

Motivación y hábitos de lectura: una visión desde la teoría de Edwin Locke

Motivation and reading habits: a view from Edwin Locke's theory

Yeny Viviana Hernández Villamizar

Estudiante Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia
yeny.hernandez@unipamplona.edu.co

Jarith Sofia Torres Durán

Estudiante Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia
jarith.torres@unipamplona.edu.co

Recibido: 19 de julio de 2023
Aceptado: 30 de agosto de 2023

Cómo citar este artículo

Hernández, Y. V., y Torres, J. S. (2023). Motivación y hábitos de lectura: una visión desde la teoría de Edwin Locke. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 13(2), 99-121.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la incidencia de la teoría de la motivación de Locke en los hábitos de lectura de los estudiantes de undécimo grado de la Institución José Rafael Faria Bermúdez de Pamplona, Norte de Santander, Colombia. Se tomó como marco de inteligibilidad la teoría de la motivación de Locke. La metodología se orientó a partir del enfoque cualitativo con un método de investigación-acción. Se emplearon como instrumentos: prueba inicial, entrevista, diario de campo y prueba final. Se observó que la carencia de hábitos lectores se produjo por experiencias negativas en lecturas impuestas y métodos pedagógicos. A partir de ello se implementó la propuesta pedagógica direccionada en motivar la autoeficacia en la lectura mediante el establecimiento de metas. Se obtuvo un proceso significativo que desarrolló una predisposición positiva en los estudiantes, creó espacios de discernimiento, fortaleció su hábito lector y autoconfianza mediante la motivación intrínseca.

Palabras claves: Autoeficacia, establecimiento de metas, espacios de discernimiento, hábito de lectura, motivación intrínseca, predisposición.

Abstract

The objective was to analyze the incidence of Locke's theory of motivation in the reading habits of eleventh grade students of the José Rafael Faria Bermúdez Institution of Pamplona, Norte de Santander, Colombia. Locke's theory of motivation was taken as

a framework of intelligibility. The methodology was based on the qualitative approach with an Action-Research method. The following instruments were used: initial test, interview, field diary and final test. It was observed that the lack of reading habits was produced by negative experiences in imposed readings and pedagogical methods. Based on this, a pedagogical proposal was implemented, aimed at motivating self-efficacy in reading through the establishment of goals. A significant process was obtained that developed a positive predisposition in the students, created spaces for discernment, strengthened their reading habits and self-confidence through intrinsic motivation.

Keywords: Self-efficacy, goal setting, discernment spaces, reading habit, intrinsic motivation, predisposition.

Introducción

La motivación es uno de los factores internos y externos clave en el entorno educativo, dado que es una de las causas que determina la conducta, actitud e inclinación de los estudiantes para el desarrollo de ciertos procesos, competencias, habilidades y destrezas que se deben fortalecer y potencializar como lo es la acción de leer, una de las habilidades comunicativas

esenciales para el ser humano. Esta requiere una serie de niveles desde lo intratextual, intertextual y extratextual que contribuyen a adquirir un proceso de lectura eficaz y una mejora en la comprensión de textos, de manera que se pueda llegar a un hábito lector. De ahí que, la construcción de significados e interpretaciones, tanto objetivos como subjetivos, sea originado por el deseo del infante por querer aprender y relacionar lo que lee con experiencias y conocimientos previos, lo cual lo conduce a fortalecer cada una de sus dimensiones, su desarrollo integral y a adquirir hábitos apropiados.

No es un misterio o un enigma que los estudiantes al realizar una actividad que no es de su agrado tienden a rechazarla directamente, o sentir agobio y tedio con esta, como en el caso de los textos o libros que no cumplen con sus gustos, intereses o expectativas, en especial si son impuestos sin una motivación previa. Dicha situación trae como consecuencia la desmotivación, un rendimiento académico regular o bajo, la inexistencia del hábito lector, poca participación y falencias en la comprensión lectora; efectos que los direccionan a no interesarse por interpretar, deducir y establecer hipótesis de lo que leen, a saltarse páginas o capítulos, escoger opciones que requieran un menor esfuerzo, tales como: buscar síntesis, videos o películas que expliquen el tema de las obras literarias desde un punto muy superficial y fragmentado.

En este orden de ideas, resulta oportuno dar a conocer algunas de las causas que afectan la motivación lectora de los estudiantes, como es el uso repetitivo de las lecturas obligatorias y las metodologías convencionales, ya que estas ocasionan que los estudiantes no vivencien una verdadera conexión con los textos y no se interesen por comprenderlos e interpretarlos. Por ello, el hecho no está en que no se deban dejar libros en las instituciones educativas, claro que es necesario leer clásicos y obras cumbre de la literatura universal, sin embargo, es preciso reconceptualizar la definición de leer, la forma en la que se le presentan dichas lecturas y la

participación que se les da a los jóvenes al momento de elegirlos. Un docente innovador y con vocación no intimida ni persuade con exámenes al educando, sino que lo atrae y lo induce con comentarios críticos de las obras, dándole un argumento sólido de su importancia e influencia, para que este sienta la necesidad e interés por conocer, aprender y establecer un diálogo con el texto.

Es decir, cuando la metodología impartida por el docente es tradicionalista y autoritaria, provoca en el estudiante una visión negativa hacia la lectura, lo desmotiva e incluso llega a generarle un sentimiento de temor y desagrado ante esta, ya que los métodos utilizados suelen ser muy lineales y poco flexibles, en los que no se toman en cuenta las opiniones, intereses y sugerencias de los estudiantes y no se diversifican las lecturas, sino que el profesor solo se limita a las que están en el plan de aula. "La educación tradicional ha sido y es, represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo intelectual (...) produciendo un estudiante pacifista en lo intelectual, no creativo y sin iniciativa" (Chávez, 2011, citado por Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021, p. 4). Por tanto, es fundamental que los profesores adapten enfoques y estrategias metodológicas más inclusivas, motivacionales y que se ajusten a los intereses y necesidades de los estudiantes para incentivar un desarrollo lector positivo y un óptimo progreso académico y personal.

El estimular al estudiante a querer aprender es el motor de partida de toda enseñanza, ya que despierta su interés por explorar, descubrir, conocer y entender cada proceso que se lleva a cabo e ir más allá de este, es por esta razón que, es primordial que el educando establezca una buena relación con los compañeros, docentes y el contexto educativo; si el infante se encuentra en un espacio en el que pueda exteriorizar sus sentimientos, emociones, puntos de vista y desarrollar su opinión crítica, se creará un ambiente agradable para que desee aprender de manera activa, autónoma y sienta más confianza de sí

mismo y de la lectura, al punto de adquirir poco a poco un hábito lector. Por consiguiente, el profesor no debe imponer, sino motivar y orientar cada paso que dé el estudiante, para que este se sienta un agente primordial e indispensable, y adquiera unas bases esenciales en el proceso de lectura, desde la motivación intrínseca, el deseo de superación personal y la autoconfianza.

Por ejemplo, Aponte menciona que “los hábitos de lectura se definen como el manejo de tiempo y planificación de horarios en la actividad lectora (...)” (2008, p. 3). Por lo que, el leer diariamente un número determinado de páginas de un libro, promueve en el estudiante un proceso adecuado y secuencial para adquirir hábitos eficaces que influyan positivamente en su desempeño académico y en su vida personal, además de ampliar sus conocimientos a partir de diversos temas, conceptos y puntos de vista. Finalmente, cuando logra cumplir con lo que se proyectó, en este caso terminar un libro, la sensación de satisfacción personal lo va a motivar a seguir en la construcción de saberes y experiencias lectoras por beneficio y gusto propio.

Según lo anterior, la investigación tuvo como principal objetivo identificar la trascendencia del aspecto motivacional en la adquisición del hábito lector, a través del establecimiento de metas y retos autónomos, esto motivado de un apremiante anhelo de suscitar en los educandos el sentimiento de placer, gozo, autonomía y desafío, al plantearse objetivos en las lecturas, siempre y cuando estos fueran claros, específicos, alcanzables y bien definidos. Lo cual dirige al estudiante a establecer un compromiso consigo mismo, con lo proyectado y con su entorno.

Ahora bien, la teoría que fundamentó esta investigación fue elaborada por el psicólogo estadounidense Locke (1968), quien estableció que la intención de llegar a una meta o cumplir un reto es un elemento motivacional muy fuerte que direcciona al individuo a estar en constante mejora y reconstrucción, este fue aplicado al campo empresarial con el objetivo de incentivar

y estimular a los trabajadores (Chávez, 2017). Es por esto que se tuvo que hacer una adaptación al entorno educativo con el propósito de generar en el estudiante un hábito lector y un proceso significativo basado en la autoeficacia, la autonomía y la retroalimentación individual y colectiva.

