity, and writing progress in online instruction. *Learning and Motivation*, **89**, 102086.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102086>

ANEXOS

ANEXO 1

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA PARA CONOCER LAS PERCEPCIONES

DEL CURSO (Creada por Irma Lagos, 2025). Esta entrevista debe hacerse antes de aplicar los demás instrumentos.

1. ¿De qué temas te gusta leer?

ESCOLAR	

2. Sobre qué temas te gustaría escribir?

ESCOLAR	

3. ¿Te agrada tus padres en casa leen en voz alta para ti?

Sí	No	¿Por qué?

4. ¿Te agrada copiar lo que está escrito en el pizarrón?

Sí	No	¿Por qué?

5. ¿Te agrada escribir en tu cuaderno, un cuento o historia que tú has inventado?

Sí	No	¿Por qué?

--	--	--

--	--	--

6. ¿Crees que tienes dificultades para escribir en tu cuaderno?

Sí	No	¿Por qué?

	A	B	C	D	E	F	G
	Entrevistados	¿Te gusta leer? (Sí/No)	Categoría 1: Preferencias	Tipo de lectura: ¿Qué prefieres leer?	¿Te gusta escribir (Sí/No)?	Categoría 2: Razones	¿Sobre qué te gustaría escribir?
1	Estudiante 1	Sí	Cognitivo	Cosas de animales	Sí (en la casa)	Música en casa	El gato
2	Estudiante 2	Sí	Cognitivo	Cuentos	Sí	X	X
3	Estudiante 3	Sí	Cognitivo	Cuentos de acción	Sí (me cuesta un poco)	Dolor de mano	Película favorita
4	Estudiante 4	Sí	Cognitivo	Dinosaurios	No	Dolor de mano	Animales
5	Estudiante 5	Sí	Emocional	Misterio y acción	Sí	Ejercitar la mano	Dinosaurios
6	Estudiante 6	X	X	X	X	X	X
7	Estudiante 7	Sí	Cognitivo	Amor	Sí	X	Familia
8	Estudiante 8	No	Emocional	Cualquier cosa	No	Dolor de mano	Animales
9	Estudiante 9	No	Cognitivo	Cuentos de terror	No	Dolor de mano	Familia
10	Estudiante 10	Sí	Emocional	Cualquier tema	Sí	Mejorar caligrafía	Animales (fábula)
11	Estudiante 11	Sí	Emocional	Fantasia	Sí	Expresar pensamientos	Plantas
12	Estudiante 12	No	Emocional	Naturaleza o animales	Sí (poco)	Dolor de mano	Naturaleza
13	Estudiante 13	Sí	Emocional	Superhéroes	Sí	Cumplir con tareas	Película favorita
14	Estudiante 14	Sí	Emocional	Cualquier cosa	Sí	Agilizar la mano	Animales
15	Estudiante 15	Sí	Emocional	Drama	Sí	Es divertido	K-pop
16	Estudiante 16	Sí	Emocional y cognitivo	Biblia	Sí (un poco)	Dolor de mano	Historia de vida y familia
17	Estudiante 17	X	X	X	X	X	X
18	Estudiante 18	No sabe leer pero le gustaría	Emocional	Videojuegos	X	X	Pokemón
19	Estudiante 19	Sí	Cognitivo	Harry Potter	Sí (se me olvida un poco)	X	Familia y Harry Potter
20	Estudiante 20	Más o menos	Cognitivo	Acción	No	Dolor de mano	Superhéroes
21	Estudiante 21	Más o menos	Emocional	Romance	Sí	Es divertido	Historia o música
22	Estudiante 22	Sí	Emocional	Comics, Biblia	Sí	Relajante y arreglo la letra	Maltrato animal
23	Estudiante 23	No	Emocional	X	No	X	Autos
24	Estudiante 24	Sí	Emocional	Cuentos	No	Dolor de mano	Animales marinos
25	Estudiante 25	Sí	Cognitivo	Biblia	No sabe (le gustaría)	X	Amor
26	Estudiante 26	No	Cognitivo	X	No	Dolor de mano	Superhéroes
27	Estudiante 27	No	Emocional	X	No	Poco tiempo	Animé
28	Estudiante 28	Sí	Cognitivo	Cuentos de superhéroes y dinosaurio	No	Dolor de mano	Superhéroes
29	Estudiante 29	Sí	Emocional	Los por qué	Sí	Cosas de su interés	Historia de su vida y fantasía

ANEXO 3

Cuestionario de motivación a la escritura de textos (Graham, año; validado para escolares chilenos por Concha, Espinosa y Reyes, 2022)



**Cuestionario de motivación a la escritura
3° básico a IV medio**

Nombre: _____
Curso: _____
Colegio: _____
Edad: _____

Responde a las siguientes preguntas con toda sinceridad. No hay respuestas correctas ni incorrectas. ¡Gracias por tu participación!



