

Explorando la motivación para la lectura en América Latina: una revisión panorámica de modelos conceptuales

Exploring Reading Motivation in Latin America: A Scoping Review of Conceptual Models

Gabriela Gómez^{1,2}, Marcelo Cárdenas¹, Karen Sepúlveda¹, Natalia Abarca¹

¹Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins, Chile.

²Centro de investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile.

RESUMEN

La literatura reciente ha puesto de relieve que la motivación es un constructo multidimensional y subraya que los contextos culturales y sociales son dimensiones significativas de este fenómeno. Al mismo tiempo, la literacidad es un fenómeno sociocultural asociado a las experiencias personales y condiciones de vida de los lectores. Desde esta perspectiva, los contextos culturales e históricos son elementos críticos a la hora de estudiar la motivación lectora. Sin embargo, la investigación sobre la lectura tiende a representar menos a culturas y regiones distintas de las que tienen altos niveles de desarrollo y de países no anglófonos. Por lo tanto, es necesario conocer la producción científica proveniente de esas «otras» culturas. Mediante una revisión sistemática panorámica (Scoping Review) nos hemos preguntado cómo son los estudios sobre motivación lectora en contexto escolar en Latinoamérica en los últimos 10 años. Utilizando el protocolo PRISMA-ScR se revisaron más de 1800 entradas indexadas en las bases de datos WoS, Scopus y SciELO, se llegó a una muestra final de 12 estudios que profundizaban en modelos conceptuales. Estos estudios provienen de Brasil, Colombia y Chile y dialogan con modelos internacionales tales como la teoría de la autodeterminación y la teoría de expectativa-valor. Los estudios emplean diversas metodologías y representan intervenciones, validación de instrumentos y discusiones teóricas. Nuestra revisión es limitada por su propia naturaleza descriptiva, pero, al mismo tiempo, abre un campo de trabajo necesario para hacer avanzar los estudios de motivación lectora en Latinoamérica mediante colaboración e impacto internacional.

PALABRAS CLAVE:

motivación, revisión sistemática panorámica, literacidad, comprensión lectora, América Latina

PALABRAS CLAVE:

motivation; panoramic systematic review; scoping review; literacy; reading comprehension; Latin America

Fecha Recepción

02 octubre 2024

Fecha Aceptación

23 diciembre 2024

ABSTRACT

Recent studies have highlighted that motivation is a multidimensional construct and emphasized that cultural and social contexts are significant dimensions of this phenomenon. Moreover, literacy is a sociocultural phenomenon associated with readers' personal experiences and living conditions. From this perspective, cultural and historical contexts are critical elements when studying reading motivation. However, research on reading tends to underrepresent cultures and regions other than those with high levels of development or from non-English-speaking countries. Therefore, it is necessary to acknowledge the scientific production from these "other" cultures. Through a panoramic systematic review (scoping review), this research addresses the question of how have studies on reading motivation in the Latin American school context been conducted over the past 10 years? Using the PRISMA-ScR protocol, more than 1800 indexed entries in the WoS, Scopus, and SciELO databases were reviewed, resulting in a final sample of 12 studies that delved into conceptual models. These studies—from Brazil, Colombia, and Chile—dialog with international models such as self-determination theory and expectancy-value theory. They employ various methodologies and represent interventions, instrument validation, and theoretical discussions. Our review, due to its inherently descriptive nature, is limited; however, it also opens a necessary field of work for the advancement of reading motivation studies in Latin America through international collaboration and impact.

ANTECEDENTES

La lectura es una competencia fundamental en la sociedad actual. Un buen nivel de comprensión lectora es esencial para el aprendizaje, clave para mejores oportunidades laborales y una parte central del desarrollo a lo largo de la vida (Wicht & Lechner, 2021). Por su parte, las dificultades lectoras afectan negativamente el éxito académico, la integración social y el bienestar.

Las prácticas de literacidad son, ante todo, prácticas sociales (Lerner, 2001; Lerner et al., 2018); y la competencia lectora varía en función de los propósitos comunicativos, de los diversos entornos sociales y de las necesidades de los lectores. Por eso, los factores emocionales, las creencias, los afectos y la actitud hacia ella juegan un rol clave (Fox, 2020; Gràcia et al., 2017; McKenna et al., 1995). En ese escenario, la motivación ocupa un lugar central tanto en el desarrollo general del aprendizaje como en el específico de la competencia lectora (Klauda & Guthrie, 2015; Toste et al., 2020; Wigfield et al., 2016).