De modo que, el aprender a leer de manera eficaz y desde una motivación intrínseca produce una retroalimentación entre la conducta del estudiante, la meta que se plantea y el éxito que obtenga en el desarrollo de esta, con el fin de adquirir hábitos de lectura. Por tanto, “las experiencias o procesos de lectura deben ser positivas, despertando siempre el interés por aprender, por conocer y entender” (Erazo, 2017, p. 7).

En este sentido, la teoría de la motivación de la fijación de metas (Locke y Latham, 1990) fue desarrollada con estudiantes entre los 16 y 17 años, los cuales en su mayoría se encontraban en un nivel socioeconómico entre 1 y 2, y estaban cursando el grado undécimo en la Institución Educativa José Rafael Faria Bermúdez que se orientó hacia la generación de un aprendizaje progresivo y significativo que condujera a una mejora en el rendimiento académico, en la relación con la lectura, estimulara la constancia y la perseverancia para lograr lo proyectado. Por tal razón, la investigación buscaba persuadir e influir al educando a leer por gusto propio, para que no sintiera esta actividad como algo tedioso, inútil u obligatorio, sino que la percibiera como un medio para conocer de diversos temas, desde la intertextualidad, como un pasatiempo para combatir el aburrimiento y como un reto que lo motivara a seguir en la búsqueda de diversos textos y le mejorara sus hábitos de lectura.

Por ello, se planteó como propósito inicial identificar las causas que incidían en la motivación lectora de los estudiantes y las respectivas consecuencias, por lo cual se encontró en un primer momento que los jóvenes presentaban diversas falencias en la comprensión de textos,

no tenían un buen hábito lector, caían en la reiteración, su léxico era muy reducido, percibían esta actividad como algo aburrido e impuesto por personas externas, entre otros aspectos que ocasionaban una lectura incorrecta e ineficiente, ya que, por cumplir con el deber de leer, en la mayoría de ocasiones no se interesaban por comprender lo que leían, ni siquiera por leer el escrito completo. Lo que generó con el tiempo un sentimiento de odio y miedo ante cualquier tipo de texto, ya fuera de carácter académico o de interés personal, debido a las metodologías escolares, la falta de recursos o actividades de interacción y a las malas experiencias con libros que le fueron impuestos a leer de manera arbitraria, sin una previa motivación y contextualización de su importancia, tal como lo dice Galiana:

El primer fallo de las lecturas obligatorias viene implícito en su propio nombre: obligatorias. ¿Cuándo ha resultado efectivo el modo imperativo con niños y adolescentes? Nunca. De hecho, todos sabemos que obligarles a hacer algo los lleva a rechazarlo directamente (2021, párr. 7).

En este orden de ideas, la investigación surgió de la necesidad de incentivar a los jóvenes a formular metas y objetivos que los motivará a adquirir y fortalecer el hábito lector, de modo que pudieran mejorar la concentración, imaginación, trabajar en las capacidades, motivarse a conocer, investigar y explorar textos por cuenta propia y tuvieran un papel central en su proceso lector. De igual forma, se buscaba mediante la motivación que los estudiantes dejaran atrás las frustraciones y se creara un ambiente que les facilitara la asimilación de conocimientos, habilidades y valores.

Por tal motivo, el educando al establecerse metas en las lecturas tenía un enfoque claro de lo que quería alcanzar, ya fuera mejorar en ciertos aspectos como la comprensión lectora, la velocidad, vocabulario, concentración, pensamiento crítico, etc. Pero para esto debía pasar por un proceso progresivo hasta llegar a su cumplimiento y finalmente a la

retroalimentación, la cual le permitía ver el fruto de sus esfuerzos realizados y sentir la satisfacción de lograr su objetivo. Tal como lo establece, Locke (1968) al mencionar que la proyección de metas estimula la parte emotiva e incentiva al individuo a cumplirlas y aumenta su compromiso con lo planteado. Es decir, los estudiantes esperan obtener unos resultados en función de unas metas conscientes y razonables que favorezcan su aprendizaje y los direccionen a adquirir o fortalecer el hábito lector.

De igual importancia, se buscó presentar la lectura como una actividad agradable, enriquecedora y de goce en el entorno educativo y fuera de este, mediante el establecimiento de metas autónomas como fuente de motivación; en el momento en que el estudiante se siente dueño de su aprendizaje y del beneficio que este le trae a su vida, lo asume como un reto personal, sin esperar reconocimientos de personas externas, sino que la recompensa será la sensación de placer y gozo por haber logrado el objetivo que se proyectó. Esta motivación también puede estar asociada y surgir de los estímulos que están en la tarea misma, ya sea por su grado de complejidad, el deseo que se tiene por cumplirla o el atractivo que genera en el individuo que la asume como un reto personal. Lo cual lo dirige a generar aprendizajes y hábitos lectores basados en la autosuficiencia y autoeficacia. Además, se convierte en el principal medidor de su progreso y desarrolla por sí mismo la disposición por conocer sus falencias, habilidades y deseos.

Es decir, cuando los estudiantes son autónomos en su proceso lector, se sienten seguros de sus capacidades y disfrutan de la acción de leer desarrollan un sentimiento de gusto e interés genuino por los textos y las actividades relacionadas con la lectura. Esto puede fomentar una mayor motivación para explorar diversos géneros y subgéneros literarios que además de mejorar las habilidades de lectura van a tener un impacto positivo en el ámbito académico y personal del discente, a lo que Locke establece:



El establecimiento de metas, al centrarse en el comportamiento, implica el desarrollo de la motivación de la persona. La motivación aumentará si la persona muestra autoeficacia, es decir, si piensa que sus comportamientos le llevarán a alcanzar la meta que se propuso. Así, se producirá una retroalimentación entre conducta, meta y éxito (1968, citado por Pradas, 2018, párr. 2).

De hecho, el establecimiento de metas u objetivos les permite a los estudiantes identificar desde un análisis individual los hábitos incorrectos que tienen, ya sea de forma consciente o inconsciente mientras leen, como es el caso de la regresión, uno de los vicios de lectura más frecuentes entre los estudiantes, el cual consiste en no avanzar por releer fragmentos o párrafos de un texto, esto puede ser causado por la falta de comprensión, distracciones internas o externas, pérdida de concentración, inseguridad sobre su capacidad de retener lo leído e incluso por ansiedad; mover los labios mientras se lee, este hábito es muy usual en la mayoría de personas y provoca que la lectura sea más lenta y la persona se sienta cansada al realizarla; leer solo por leer, sin llegar a interpretar y comprender lo que dice el texto e ir más allá de este, aspecto que se evidencia de forma muy constante en el entorno educativo, ya que el infante asume la actividad de leer como una tarea y no se interesa por entenderla o abordarla desde una mirada más crítica, sino que se queda simplemente con lo literal del texto.

Lo anterior llevó a formular la siguiente pregunta problema ¿Cuál es la incidencia de la teoría de la motivación de Locke en el desarrollo del hábito lector? A partir de la cual se empezó a indagar y analizar ciertos postulados teóricos, conceptuales y diversas investigaciones que tuvieran como objeto de estudio la motivación dirigida a fomentar el hábito lector y la creación de espacios de discernimiento y reflexión que contribuyeran en el aprendizaje activo y en el ánimo de los jóvenes.

Por ejemplo, en los resultados de la investigación efectuada por Cárdenas (2020) se obtuvo

que, al presentarle a los educandos actividades y estrategias pedagógicas desde lo lúdico recreativo, aumentó la motivación y el interés, incrementó el gusto y la disposición ante la lectura y generó una transformación significativa en el proceso lector de los estudiantes. Además, se demostró que, a partir de la creación de espacios y momentos de lectura, los niños se sentían más alegres y cómodos al dar sus aportes, lo cual generaba una mayor comprensión e interpretación de lo que se leía, contribuía a un mejor análisis de los personajes, conceptos y tramas de la historia y a interactuar con el contenido de manera creativa y desde un intercambio grupal de aportes conceptuales, interpretativos y analíticos que promovían una experiencia lectora enriquecedora y positiva, y desarrollaba el pensamiento divergente y creativo de los niños y niñas que participaron en la investigación.

Asimismo, la promoción de lectura fomentó en el estudiante la autonomía de leer, contribuyó a fortalecer la participación, las habilidades lectoras, mejoró la expresión oral, la producción textual y desarrolló el gusto por esta actividad. Dado que, los educandos se apropiaron de las lecturas no solo desde la parte semántica del texto, sino desde los mundos que conocieron y, las enseñanzas y valores que inferían de estos. Es importante mencionar que este trabajo investigativo tomó como base la unidad didáctica para planificar los procesos de enseñanza desde aspectos metacognitivos, usos sociales y estrategias de lectura.

También, se tomó como referente la investigación de Sandoval et ál. (2019), en la cual se evidenció que los factores de motivación y desmotivación que afectan el desarrollo del hábito lector se manifiestan en tres espacios diferentes: la casa, la institución educativa y el contexto social. Y, de estos, se desprende el acompañamiento que reciba el estudiante, el material de lectura con el que se cuenta, las estrategias que se presentan, los espacios de aprendizaje y los temas de interés.