Marca la alternativa que mejor refleje tu opinión. Considera que 1 es muy en desacuerdo y 5 es muy de acuerdo.

	1 muy en desacuerdo	2 en desacuerdo	3 ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 de acuerdo	5 muy de acuerdo
1. Me gusta escribir.					
2. Me gusta escribir en la escuela.					
3. Me gusta escribir en la casa.					
4. Escribir es una buena forma de pasar mi tiempo.					
5. Escribir es entretenido.					

ANEXO 4

Cuestionario de autopercepción de eficacia escritora (Graham, año; validado para escolares chilenos por Concha, Espinosa y Reyes, 2022)

Nombre _____ Curso _____ Esc. _____

Instrucciones:

Lee y Marca la alternativa que mejor refleje tu opinión. Considera que 1 es completamente en desacuerdo y 6 es muy de acuerdo.

	1 Completa- mente en desacuerdo	2 En desacuer do	3 Muy poco de acuerdo	4 Un poco de acuerdo	5 De acuerdo	6 Muy de acuerdo
6.Yo puedo escribir sin errores de ortografía.						
7.Yo puedo escribir oraciones completas.						
8.Yo sé cuándo usar los signos de puntuación.						
9.Yo sé cómo construir bien una oración.						
10.Yo puedo empezar los párrafos donde se debe.						
11.Se me ocurre rápido la palabra perfecta para escribir.						
12.Se me ocurren muchas ideas para escribir.						

13. Se me ocurren muchas ideas creativas para escribir.						
14. Sé cómo organizar mis ideas cuando escribo.						
15. Puedo concentrarme en escribir por lo menos 35 minutos.						
16. Puedo evitar las distracciones mientras escribo.						
17. Puedo comenzar rápidamente mis tareas de escritura.						
18. Sé cuándo y en qué parte del texto usar estrategias de escritura.						

ANEXO 5: Resultados Escala Likert de Motivación y autoeficacia en Escritura

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Mín	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 1	4	1	4	4	4	3	6	6	3	6	6	4	8	6	6
Estudiante 6	4	4	4	3	2	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4
Estudiante 9	1	1	3	2	1	1	1	6	1	1	1	6	1	1	1
Estudiante 11	5	5	4	4	5	4	5	4	5	6	5	8	5	5	5
Estudiante 15	4	5	3	4	5	3	6	5	4	6	6	3	5	5	5
Estudiante 19	5	5	4	4	5	3	6	3	5	3	2	6	3	6	6
Estudiante 22	5	5	3	3	5	4	6	5	4	5	6	4	5	5	4
Estudiante 21	4	4	1	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4
Estudiante 25	5	5	5	4	5	3	4	3	5	2	2	6	6	6	6
PROMEDIO	4,111111	3,888889	3,444444	3,444444	4	3,555556	4,444444	3,888889	4,222222	4,222222	3,777778	5	4,444444	4,666667	4,666667
Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Mín	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 2	5	5	5	4	5	5	6	4	5	4	5	4	2	2	2
Estudiante 3	5	4	3	4	5	4	6	6	3	5	6	4	5	6	6
Estudiante 4	5	5	5	4	5	5	6	3	5	3	5	2	2	3	3
Estudiante 5	4	5	4	5	4	4	5	6	5	4	5	6	5	6	6
Estudiante 10	4	4	4	3	5	5	6	6	5	6	5	6	5	6	6
Estudiante 12	3	4	3	2	3	3	5	3	2	3	5	5	4	3	3
Estudiante 13	5	5	5	5	5	3	6	3	1	1	6	6	6	6	6
Estudiante 14	4	3	5	5	3	3	3	4	2	2	6	2	3	3	3
Estudiante 20	3	5	2	3	3	4	5	3	3	6	6	6	5	5	3
Estudiante 23	1	3	1	4	1	5	6	6	4	1	4	3	6	1	1
Estudiante 24	2	2	2	3	3	5	6	4	2	5	3	1	1	1	1
Estudiante 26	5	5	4	5	5	4	6	6	5	6	4	6	6	6	6
PROMEDIO	3,833333	4,166667	3,583333	3,916667	3,916667	4	5,5	4,25	3,5	3,833333	5	4,25	4,166667	3,833333	3,833333