De acuerdo con este contexto, la presente investigación ha puesto de relieve la complejidad de definir qué es *motivación* y ha subrayado su carácter multidimensional (Conradi et al., 2014; Toste et al., 2020) bajo la pregunta sobre ¿de qué hablamos cuando nos referimos a la motivación por la lectura?

Sin embargo, antes de abordar este interrogante, es necesario revisar una definición teórica del proceso de comprensión lectora en sí mismo. En este sentido, resulta fundamental conceptualizar la lectura como un fenómeno sociocultural, en tanto que es un repertorio de prácticas situadas que se desarrollan en múltiples contextos culturales, históricos, políticos e institucionales (Gee, 2023; Smagorinsky et al., 2020; Street, 2003).

Volviendo a la pregunta por la motivación, dado que la asociación lectura-motivación es multidimensional y dinámica, se deben considerar el contexto social y las referencias culturales que subyacen a su conceptualización (Marjanen et al., 2017; Rao et al., 2015). Desde esta perspectiva, se puede hipotetizar que la motivación por la lectura varía según la cultura y la lengua, ya que tradiciones, valores y estructuras lingüísticas influyen en la relación de las personas con los textos y en su acceso a la lectura. Más aún, no existe una teoría unificada que defina qué es la motivación.

En cuanto a la investigación sobre estas problemáticas, a nivel global se reconoce la predominancia en número e impacto de estudios provenientes de la esfera anglófona, europea y/o de regiones con altos niveles de desarrollo socioeconómico (Anderson-Levitt, 2017). Así como la práctica de la lectura está mediada por la cultura de los lectores, la investigación sobre la lectura también se ve influenciada por la cultura de los investigadores (Navarro, 2022; Smagorinsky et al., 2020). En este contexto, Latinoamérica es una región de gran interés, debido a la cercanía entre sus países en términos de lengua, cultura y experiencias históricas compartidas. Por ello, la pregunta específica que guía esta revisión es: ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la motivación por la lectura en la investigación científica latinoamericana? El objetivo es subrayar los

factores culturales y sociales que subyacen a la investigación sobre motivación y lectura, profundizando en sus modelos conceptuales.

En la primera parte de este artículo se detallan las principales corrientes teóricas sobre *motivación*. Luego, se aplica el protocolo PRISMA, para identificar estudios latinoamericanos que contienen modelos conceptuales en el marco de investigaciones empíricas sobre lectura en el contexto escolar. Finalmente, se comparan estos constructos para identificar las principales tendencias en la investigación latinoamericana actual.

Teorías sobre motivación

Para introducir este tema, es necesario reconocer que la motivación es un constructo complejo. La filosofía, la psicología y la sociología son algunas de las disciplinas que han investigado su naturaleza, y la literatura sobre motivación es amplia. Este apartado se enfoca en exponer de manera sucinta algunas nociones fundamentales que permiten situar la revisión sistemática posterior.

De acuerdo con su etimología, la palabra ‘motivación’ deriva de ‘motivo’; y esta, del latín *motivus* (movimiento). También comparte este origen con otras palabras como ‘motor’ y ‘terremoto’. En este sentido, la *motivación* es un estado emocional que mueve y que, por lo tanto, se compone de una causa y una acción que, a su vez, tendrán un efecto. Este carácter dinámico implica que la motivación sea un proceso llevado a cabo por un sujeto agente con metas y propósitos determinados (de la Fuente et al., 2022; Martín, 2020; Mennes, 2023).

En el ámbito de la lectura, preguntarse por la motivación es equivalente a preguntarse qué hace que una persona quiera leer. Desde esta perspectiva, la motivación se relaciona con el conjunto amplio de acciones que se llevan a cabo para satisfacer esta necesidad. La acción de fomentar la motivación es ‘motivar’; que no se entiende sin su antónimo ‘desmotivar’. En el ámbito escolar, un estudiante que no demuestra entusiasmo o que, por el contrario, manifiesta aburrimiento o malestar por una tarea se describe como un estudiante desmotivado (Schunk et al., 2014). En relación con el aprendizaje, existen diversos perfiles y expresiones de la motivación que pueden estar asociados a disciplinas específicas como la lectura.