De hecho, en el contexto del hogar, el ejemplo y el tiempo que reciben los estudiantes por parte de los padres es fundamental para el estado de ánimo, la motivación, la adquisición de hábitos lectores y el rendimiento escolar, ya que estos factores propician momentos para dialogar y expresar lo que han leído, cómo lo han interpretado y qué han sentido; la escuela es otro de los entornos en los que se debe dar relevancia al acompañamiento de los niños para que ellos puedan aclarar dudas, aportar y escuchar experiencias lectoras, expresar reflexiones y sensaciones de lo leído, asimismo, es necesario identificar si las metodologías y estrategias son eficaces y de calidad para los estudiantes. Y, por último, el contexto social, que se direcciona hacia las vivencias dentro y fuera de la institución, el círculo familiar e interpersonal, además del nivel económico y las limitaciones que este pueda generar.

Es importante entender la repercusión que pueden generar los espacios y sujetos como fuentes de motivación y desmotivación, puesto que estos influyen, ya sea de forma directa o indirecta en el proceso de enseñanza, la adquisición de hábitos, el gusto por la lectura y el estado de ánimo de los estudiantes. Por tanto; el establecer estrategias, métodos llamativos y técnicas de lectura que promuevan una construcción significativa de saberes, experiencias y se orienten hacia la creación de espacios en los cuales los educandos puedan comentar sus deseos, interpretaciones y opiniones, dará paso al aprendizaje activo y a un proceso de valor.

Como recapitulación, se puede afirmar que la actividad de leer a menudo implica enfrentarse a diversos obstáculos y desafíos, como lo son: los problemas de atención, decodificación, motivación, comprensión e interpretación en la lectura de libros extensos o complejos, ya sea por su temática, estilo, corriente literaria o lenguaje. Por consiguiente, esta investigación propuso como medio de motivación intrínseca el establecimiento de metas lectoras que influyeran en el interés, la actitud y el compromiso

de los estudiantes, ya que estarían mediante su proyección más enfocados y dispuestos a entender el contenido, la intención del autor, la intertextualidad con otras lecturas, el contexto social, histórico, político y económico de la obra y su relevancia en la literatura universal.

Por tanto, los elementos abordados constituyen el eje inicial de todo un constructo conceptual y teórico que va de la mano con la teoría de la motivación de Locke (1968) y medida por la autoeficacia, autonomía y la motivación intrínseca del estudiante, con el propósito de crear y fortalecer hábitos de lectura y una mejora en los procesos lectores, lo cual se interioriza más adelante.

Metodología

En línea con la problemática que se identificó sobre los diversos factores que conllevan al estudiante a sentir desmotivación en la lectura y desinterés en las actividades relacionadas con esta, a presentar hábitos inadecuados al momento de estar frente a un texto y a la inexistencia de estos mismos, se buscó un enfoque que posibilitara una comprensión más amplia y detallada de los educandos, de sus pensamientos, experiencias, gustos y sensaciones de manera abierta; es por esto que, se optó por un enfoque cualitativo, ya que la educación, por ser una ciencia social, busca a través de la observación y el análisis explicar y describir determinadas situaciones que afectan al infante, tales como las expuestas en el apartado de la introducción. Por esta razón, la naturaleza de la investigación no tuvo como objetivo medir o llegar a un resultado numérico, sino que se interesó en el estudio inductivo, lo que significa que tuvo como propósito identificar patrones, estados de ánimo y reacciones al momento de estar en contacto con los libros, de modo que se obtuvieran datos relevantes y acordes a los informantes clave.

En este sentido, Hernández et ál. mencionan que, "en investigaciones de tipo cualitativo el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad

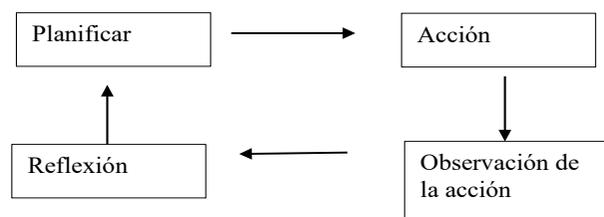
de la información, y no la cantidad, y estandarización" (2014, p. 279). Es decir, se fundamenta en la observación, comprensión y descripción de comportamientos, percepciones, actitudes, contextos y otros aspectos que se desprenden de lo subjetivo del sujeto y de las situaciones en las que está presente, desde el inicio de la investigación hasta su culminación, lo que facilitó ahondar en aspectos complejos y multifacéticos de la motivación y los hábitos de lectura de los estudiantes. Asimismo, permitió observar la interacción de los jóvenes con diversas tipologías literarias, lo que estas provocaban en su interés e inclinación por conocer y explorar, su comprensión, gusto y motivación.

Por tanto, en función de la pregunta problema, los objetivos y la teoría base de Locke (1968) se tomó el método de investigación-acción (IA), con el fin de abordar las problemáticas, conductas y situaciones reales que enfrentan los estudiantes, las cuales influyen en gran medida en su estado de ánimo y motivación, ya sea en favor o en contra. Por consiguiente, en beneficio de llevar a cabo este proceso de forma adecuada y efectiva se involucró a los estudiantes de manera activa en el desarrollo de la investigación, lo que contribuyó que estos sintieran pertenencia y compromiso con los talleres pedagógicos que se realizaban y que al estar en contacto con los textos identificaran las falencias, dificultades y fortalezas que poseían, orientados por el investigador y sus estrategias, con el fin de que comprendieran los matices y complejidades del proceso, para llegar a una solución idónea acorde con lo identificado y en favor de la adquisición de hábitos lectores a través de la estimulación generada por el establecimiento de metas autónomas.

Conforme a ello, se tomaron como referentes las fases que establece Carl y Kemmis (1986, citado por Latorre, 2005), las cuales funcionan de manera cíclica hasta que se logra la mejora o el cambio, además permiten tener una profundización más completa del objeto de estudio y se pueden relacionar en paralelo con la teoría

de la motivación y fijación de metas de Locke y Latham (1990). Estas siguen un ciclo continuo de reflexión y acción que le posibilita al educando cuestionar, adaptar, aportar y analizar sus prácticas en la medida que avanza, lo cual lo conduce a una comprensión más profunda de las falencias y dificultades que se identifican y a proponer soluciones dirigidas a generar un cambio positivo en el ámbito académico y personal del infante. Por consiguiente, estos autores proponen una secuencia cíclica y sólida para llevar a cabo el método de IA, la cual se evidencia en la figura 1:

Figura 1. *Espiral de ciclos de investigación*



Adaptada de Carl y Kemmis (1986, como se cita en Latorre, 2005).

Conforme a ello, la investigación tomó estas fases y las correlacionó con las de la teoría base, ya que se complementaban al momento de seguir un paso a paso. Por ejemplo, la acción de planificar les permitió a los estudiantes establecerse metas a corto, mediano y largo plazo con cada taller pedagógico realizado, para esto se tenía una guía de seguimiento, que plasmaba las metas o propósitos de modo que llegaran a la aceptación, fase que propone Locke (1968), la cual se refiere al compromiso que el educando adquiere con dicha planificación.

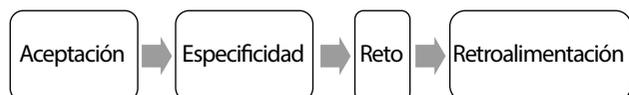
En segundo lugar, se nombra la fase de acción, en la que se llevó a cabo los ocho talleres pedagógicos sobre las tipologías literarias. No obstante, antes de su realización se les explicaba a los estudiantes el proceso y las dinámicas por seguir para que efectuaran un registro en la hoja de seguimiento sobre la meta que querían lograr y cómo lo iban a hacer, según la tipología explicada, ya que esto les permitía medir

el cumplimiento de lo proyectado y plasmar su desarrollo en los talleres pedagógicos. Por consiguiente, lo primero que realizaban era escribir la meta de forma clara y bien definida, tal como lo menciona Locke (1968) en su segunda etapa denominada la especificidad, para así dar comienzo a las estrategias elegidas.

Seguidamente, en la fase de observación de la acción, al finalizar cada taller pedagógico se compartía en mesas redondas el paso a paso que se había efectuado, las dificultades o fortalezas que se presentaron, aspectos positivos o por mejorar que se percibieron, asimismo los estudiantes socializaron las metas propuestas y cómo fue el proceso para lograrlas, ya que al ser autónomas las asumían como un reto personal, tal como lo establece Locke (1968) en su tercera fase, al mencionar que los objetivos autónomos son asumidos como desafíos propios e individuales que provocan en las personas satisfacción y motivación.