Pregunta 15	Pregunta 16	Pregunta 17	Pregunta 18
6	6	5	6
2	4	2	2
1	1	1	1
5	6	5	4
2	6	5	3
3	6	3	3
6	6	6	6
4	4	4	4
3	6	3	3
3,55555556	5	3,777778	3,55555556
6	5	6	2
4	4	6	6
3	4	5	6
5	6	5	6
6	4	6	4
3	6	3	2
6	6	6	6
4	6	3	6
4	6	5	6
6	4	6	4
3	6	3	3
3	2	4	6
6	1	4	6
4	6	6	6
4	6	5	6
4,5	4,5	4,666667	4,333333

ANEXO 6: Resultados Escala Likert de Motivación y autoeficacia en Lectura

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Mín	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 1	4	4	2	4	4	2	2	4	4	2	4	4	4	2	4
Estudiante 6	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	1
Estudiante 7	2	4	3	4	3	1	2	4	3	3	4	2	3	4	1
Estudiante 9	1	4	4	4	4	1	1	4	4	2	4	4	2	4	4
Estudiante 11	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4
Estudiante 15	4	3	4	4	4	2	2	4	3	4	4	4	1	3	4
Estudiante 19	4	3	4	3	4	2	2	4	2	4	4	3	4	4	4
Estudiante 22	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4
Estudiante 25	4	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 29	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	3	1	4	4	4
PROMEDIO	3,4	3,5	3,2	3,8	3,5	2,7	2,6	3,9	3,3	3,3	3,8	3,1	3,5	3,2	2,8
Máx	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Mín	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 2	4	4	2	4	4	4	2	3	4	3	4	4	3	4	3
Estudiante 3	4	3	4	3	3	2	4	1	3	4	4	4	4	1	3
Estudiante 4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4
Estudiante 5	4	3	4	3	4	3	3	4	4	2	4	4	3	3	4
Estudiante 10	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
Estudiante 13	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3
Estudiante 14	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	3	4
Estudiante 16	2	3	4	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4	1	3
Estudiante 17	2	3	4	4	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 20	2	3	1	4	2	1	3	4	1	1	3	2	1	3	3
Estudiante 23	3	4	4	4	3	2	3	4	1	4	3	4	4	1	1
Estudiante 24	3	4	4	4	4	3	4	4	2	3	4	1	1	1	1
Estudiante 26	2	3	4	4	4	3	4	4	1	1	4	4	4	3	2
Estudiante 28	2	4	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	4	3	2
Estudiante 29	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4
PROMEDIO	3,125	3,5	3,5625	3,625	3,5625	3,125	3,375	3,5	2,75	2,875	3,625	3,5625	3,25	3,5	2,875

ANEXO 7

Escala de Motivación Lectora ed. básica inicial (validada por T. Artola, 2018), versión en español del Cuestionario de Merisuo-Storm, T., y Soininen, M. (2012).

Nombre y apellido _____ Curso _____ ESC. _____

INSTRUCCIONES: Lea cada pregunta y luego elija la alternativa que mejor la represente y marque esa alternativa con una X. Estas preguntas son sin nota, solo interesa que marque la opción que ha elegido.

PREGUNTAS	Me encanta Es muy fácil	Me gustó/Fue fácil	No me gustó/ Fue difícil	Lo odio/ Muy difícil
1. ¿Te gusta leer libros?				
2.- ¿Te gusta leer libros que sean de cuentos?				
3.- ¿Te gusta leer libros de aventuras?				
4.- ¿Te gustan los libros que tienen muchos dibujos o ilustraciones?				
5.- ¿Te gusta leer cómic?				
6. ¿Te gusta leer textos sobre cambio climático				
7.- ¿Te gusta leer sobre la vida de los animales y la naturaleza?				
8.- ¿Te gusta leer sobre vida y costumbres de otros pueblos?				
9.- ¿Te gusta leer cuando tienes un tiempo libre?				
10.- ¿Te gusta leer en tu casa en los ratos libres?				
11.- ¿Te gusta ir a la biblioteca?				
12.- ¿Te gustó aprender a escribir ¿				
13.- ¿Te gusta conversar con tus amigos sobre los libros que lees ?				
14.- ¿Te gusta leer en voz alta en clase?				