Teoría conductista

Los primeros estudios sobre motivación la concebían como parte de la idiosincrasia y personalidad de los individuos motivados; es decir, definían la motivación como un rasgo innato de ciertas personas. Desde esta perspectiva, se concibe la motivación como un resultado de la voluntad o una reacción instintiva. Durante el siglo XX, la psicología conductista se interesó por la motivación entendida como un resultado del condicionamiento operante: el ciclo de comportamiento–refuerzo positivo–repetición del comportamiento. Este modelo ha sido influyente en el ámbito educativo; sin embargo, se limita solo a dar cuenta de los factores extrínsecos de la motivación, sin considerar los emocionales o sociales; lo cual no es suficiente para explicar la complejidad del fenómeno (Schunk et al., 2014). La

literatura más reciente, en cambio, subraya que la motivación es un proceso dinámico, que puede desarrollarse a lo largo de la vida (Schunk et al., 2014).

Las bases teóricas de los paradigmas actuales coinciden en que la motivación se construye progresivamente y varía con el tiempo. Este desarrollo involucra creencias, metas y valores individuales, así como factores contextuales, culturales y sociales (Gràcia et al., 2017; Schunk et al., 2014). La motivación, entonces, puede definirse como un proceso que relaciona una causa o fundamento con una acción que responde a una necesidad.

Teoría social-cognitiva

Este modelo deriva de la teoría social-cognitiva general planteada por Albert Bandura, quien subraya el rol de las interacciones entre factores individuales, conductas e influencias sociales (Bandura, 1977, 2012). La motivación, a su vez, se verá afectada por estas interacciones, que inciden en las metas que una persona se plantea y sus expectativas de logro (Stover et al., 2017). Estas expectativas se traducen en el concepto de *autoeficacia*, que es la percepción de una persona sobre su propia capacidad para realizar exitosamente una acción. Por lo tanto, un individuo motivado tendrá una imagen de sí mismo como altamente capaz de realizar una tarea determinada.

Es importante destacar que este modelo plantea a la autoeficacia como específica para cada dominio. Por ejemplo, al enfrentarse a una nueva lectura, entre más positiva sea su percepción de autoeficacia, la persona se planteará mayores expectativas de logro, dedicará más tiempo, será más persistente ante dificultades y, en consecuencia, alcanzará una mayor comprensión de lo leído. No obstante, la misma persona puede tener expectativas de logro diferentes (mayores o menores) si la tarea se refiere a otros dominios, como la resolución de problemas matemáticos o las expresiones artísticas, por ejemplo.

Teoría de la autodeterminación

Los autores Deci y Ryan proponen la llamada *teoría de la autodeterminación*, que centra su modelo en el concepto de *motivación intrínseca*. Esta se manifiesta cuando una persona realiza una tarea sin que medie una recompensa, un incentivo o una amenaza externa; en contraste, la *motivación extrínseca* se presenta cuando una persona actúa en función de una recompensa o en respuesta a una demanda ajena a su voluntad (Deci & Ryan, 1985; Stover et al., 2017).

La *motivación intrínseca* representa la tendencia innata del ser humano a aprender, descubrir y vivir nuevas experiencias. Esta tendencia puede reforzarse o disminuir en función del desarrollo psicosocial y los estímulos externos (de la Fuente et al., 2022; Ryan & Deci, 2000). Este tipo de motivación responde a tres posibles necesidades psicológicas esenciales: autonomía, competencia y relación.

La primera de estas ha sido ampliamente estudiada en el ámbito educativo (de la Fuente et al., 2022; Gomes & Boruchovitch, 2014; Good et al., 2018), específicamente en el campo de la enseñanza de la lectura. La evidencia indica que las tareas que se realizan de forma libre y

voluntaria facilitan el aprendizaje; por el contrario, las tareas impuestas por otros lo perjudican. En este contexto, los docentes se ven desafiados a ceder el control del proceso de enseñanza y a usar estrategias activas que permitan fomentar la autonomía.