Finalmente, la cuarta fase que se plantea en las dos secuencias, es la reflexión, en la que los estudiantes al finalizar cada taller pedagógico realizaban una autoevaluación, sobre el avance alcanzado de la meta proyectada, el interés y motivación que sintieron durante el encuentro, el cumplimiento del objetivo y la comprensión de la tipología literaria, lo cual les permitía tener primero una retroalimentación individual y después al socializar en mesa redonda los procesos efectuados, la grupal. Con el propósito de que los estudiantes identificaran y reconocieran las falencias, dificultades y fortalezas del proceso y saber si los talleres pedagógicos aplicados eran pertinentes y eficaces para motivar la adquisición de hábitos lectores. A continuación, se presenta la figura de las fases de Locke:

Figura 2. Fases de Locke para la fijación de metas



Por tanto, las dos anteriores fases facilitaron el proceso del establecimiento de metas lectoras, dado que se seguía una secuencia de pasos para llegar a resultados positivos e identificar con más precisión y detalle las dificultades, conductas, actitudes y fortalezas que tenían los educandos. Además de proporcionar un seguimiento más adecuado para el estudiante, el docente y la investigación. Para ello, se contó con informantes clave (IC) seleccionados estratégicamente con el propósito de identificar los aspectos que influían en la motivación lectora y en la adquisición de hábitos de los estudiantes.

En este orden de ideas Alejo y Osorio mencionan que:

La figura de los informantes representa un alto valor para las investigaciones cualitativas, porque conocen los hechos y tienen la experiencia. Ellos pueden rebatir, confirmar, ampliar, mostrar un mundo nuevo, un contexto diferente a la vista del investigador, porque están involucrados en el hecho (2016, p. 13).

Es decir, los informantes clave contribuyen a tener una información más clara acerca del objeto de estudio, obtener perspectivas más completas y precisas del proceso, además de facilitar información detallada para una mejor contextualización e identificación de aspectos específicos, lo que conlleva una comprensión e interpretación más profunda y a la credibilidad y calidad de la investigación. Es por esto que, se identificaron como IC cinco docentes y cinco estudiantes, los cuales fueron designados con un código concreto, con el fin de conservar la confidencialidad y clasificar la información obtenida, tal como se evidencia en la tabla 1:

Tabla 1. Informantes clave

Tipo de informante	Cantidad	Código
Docentes	05	DOC 1-5
Estudiantes	05	EST 1-5

Esta selección de IC fue esencial para obtener información precisa de los dos roles, con el fin de identificar los factores que influían en la motivación lectora y en la adquisición de hábitos de lectura de los EST, tales como: las metodologías utilizadas por los docentes, los métodos evaluativos y de socialización, la selección de textos, las experiencias de los estudiantes, falencias, fortalezas y gustos literarios. Además, permitió observar si los talleres pedagógicos llevados a cabo y la adaptación de la teoría base de la investigación cumplieron con el propósito de influir positivamente en el proceso lector del educando mediante el establecimiento de metas de Locke.

Es por esto que, con apoyo de los IC se llevó a cabo un proceso de recolección de datos e información relevante y contextualizada para la adecuada ejecución y finalización de la investigación. Inicialmente, se efectuó una observación directa no participativa, desde el punto de vista de Díaz (2011), esta herramienta da la posibilidad a los investigadores de obtener información detallada sin intervenir en los hechos de la población estudiada, de modo que se pueda mantener cierta objetividad y evitar influir en el comportamiento, actitud y resultados de los IC.

Ahora bien, de acuerdo con el Ministerio de Educación Pública (MEP) "la evaluación diagnóstica se realiza para obtener información de las capacidades cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, generales y específicas de los estudiantes" (Torres, 2013, p. 5). Por tanto, se llevó a cabo una prueba de entrada, en la que se aplicó un taller diagnóstico sobre la motivación y los hábitos de lectura que tenía como objetivo identificar las percepciones y opiniones de los estudiantes hacia la literatura y conocer si se establecían metas al momento de leer, si tenían una rutina de lectura o recibían motivación por parte de los docentes o familiares. También, se buscó observar las falencias y fortalezas de los jóvenes en la comprensión

textual, inferencial y crítica. Lo que ayudó a distinguir ciertas necesidades y características propias de los educandos, además permitió tener información objetiva para monitorear el progreso desde principio a fin y contribuyó significativamente en la validez y confiabilidad de la investigación.

Luego, se aplicó como instrumento la entrevista, de acuerdo con Trindade (2016) esta herramienta tiene como finalidad primordial acceder a la opinión, apreciaciones, sensaciones, experiencias y criterios de los sujetos. A partir de ello, se efectuó una entrevista sistematizada a cinco docentes de la Institución José Rafael Faria Bermúdez, la cual estaba conformada por una serie de preguntas abiertas que permitieron identificar y analizar los elementos que influían en la motivación lectora de los estudiantes y en la adquisición de los hábitos de lectura, por ejemplo, las metodologías de clase, estrategias de lectura implementadas, medios evaluativos y las opiniones de los profesores desde su labor pedagógica.

Ahora bien, la validación por parte de expertos, con experiencia investigativa y aplicación de intervenciones pedagógicas es un paso fundamental, dado que no solo asegura la validez, calidad y pertinencia de las investigaciones, sino que también garantiza que estén diseñadas de manera efectiva y acordes a las necesidades y características de los estudiantes. Por consiguiente, Díaz Gonzáles, asesor de la investigación efectuada, dio su aceptación con lo diseñado, realizado y obtenido en la elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección.

Por otro lado, para que se pudiera efectuar la investigación de manera eficaz y óptima, fue elemental establecer categorías de análisis que facilitaran el proceso de recoger e interpretar la información, como señala Gomes (2003) al decir que una categoría puede definirse como un concepto que abarca elementos o aspectos

con particularidades similares que se relacionan entre sí y que son empleadas para dar una clasificación, es decir, permitir agrupar componentes, ideas u otros, entorno a un concepto mayor que abarque todo. Para esto, se determinaron las categorías basadas en las cuatro

fases de Locke (1968) y las subcategorías y unidades de análisis mediante las observaciones realizadas de los factores que intervenían en la motivación y adquisición de hábitos lectores de los estudiantes. La categorización resultante se presenta en la tabla 2:

Tabla 2. Categorías

Categorías	Códigos	Subcategorías	Códigos	Unidad de análisis
Aceptación	ATN	Cumplimiento de objetivos	CO	Autoeficacia y disposición hacia la lectura y el cumplimiento de objetivos.
		Actitud hacia la lectura	AHL	Percepción y conducta del estudiante al momento de tener contacto directo con libros y textos.
Especificidad	EFD	Objetivos y metas planteadas	OMP	Planeación y proyección de metas específicas de acuerdo con la edad, intereses y características de los estudiantes.
		Estrategias didácticas	ED	Estrategias y técnicas pertinentes y apropiadas para el cumplimiento de metas en la lectura.
Reto	RT	Propuestas de lectura según las necesidades	PL	Variedad de lecturas acordes a los estudiantes, sus intereses y en beneficio de la adquisición de hábitos lectores.
		Aspectos medidos en la lectura	AM	Apropiación de lo leído, interés y progreso evidenciado.
Retroalimentación	RMN	Socialización de las lecturas y las metas planteadas	SLN	Estrategias de socialización y retroalimentación para el fortalecimiento de la lectura comprensiva, crítica y analítica del estudiante.
		Evaluación del proceso realizado	EL	Instrumentos, pruebas o estrategias para evaluar el proceso lector, la motivación del educando y la comprensión de los textos.

La anterior categorización proporcionó una mejor orientación y estructuración de los datos obtenidos de la entrevista a docentes, y cada una de las categorías y subcategorías que se establecieron se sentaron en las fases de la teoría de la motivación de Locke (1968), de modo que se consolidó un enfoque adecuado y claro para ahondar en los factores que influyen en la motivación y en el fomento del hábito lector de los estudiantes.

Resultados

A continuación se presentan los resultados provenientes de la investigación efectuada, los cuales se sustentaron en el proceso metodológico propuesto por Miles y Huberman (1994), quienes plantean una esquematización pertinente y sólida para analizar e interpretar los hallazgos obtenidos de manera sistemá-

tica y flexible, y la cual aboga por un enfoque inductivo en el análisis de datos cualitativos. Para ello, proponen un conjunto de pasos o tareas de manera secuencial e interconectada que permiten una mejor descripción y selección de información, estos son: reducción de datos, presentación, disposición y finalmente la extracción/verificación de las conclusiones.

Por tanto, en la fase de reducción de datos se partió de un preanálisis que permitió descartar determinados aspectos y darles prioridad a otros, respecto a la motivación en la adquisición de hábitos con la elaboración de los instrumentos por ejecutar, lo cual orientó la fase de reducción consciente e inconsciente de información y se caracterizaron los hábitos lectores, además se identificaron patrones, actitudes y conductas fundamentales que constituyeron el cimiento de la fase de disposición, la cual ayudó a plantear, estructurar y organizar el diseño de la propuesta pedagógica adaptada al contexto y las necesidades observadas. Seguidamente, se realizó un análisis pormenorizado que comprobó la validez y relevancia de los hallazgos y la importancia de estos en el proceso lector del estudiante; aspecto que facilitó una comprensión detallada de la incidencia de la teoría de la motivación de Locke en los hábitos de lectura de los educandos de undécimo grado.