15.- ¿Te gusta escuchar a tus compañeros(as) sobre el libro que están leyendo?				
16.- ¿Te gusta leer con un/a compañero/a?				
17.- ¿Te gusta representar lo que lees en una obra teatral y la presentas en tu curso?				
18.- ¿Te resultó fácil aprender a leer?				
19.- ¿Te resulta fácil entender los libros que lees en el colegio?				
20.- ¿Entiendes bien las palabras que lees?				
21.- ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?				
22.- ¿ Te sientes feliz con algún libro?				

ANEXO 8

Consentimiento escrito para realizar la investigación de tesis con los y las escolares de tercer año básico el primer semestre del año 2025

Los Ángeles, 20 de marzo de 2025.-

Sr. _____

Director del Colegio _____ de Los Ángeles

Estimado Sr. Director:

Soy **Catalina Rioseco Pino**, estudiante egresada de la Carrera de Pedagogía en Ed. Gral. Básica en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles y realizo mi Práctica Profesional en tercer año básico X del colegio que usted dirige. En ese curso realizaré también mi proyecto de tesis. El tema de investigación es la Motivación lectora y escritora de textos en tercer año básico, el que fue solicitado por el mismo colegio, preocupado de incrementar los aprendizajes de lectura y escritura de textos. Por esta razón, solicita su autorización y consentimiento escrito para entrevistar a cada escolar del tercer año X y aplicar dos cuestionarios validados sobre motivación y percepción de autoeficacia lectora y escritora de textos.

Para poder responder estos instrumentos, se espera contar con el estudiante en dos sesiones de 45 minutos cada una durante las horas de clases. Al momento de responder se solicita el nombre, edad, curso y establecimiento del estudiante, pero en el informe de investigación y en la tesis misma, no se incluyen datos de identificación, para resguardar su identidad y seguridad. Si acepta que sus estudiantes respondan la entrevista y las escalas de motivación, por favor complete lo siguiente con sus datos:

Yo _____,

RUT _____, en mi calidad de director

del Colegio _____, autorizo a la Srta. Catalina Rioseco Pino a entrevistar a cada escolar y aplicarle los cuestionarios de motivación lectora y escritora de textos, en el contexto del desarrollo de su tesis de grado. Los datos obtenidos en esta investigación se mantendrán confidenciales.

Nombre y firma del Director del colegio

ANEXO 9

Consentimiento escrito para que su hijo o hija participe en un estudio sobre motivación lectora y motivación escritora de textos

Los Ángeles, 20 de marzo de 2025.-

Estimados padres y apoderados,

Soy **Catalina Rioseco Pino**, estudiante egresada de la Carrera de Pedagogía en Ed. Gral. Básica en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles y realizo mi Práctica Profesional en tercer año en que está su hijo(a). En ese curso realizaré mi proyecto de tesis. El tema de investigación es la Motivación lectora y escritora de textos en tercer año básico.

En este documento se solicita su autorización escrita para que su hijo, hija pueda responder las preguntas de una entrevista individual y los cuestionarios sobre motivación y autoeficacia lectora y escritora de textos.

Para poder responder estos instrumentos, se espera contar con el estudiante en dos sesiones (tiempo aproximado) durante sus clases. Al momento de responder, se solicita el nombre, edad, curso y establecimiento del estudiante, pero en el informe de investigación y en la tesis misma, no se incluyen datos de identificación, para resguardar su identidad y seguridad.

Si acepta que su hijo(a) responda las escalas de motivación lector, motivación escritora y un cuestionario, por favor complete los espacios siguientes con sus datos:

Yo _____,

RUT _____, en mi calidad de apoderado(a) del estudiante

_____,

RUT _____ del curso _____.

Autorizo al establecimiento _____, a aplicar

pruebas de estudio para ser usadas en el proyecto de tesis de estudiantes de la Universidad de

Concepción en el contexto de la tesis de la Srta. Catalina Rioseco Pino con la guía de la

docente Irma Lagos Herrera, de la Universidad de Concepción, teniendo en cuenta que los

datos se mantendrán confidenciales. Firmo en señal de consentimiento y conformidad

Nombre y firma Apoderado(a)

Desde ya, se agradece su disposición para la participación del estudiante.