En este orden de ideas, se inició con la aplicación de la entrevista a docentes del grado once. Este instrumento fue elaborado de acuerdo con las fases de la teoría de la motivación y fijación de metas (Locke y Latham, 1990): aceptación (ATN), especificidad (EFD), reto (RT) y retroalimentación (RMN), las cuales constituyeron las categorías y la estructura de la entrevista, y estuvo compuesta por ocho preguntas abiertas orientadas en la obtención de información esencial sobre los métodos implementados por los profesores para establecer y evaluar lecturas mediante el establecimiento de metas. La primera categoría se dirigió a identificar la percepción y opinión de los docentes respecto al

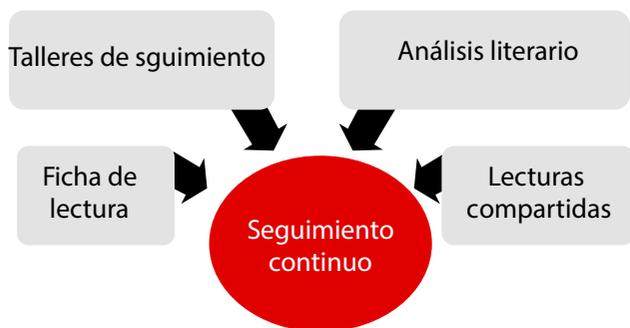
cumplimiento y disposición de los educandos en las lecturas y la actitud que estos poseen al tener contacto con libros y textos; en la segunda, se indagaron las dinámicas que utilizan para plantear los objetivos por cumplir, ya sea de forma grupal, individual o entre docente y estudiante, y las estrategias que llevan a cabo para motivar el cumplimiento de lo proyectado; en la tercera, se buscó identificar si proponían variedad de géneros literarios acordes con los gustos e intereses de los jóvenes y los aspectos que tomaban en cuenta para valorar su progreso. Y, finalmente, en la cuarta, se conocieron los instrumentos, pruebas o estrategias dirigidas a evaluar las lecturas y fortalecer el proceso lector.

Posteriormente, se realizó un análisis hermenéutico de las respuestas obtenidas por los profesores, las cuales dieron la posibilidad de identificar la disposición de los estudiantes, algunos de sus comportamientos, gustos y actitudes respecto a la lectura y las actividades que derivan de esta, además de permitir reconocer la influencia que generan las metodologías, espacios, estrategias y los mismos docentes en la motivación y en la adquisición de hábitos, ya sea de forma positiva o negativa. De igual manera, proporcionó un análisis detallado y exhaustivo de los hallazgos a través del planteamiento de categorías emergentes.

Conforme con lo anterior, en el apartado ATN de la entrevista, se determinó que los estudiantes cumplieran con los objetivos propuestos en las lecturas, no obstante, los DOC manifestaron que esto se debía a que ellos les realizaban un monitoreo continuo de su proceso mediante diversas estrategias, tales como: talleres, exposiciones, fichas de lectura, entre otras actividades, para observar el cumplimiento de las metas de lectura estipuladas y la aceptación e interés de los estudiantes respecto a estas. En función de los resultados alcanzados surgió la categoría emergente denominada "Seguimiento continuo":



Figura 3. *Categoría emergente*
Seguimiento continuo



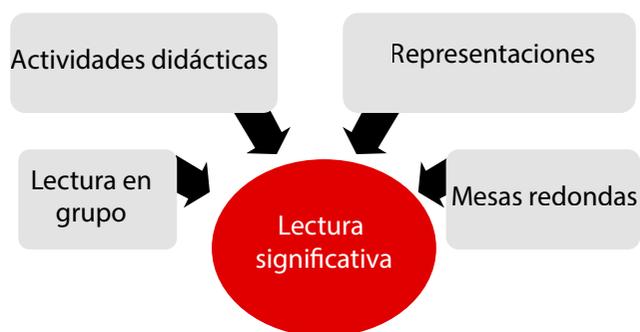
En conclusión, el seguimiento continuo le permite al docente atender a las necesidades individuales de cada alumno, facilita la identificación temprana de hábitos erróneos y proporciona una retroalimentación de los progresos y aspectos por seguir mejorando. Asimismo, les da la posibilidad de evaluar la efectividad de sus estrategias y métodos de enseñanza.

De igual importancia, se obtuvo que un número considerable de estudiantes tenían una actitud apática al momento de leer, debido a las experiencias negativas con lecturas pasadas, hábitos de lectura inadecuados, poco contacto con libros de gusto e interés personal y escaso acompañamiento por parte de docentes y familiares. Además de las falencias que ocasionó el cambio repentino de una educación presencial a una virtual, por causa de la pandemia generada por el Covid-19.

Posteriormente, en la fase EFD se identificó que los DOC tomaban en cuenta aspectos específicos como la realidad de los educandos, sus capacidades, necesidades y posibilidades de cumplimiento al momento de plantear objetivos en las lecturas, además expresaban su interés por incentivar a los jóvenes a adquirir hábitos mediante el gusto por algún género literario, autor o libro, y con actividades flexibles que promovieran la argumentación, gusto y autonomía en la lectura.

Asimismo, se obtuvo que los DOC empleaban diversas estrategias y metodologías para que los estudiantes cumplieran con las metas proyectadas en las lecturas y adquirieran un proceso pertinente y de valor, tales como: talleres lúdicos, exposiciones, mesas redondas, representaciones, etc., con el propósito de desarrollar y potencializar habilidades como el pensamiento crítico, la comprensión, expresión verbal, la adquisición de hábitos y la creación de espacios que incentivaran el diálogo y el aprendizaje grupal. Por lo que surge la categoría emergente "Lectura significativa":

Figura 4. *Categoría emergente*
Lectura significativa

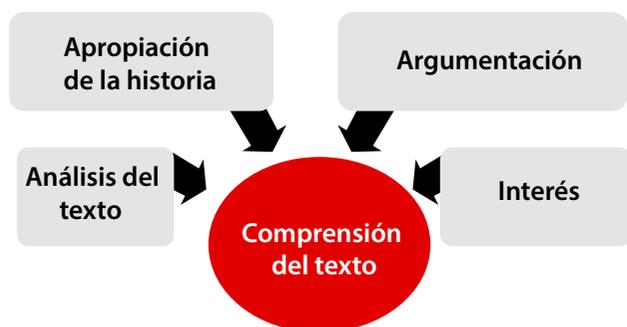


En la fase RT, se observó que la mayoría de los DOC les daban prioridad a los diversos ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de los estudiantes para fomentar la creación de hábitos de lectura adecuados y un buen proceso lector. Por tanto, exponen en sus respuestas la importancia de presentar actividades atractivas que impulsen a los jóvenes a enfrentarse a desafíos y retos en los textos, asimismo que les permita expresar sus opiniones y perspectivas. Sin embargo, mencionan que hay que tener presente que las lecturas deben ir en línea con la materia, los contenidos y los propósitos por alcanzar en esta.

Además, se percibió que al momento de valorar el esfuerzo realizado por los estudiantes en la lectura, gran parte de los DOC daban relevancia a la comprensión literal de lo leído y

a una interpretación general de la historia, dado que les posibilitaba conocer si los educandos realizaban una adecuada lectura o si intentaban al menos comprenderla, para esto tomaban en cuenta aspectos como la capacidad de análisis, la fluidez verbal al dar argumentos, el progreso en la lectura, la actitud e interés en las actividades. Con base en lo anterior, surge la categoría emergente “Comprensión del texto”, lo cual se evidencia en la siguiente figura:

Figura 5. Categoría emergente *Comprensión del texto*



Es por esto que, el docente debe incentivar al estudiante a proyectarse metas que le permitan mejorar y progresar en su proceso lector y que le den la posibilidad de medir y apreciar cada avance obtenido, para que de manera autónoma y desde la autoeficacia, desarrolle hábitos de lectura y se sienta motivado. A partir de estos aspectos, se crea un buen lector, con capacidad de ir más allá de lo textual y crear sus propios argumentos y suposiciones respecto a lo que lee.

Finalmente, en la fase RMN se determinó que los DOC implementaban diversas actividades para socializar y retroalimentar las lecturas y fortalecer la comprensión interpretativa, crítica y reflexiva, por ejemplo: mesas redondas, cambios de finales, debates, tertulias literarias y herramientas audiovisuales; estrategias que influyen en la motivación de los estudiantes y permiten reforzar lo leído y nutrirse de los apor-

tes de los compañeros y del docente, además de generar un aprendizaje individual y grupal. Con base en lo mencionado surge la categoría emergente “Estrategias de socialización”, lo cual se evidencia en la siguiente figura:

Figura 6. Categoría emergente *Estrategias de socialización*



Adicionalmente, se observó que algunos de los DOC evaluaban la comprensión de lectura mediante exámenes escritos y orales, no obstante, hubo ciertos profesores que resaltaron la importancia de medir lo leído a partir de procesos significativos como: dramatizaciones, debates y fichas de lectura, que les permitiera a los estudiantes fijar una postura crítica e investigar sobre el autor, las características de la obra y el contexto de la historia, es decir, ir más allá de la lectura literal.

Estos hallazgos fueron la base para formular la propuesta pedagógica “Viacvujemos a lugares mágicos a través de las letras”, en la que se diseñaron ocho talleres pedagógicos, con la finalidad de motivar a los estudiantes a adquirir un hábito lector a través del establecimiento de metas, la creación de espacios de charla, aprendizaje grupal y la exploración de diversas tipologías literarias. Cada taller pedagógico tuvo presente las cuatro fases que propone Locke para el establecimiento de metas: ATN, EFD, RT y RMN, dado que cada una de estas se complementaba secuencialmente; los talleres pedagógicos estaban estructurados bajo un objetivo general, dos específicos, estándares básicos de competencia (EBC) y derechos básicos de aprendizaje (DBA).

La obtención de datos y verificación de conclusiones, etapa de Miles y Huberman (1994), se llevó a cabo por medio de una prueba de entrada, diario de campo y observación directa, y para la etapa de disposición y transformación de información se estructuraron los resultados mediante diversas categorías emergentes que facilitaron el análisis y la comprensión de lo identificado.

Por tanto, se dio inicio con la prueba diagnóstica, la cual estaba compuesta por una entrevista de 10 preguntas y una actividad sobre la fábula: "La rana en el pozo", dirigida a identificar ciertas características de los EST, en cuanto a su motivación, gustos, dificultades, fortalezas, hábitos y establecimiento de metas en las lecturas. Por consiguiente, se halló que los jóvenes presentaban reiteración, baja comprensión lectora, poco gusto por la lectura y falencias e inexistencia de hábitos. Y permitió determinar las tipologías literarias para trabajar en los talleres pedagógicos posteriores, de acuerdo con lo que los estudiantes plasmaron en sus respuestas.

En tal sentido, los talleres pedagógicos: "El mundo de las fábulas" y "La época del mito" tuvieron como fin abordar las lecturas desde aspectos literales, inferenciales y críticos a través de preguntas de selección, ejercicios de completar, actividades de expresión artística y conversatorios para retroalimentar lo leído. Además de estimular a los estudiantes a establecerse metas y lograr durante la clase y fuera de esta las tipologías presentadas; también se buscó observar la creatividad de los jóvenes para plasmar lo leído e interpretado de las lecturas mediante historietas, dibujos o herramientas visuales. Tal como se puede evidenciar en la figura 7:

Figura 7. Respuesta EST 3 Taller pedagógico 2



En el ejercicio de crear una historieta o dibujo alusivo a la historia, los EST presentaron mayor entusiasmo y motivación, ya que plasmaron su creatividad, dejaron volar su imaginación y exteriorizaron su talento de forma libre, según lo que comprendían en los textos, lo cual los motivó y les permitió tener una retroalimentación de lo leído. Ahora bien, la actitud de los jóvenes fue favorable en el desarrollo de las actividades y en los conversatorios efectuados para socializar lo realizado, lo que contribuyó a generar un aprendizaje significativo y grupal. Con base en lo expuesto surge la categoría emergente "Motivación lectora":

Figura 8. Categoría emergente
Motivación lectora

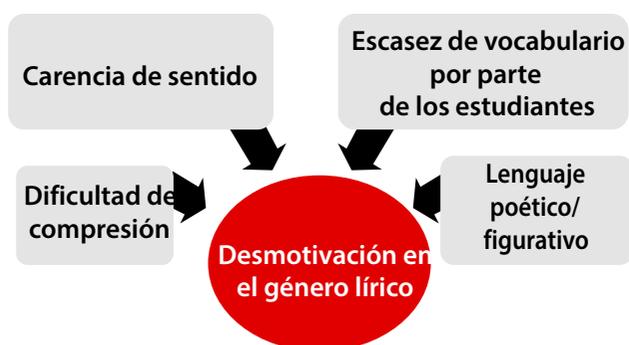


En conclusión, los talleres pedagógicos número dos y tres resultaron ser del agrado de los educandos, ya que se evidenció que cumplieron con las metas propuestas, retroalimentaron de forma grupal e individual lo realizado y aprendido, y se sintieron cómodos al compartir su proceso. Además, se identificó una buena comprensión lectora de los textos en las preguntas de selección múltiple, ya que la mayoría

de los EST respondieron asertivamente; las actividades didácticas como: la historieta, sopa de letras y dibujos promovieron su ánimo y se evidenció un gran potencial artístico; en los apartados de completar y de realizar síntesis se reflejó una buena producción textual y comprensión de lo leído.

Posteriormente, se llevaron a cabo los talleres pedagógicos “Cuenta la leyenda” y “El acto de recitar”, los cuales fueron diseñados para fortalecer la expresión oral y la comprensión lectora de los EST mediante conversatorios y momentos de lectura grupal, los cuales les dio la posibilidad de exteriorizar sus opiniones e interpretaciones, al igual que escuchar las de sus compañeros. No obstante, la leyenda tuvo mayor aceptación que la del género lírico, puesto que expresaban que no le encontraban sentido al poema, se les dificultaba comprender la intención del hablante lírico, el vocabulario y las figuras literarias, lo que causó desmotivación y apatía al momento de enfrentarse a las actividades relacionadas con este género. Según esto, se genera la categoría emergente: “Desmotivación en el género lírico”:

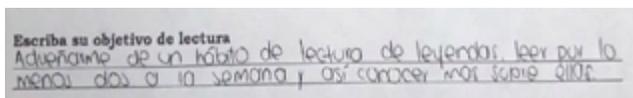
Figura 9. Categoría emergente *Desmotivación en el género lírico*



En resumen, se puede afirmar que el taller pedagógico del subgénero de la leyenda sí motivó a los estudiantes a plantearse metas y retos a corto y mediano plazo, para mejorar su comprensión lectora, leer por gusto y crear un hábito lector, ya que les generó interés e intriga por conocer más historias sobrenaturales de

Pamplona, Norte de Santander. Tal como se observa en la siguiente figura:

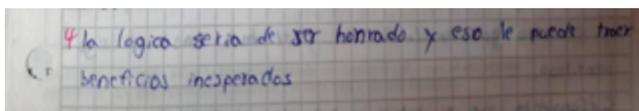
Figura 10. Respuesta EST 2 Taller pedagógico 4



Sin embargo, el género lírico no tuvo tal repercusión en la motivación de los estudiantes, sino que causó el efecto contrario al esperado, lo cual provocó desinterés, rechazó y confusión en las estrategias implementadas referente al poema.

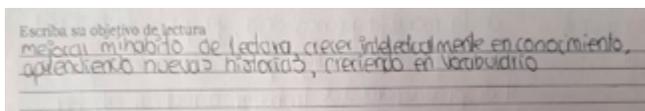
Conforme al sexto taller pedagógico “La magia de la lectura”, se observó que la mayoría de los EST no sentían curiosidad y motivación hacia este, ya que no se planteaban metas autónomas por cumplir durante la clase y estaban a la espera de una calificación, a pesar de que se les había aclarado que el taller pedagógico no tenía la intención de cuantificar las respuestas, lo cual permitió deducir que no tenían interés y gusto hacia este subgénero y que realizaban los ejercicios del taller por cumplir con un deber y no por agrado personal. Además, expresaron que los cuentos no eran de su interés porque preferían otro tipo de lecturas afines a su edad, dado que consideraban este subgénero narrativo como algo infantil, lo asociaban con la literatura para niños y con experiencias negativas, debido a las metodologías tradicionalista y a la imposición arbitraria de su lectura.

Respecto al desarrollo de los ejercicios del taller pedagógico, los estudiantes resolvieron los puntos planteados en este. Sin embargo, se notó escasez léxica en sus respuestas, perdían el hilo conductor sobre lo que querían plasmar en sus escritos y carecían de argumento por el mismo desinterés que sentían por este subgénero, tal como se puede percibir en la siguiente reflexión:

Figura 11. Respuesta EST 2 Taller pedagógico 4

Por tanto, se determinó que los EST percibían el cuento como literatura exclusivamente destinada a niños, esto se puede deber a la falta de variedad de estas narraciones en las instituciones educativas, ya que se suelen leer los mismos cuentos populares desde la infancia hasta la juventud. Por consiguiente, es elemental presentar textos más novedosos y actuales que promuevan una comprensión más matizada de la literatura y despierte la curiosidad e interés de los estudiantes.

Finalmente, los talleres pedagógicos siete y ocho, denominados “Cuenta una historia” y “Cambiamos los finales” se dirigieron a retroalimentar las tipologías literarias trabajadas en clase, por lo cual se les presentó a los estudiantes una variedad de textos para que escogieran el que más les interesaba según sus gustos y, con base en este hacer las actividades de los talleres pedagógicos y realizar su respectiva socialización y lectura grupal para conocer un poco de cada lectura. Lo que incentivó el establecimiento de metas autónomas orientadas al mejoramiento del hábito lector, el aprendizaje grupal, la autoeficacia y al enriquecimiento intelectual de los EST, tal como se puede evidenciar en la siguiente figura:

Figura 12. Respuesta EST 1 Taller pedagógico 7

Asimismo, como la lectura no fue impuesta, sino que los estudiantes eligieron su género literario favorito y la historia con la que querían trabajar, hubo mayor motivación y disposición durante la realización de los talleres pedagógicos. Puesto que, si se les obligaba a leer un texto que no les suscitara interés, curiosidad o gusto, no se tendrían los resultados esperados y sus metas de

lectura no serían conscientes y reales. Es por esto que, la estrategia de permitirle a los estudiantes elegir algunos de los textos para trabajar los motivará en su proceso lector y los direccionará hacia la consolidación de hábitos de lectura.

Además, la estrategia de socializar las lecturas en grupo les permitió a los EST identificar qué textos les generaba más interés y cuáles no, igualmente les dio la posibilidad de explorar y conocer cada uno de estos desde la comprensión e interpretación de sus compañeros. De modo que se observó que gran parte de los jóvenes consideraban el cuento como un texto aburrido y tedioso por su extensión narrativa, y el género lírico complejo de entender y de encontrarle sentido. Además, manifestaron que las actividades de los talleres pedagógicos les permitieron conocer nuevas historias, identificar las diferencias que hay entre el género narrativo y el lírico, y descubrir diversos tipos de textos que fueron de su gusto y los motivó a establecer metas de lectura. Por tanto, surge la categoría emergente: “Motivación por la lectura”:

Figura 13. Categoría emergente
Motivación por la lectura

De igual importancia, en el ejercicio de cambiar el final de la lectura elegida, se evidenció la creatividad, imaginación y comprensión de los EST, puesto que implementaron finales trágicos, felices, tristes y abiertos, sin alterar la estructura del texto y su trama, además se evidenció una buena producción textual e ingenio en la creación de los finales alternos. Y se identificó que presentaban mayor interés por los cierres trágicos y felices.

Al ser el taller pedagógico “Cambiemos los finales” el último, se hicieron una serie de preguntas abiertas para comprobar y validar si el proceso llevado a cabo mediante el establecimiento de metas y la exploración de tipologías literarias fomentó en el educando la motivación para adquirir hábitos de lectura adecuados. Lo que permitió comprobar que la proyección de objetivos coadyuvó a una mayor motivación en las actividades relacionadas con la lectura, ya que estas eran adaptadas por los mismos estudiantes según los intereses, fortalezas y aspectos por mejorar al ser autónomas, lo que contribuía a desarrollar y fortalecer el hábito lector y les permitía medir su progreso en cada clase. Además de promover su capacidad de autorregulación y autodisciplina.

Por consiguiente, esta investigación obtuvo como resultado que la teoría de la motivación y fijación de metas (Locke, 1968; Locke y Latham 2002) incidió de manera positiva en el interés y deseo de los estudiantes por querer adquirir hábitos de lectura óptimos y eficaces, interiorizar las lecturas, ir más allá de lo literal en estas, proyectarse retos, desarrollar habilidades y capacidades según su ritmo y disposición. Además, la correlación que se realizó con el proceso de análisis de Miles y Huberman (1994) aportó a la comprensión de las relaciones subyacentes que surgieron durante la investigación y proporcionó un marco de referencia que ayudó a ahondar en los desafíos del análisis cualitativo, tales como: conductas y actitudes.

Discusión de resultados

A continuación, se presenta la discusión de hallazgos de la investigación efectuada, por lo cual se tomó como referente ciertos antecedentes y postulados teóricos que fueron esenciales para el desarrollo investigativo, esto con el propósito de promover un intercambio de perspectivas, interpretaciones y opiniones sobre los datos obtenidos de la investigación y la propuesta pedagógica “Viajemos a lugares mágicos a través de las letras” de la forma más

objetiva y neutra posible, además de realizar una contrastación que permitiera destacar ciertas semejanzas, diferencias y relaciones de los resultados alcanzados con los de investigaciones anteriores. Asimismo, comprender y reflexionar por medio de esta discusión el alcance, repercusión e importancia del proceso llevado a cabo y de los resultados alcanzados en los talleres pedagógicos.

En este sentido, en la ejecución de los talleres pedagógicos se identificó que la formulación y proyección de metas autónomas contribuían de forma positiva en la motivación e interés de los estudiantes, dado que las percibían como un reto personal y las establecían según su ánimo, ritmo de aprendizaje, capacidades y características propias. De igual importancia, la fijación de objetivos les proporcionó la posibilidad a los jóvenes de tener propósitos u anhelos por cumplir, por ejemplo, mejorar su comprensión lectora, leer más seguido, adquirir hábitos, aprender y conocer más, etc., lo cual los estimulaba de forma intrínseca durante la clase, en la realización de los ejercicios planteados en los talleres y en la lectura de las diferentes tipologías de texto. Por tal razón, Locke (1968) menciona que, el establecerse metas estimula la parte emotiva e incentiva al individuo a cumplirlas y aumenta su compromiso con lo proyectado. Ya que, los sujetos intentan obtener unos resultados esperados en función de unas metas conscientes y razonables.

Sin embargo, al principio de los encuentros los estudiantes trataban de cumplir con las metas proyectadas con el fin de recibir una recompensa externa, en este caso una calificación o por el simple hecho de cumplir con un deber, pero al aclararse que no se buscaba medir cuantitativamente sus respuestas, se observó que los educandos cumplían con lo establecido por gusto y voluntad propia, tal cual lo establece las fases ATN y RT formuladas por Locke, sin estar a la espera de una gratificación numérica, sino por la motivación de cumplir con su objetivo.



Por tanto, se puede aseverar que lo expuesto por Locke concuerda con lo obtenido en los resultados de la propuesta, dado que los estudiantes sentían un compromiso propio con los talleres pedagógicos que se llevaban a cabo y se establecían objetivos de lectura tanto en la clase como fuera de esta, lo cual fomentó poco a poco su motivación en la adquisición de hábitos de lectura.

De este modo, el establecimiento de metas es una técnica que ayuda a un rendimiento es-

colar mejorado, pues aumenta el desempeño, disciplina y entusiasmo de los educandos y les permite una vez cumplido el objetivo vivir un sentido de logro y satisfacción que los motivará a seguir en un proceso de mejora y crecimiento.

Ahora bien, en la investigación efectuada por Cárdenas (2020) se obtuvo que la aplicación de estrategias pedagógicas, como: conversatorios, mesas redondas, debates y diálogos en pareja, fomentó espacios de lectura en los que

los estudiantes se sintieron cómodos y seguros durante los talleres lúdicos pedagógicos. Además, gracias a estos desarrollaron su pensamiento crítico, fortalecieron su comprensión, aumentó su gusto y disposición por la lectura, despertó su autonomía por explorar diversos textos y causó una transformación significativa en la adquisición de hábitos.

Por tal razón, se buscó en la propuesta pedagógica crear espacios de interacción y participación que motivaran a los estudiantes a leer y a compartir sus puntos de vista sobre lo leído. Además de realizar con esto una retroalimentación tanto individual como grupal. En suma, tanto lo que plantea y logra el antecedente citado y lo que se obtuvo en los resultados de los talleres pedagógicos concuerda con el propósito de las estrategias efectuadas durante estos, puesto que fomentó y motivó el proceso lector y la adquisición de hábitos de lectura. No obstante, a pesar de que no siempre todos los educandos participaban dinámicamente en los talleres pedagógicos que se llevaban a cabo, sí obtenían una retroalimentación de estos, por medio de las charlas que se hacían y las opiniones que daban sus compañeros de las lecturas y los procesos de sus metas. Tal como lo establece la categoría RMN.

Por consiguiente, este tipo de estrategias grupales, como conversatorios y mesas redondas, contribuyen en la mejora de la comprensión lectora, la expresión discursiva, el pensamiento crítico, el aprendizaje grupal y genera en el estudiante mayor motivación para adquirir y fortalecer el hábito de lectura.

De igual importancia, Aponte menciona que “los hábitos de lectura se definen como el manejo de tiempo y planificación de horarios en la actividad lectora” (2008, p. 3). Es por esto que, en los talleres pedagógicos se buscó influir positivamente en la motivación de los estudiantes para que a través del establecimiento de metas definieran una planificación pertinente de acuerdo con sus objetivos propuestos, de modo

que la lectura se integrara en su rutina cotidiana y promoviera su responsabilidad, autosuficiencia y autoeficacia durante el proceso lector, al ser las metas puntos de referencia para medir su progreso y los logros alcanzados, lo que estimuló a que los educandos fijaran objetivos desafiantes, pero alcanzables tanto en la clase como fuera del entorno escolar.

Es por esto que, establecer metas de lectura implica fijar objetivos que le permitan al discente estructurar y planificar su tiempo, puede ser en cuanto a la cantidad de capítulos o páginas que desee leer diariamente o semanalmente. De igual modo, suscita en los jóvenes mayor motivación al facilitarle un propósito claro, específico y alcanzable según su ritmo y capacidades, lo cual genera un ciclo flexible y oportuno que facilita la formación, fortalecimiento y mantenimiento de los hábitos a largo plazo.

Por consiguiente, de acuerdo con lo mencionado por Aponte (2008) se obtuvo que los EST sí planteaban metas de lectura y las integraban en su rutina cotidiana, lo que contribuyó en una mejora respecto a la gestión del tiempo, la motivación a través de las metas y su respectiva medición del progreso, ya que los estudiantes al finalizar cada taller pedagógico realizaban una autoevaluación de su proceso y luego una retroalimentación grupal para consolidar saberes y compartir experiencias, asimismo promovió el desarrollo de hábitos sostenibles a corto y mediano plazo, y no solo durante los talleres pedagógicos. Esto se debe a que al presentarle a los estudiantes diversas tipologías de textos, estos podían explorarlas y relacionarse con su estructura y tramas, lo cual despertaba su curiosidad y los incentivaba a seguir en una indagación más amplia del género y a plantearse metas de lectura, de manera que la acción de leer se convirtiera en una parte intrínseca de su rutina.

En este orden de ideas, se tomó como referente la investigación de Sandoval et ál. (2019), en la cual se identificaron diversos factores que dificultaban la adquisición de los hábitos de lec-

tura y afectaban la motivación de los estudiantes, estos se manifestaban en tres espacios: la casa, la institución educativa y el contexto sociocultural en el que se encontraban los educandos. Dado que estos entornos influyen en una gran medida en la disposición y percepción que tienen sobre la lectura y en las actividades relacionadas con esta, ya sea de forma positiva o negativa.

Esto se debe a que, el ser humano es un sujeto de imitación, entonces adquiere ciertos comportamientos y actitudes que aprende y percibe del contexto en el que habita. Y, de estos, se desprenden diversos aspectos como el acompañamiento que el estudiante reciba por parte de sus familiares, personas cercanas y docentes, el material de lectura con el que cuenta, la motivación que se le brinda mediante estrategias lúdicas didácticas, los espacios de lectura y el acercamiento a libros o textos que sean de su gusto e interés. De manera que se sientan agentes activos en su proceso y esto los motive a incorporar la lectura en su rutina diaria y a adquirir hábitos propicios para convertirse en lectores con la capacidad de comprender, imaginar, interpretar, crear y asociar.

Sin embargo, aunque la investigación buscó incluir el entorno familiar durante la realización de los talleres pedagógicos, esto no fue posible por circunstancias como el tiempo, los permisos que se tenían que solicitar y la disposición de los padres, dado que la mayoría se encontraban en horario laboral. Por esta razón, se buscó incentivar al educando desde el ambiente escolar con espacios de interacción, aprendizaje activo, colaborativo y actividades que promovieran su creatividad e imaginación durante la ejecución de los talleres pedagógicos.

En resumen, es elemental entender la repercusión que pueden generar los diversos espacios y sujetos como fuente de motivación para adquirir adecuados hábitos lectores. Por tanto, el establecer métodos llamativos e interactivos va a incentivar al estudiante a explorar los diversos géneros y subgéneros que

comprende la literatura, lo cual va a repercutir en la construcción de conocimientos y experiencias de valor, además de generar un clima escolar positivo, de comunicación, integración y direccionar al estudiante hacia una visión de la lectura como un medio de disfrute y aprendizaje tanto individual como grupal. Asimismo, el acompañamiento que reciba el estudiante por parte del docente y de los padres de familia a fin de fomentar actitudes positivas hacia el proceso de lectura.

Finalmente, se toma como base lo dicho por Erazo "(...) las experiencias o procesos de lectura deben ser positivas, despertando siempre el interés por aprender, por conocer y entender" (2017, p. 7). Por tanto, los talleres pedagógicos dieron paso al fortalecimiento de la lectura literal, inferencial y crítica, permitiéndole al estudiante expresar sus opiniones y explorar diversos textos, conocer su estructura, elementos y características, y por supuesto hacer la respectiva lectura de estos. Además de plantearse en cada taller pedagógico metas que los direccionaran a seguir en un proceso continuo con el propósito de cultivar un hábito lector y una mejora en los procesos de lectura.

Es fundamental destacar que, la creación de ambientes colaborativos y de aprendizajes grupales contribuyeron a que los estudiantes tuvieran un proceso de valor, dado que los conversatorios y debates fomentaron el intercambio de opiniones y percepciones sobre los textos presentados, lo cual provocó en los estudiantes interés y curiosidad por explorar la lectura de una forma más detallada y así poder dar sus apreciaciones, sin sentirse cohibidos u obligados al momento de hablar; de manera tal, que estos espacios promovieron el gusto por la lectura.

En conclusión, la formulación y establecimiento de metas autónomas demostró ser una estrategia de gran ayuda para incentivar la motivación e interés de los estudiantes en el desarrollo de los talleres pedagógicos y en las lecturas llevadas a cabo. Además, se fomentó el compromiso de los

estudiantes mediante la motivación intrínseca y se impulsó la adquisición de hábitos de lectura, dado que, al ser objetivos propios, alineados con las necesidades, falencias, fortalezas y ritmos de aprendizaje de los jóvenes, estos percibían los encuentros como momentos para aprender, mejorar y para conectar consigo mismos, lo cual los direccionaba a tener una gestión eficiente del tiempo y una planeación pertinente a lo que querían lograr, sin estar centrados en recompensas externas como calificaciones, sino por gusto y beneficio individual.

Por último, la discusión de resultados expuesta permitió comparar y contraponer los hallazgos obtenidos en la propuesta pedagógica con ciertas investigaciones y postulados teóricos y conceptuales que posibilitaron una visión más amplia del impacto que generó la investigación, por lo tanto, se llegó a la conclusión de que la unión de estrategias pedagógicas, la creación de entornos colaborativos y la motivación intrínseca a través del establecimiento de metas son elementos fundamentales para incentivar a los estudiantes a adquirir hábitos de lectura duraderos.

Referencias

- Aponte, M. V. (2008). Métodos, preferencias y hábitos de lectura en estudiantes de pregrado. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 3(1), 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701053>
- Cárdenas, N. P. (2020). *El fortalecimiento de la lectura a partir de la apropiación, el sentido y la experiencia en el aula*. [Tesis, Maestría en Educación]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3412>
- Chávez, J. P. (2017). *La motivación y la eficacia laboral de los trabajadores del Distrito 15D02 Chaco – Quijos Educación Provincia de Napo* [Trabajo de grado, Psicología Industrial]. Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/25465>
- Díaz, L. (2011). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf
- Erazo, J. A. (2017). La motivación en los procesos de lectura. *Revista Huellas*, 4(1). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/3411>
- Galiana, Y. (2021). Lecturas obligatorias en el colegio: ¿fomentan el amor por los libros? *Lecturalia*. <https://www.lecturalia.com/blog/2021/10/06/lecturas-obligatorias-en-el-colegio-fomentan-el-amor-por-los-libros/>
- Pradas, C. (2018). Teoría del establecimiento de metas u objetivos de Locke. *Psicología-Online*. <https://www.psicologia-online.com/teoria-del-establecimiento-de-metas-u-objetivos-de-locke-2156.html>
- Galván-Cardoso, A. P. y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Gomes, R. (2003). Capítulo IV: El análisis de datos en la investigación cualitativa. En M. C. de Souza Minayo, (org.). *Investigación social: teoría, método y creatividad* (pp. 53-64). <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2013/06/de-souza-minayo-2007-investigacion3b3n-social.pdf>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la practica educativa*. (3ª ed.). Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Locke, E. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice Hall. https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Motivation/Locke%20Theory%20of%20Goal%20Setting%20Ch%201-2.pdf
- Torres, R. (2013). *Evaluación diagnóstica*. Ministerio de Educación Pública. https://recursos.mep.go.cr/evaluacion_aprendizajes/data/evaluacion_diagnostica_2013.pdf
- Alejo, M. y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía* (35), 74-85. <https://www.researchgate.net/publication/337428362>
- Sandoval, A. M., Gutiérrez, C. C., y Noguera, J. P. (2019). *Factores de motivación y desmotivación en la creación de hábitos lectores en el Colegio Orlando Higuera Rojas*. [Trabajo de grado, Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras]. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/840/
- Trindade, V. A. (2016). Capítulo 2: Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini e I. Cortazzo (coord.). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/53686>