Las actividades de lectura que tengan como centro al lector y su agencia facilitan su motivación intrínseca y, en consecuencia, su competencia lectora (Bureau et al., 2022; Ryan & Deci, 2000). Una persona se describe a sí misma como competente cuando su autopercepción respecto a la realización de una tarea es positiva. En el caso de la lectura, por ejemplo, los estudiantes que se ven a sí mismos como eficaces enfrentarán desafíos y realizarán exitosamente tareas de lectura de mayor complejidad.

Por último, la necesidad de vincularse con otras personas (*relatedness*) es la tercera necesidad a la que responde la motivación intrínseca. Los niños y niñas que sienten el apoyo y seguridad de adultos significativos, tales como sus padres y docentes, presentan mayores índices de motivación intrínseca (Bureau et al., 2022).

Teoría de expectativa-valor

Este modelo es particularmente influyente en el ámbito de la educación, puesto que subraya la relación entre la motivación y las metas que la persona busca alcanzar (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000). Desde esta perspectiva, la motivación está determinada por la interacción entre el valor del objetivo que se espera alcanzar y las expectativas de lograrlo (Atkinson, 1957; Mennes, 2023). Es así como surge la pregunta de ¿cuáles son las razones de un estudiante para querer aprender y qué importancia les atribuye? (Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Eccles, 2000). Una posible causa es que el estudiante le dé un valor al aprendizaje por sí mismo; es decir, un valor *intrínseco*. En cambio, si el valor es instrumental o utilitario, se trata de uno *extrínseco*.

Las expectativas, por su parte, representan hasta qué punto la persona considera que realizará la tarea de forma exitosa; en otras palabras: su autopercepción y las creencias respecto a la capacidad propia. De acuerdo con esta teoría, una persona tendrá mayor motivación para realizar una tarea si confía en que tiene una alta probabilidad de alcanzar el éxito y si considera que la tarea tiene un alto valor. Tanto las expectativas como el valor, si bien son individuales, pueden igualmente verse afectados por el entorno. Así, un docente puede aplicar estrategias que promuevan el interés y comunicar altas expectativas a sus estudiantes (Hidi & Renninger, 2006; Martín, 2020).

Compromiso lector

John Guthrie propone un modelo específico referido a la motivación por la lectura que establece una relación directa entre mayor motivación y mejores resultados en comprensión lectora (Guthrie & Wigfield, 2000). El compromiso lector (*engagement*) es una operacionalización de los conceptos generales de motivación. Incorpora aspectos tales como las actitudes hacia la lectura, la autopercepción, las estrategias de lectura, la cantidad y variedad de los textos y la capacidad para hablar de

ellos. Estos factores y otros aspectos se conciben como conectados y son interdependientes (Guthrie et al., 2007).

Así, el concepto de lectura comprometida aborda el proceso subyacente al desarrollo de la comprensión lectora; un proceso de naturaleza compleja, multidimensional y que combina aspectos cognitivos y no cognitivos. Un *lector comprometido* tendrá una actitud positiva hacia la lectura, se considerará a sí mismo un buen lector, se interesará por diversos géneros y formatos de lectura, aplicará estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso lector y se interesará por hablar de sus lecturas con sus pares (Guthrie & Wigfield, 2000; Taboada et al., 2009).

Necesidad de investigaciones sobre motivación lectora en Latinoamérica

Ahondar sobre estudios regionales que comparten una historia y cultura es una dimensión relevante en los estudios de la lectura y su interacción con la motivación. Así como la práctica de la lectura está mediada por los contextos sociales y culturales, la investigación sobre la lectura también se ve afectada por los contextos de producción (Smagorinsky et al., 2020).

Los marcos teóricos predominantes en la literatura están marcados por las culturas igualmente predominantes. Autores como Quijano (2000) han formulado la teoría del *colonialismo del saber*, que propone al colonialismo en América Latina como más que un sistema de dominación político-económico. La razón es que consideran que también refleja una dominación epistemológica, donde Europa y el norte global se posicionan como cunas del conocimiento y la cultura. Quijano, seguido por Mignolo, mencionan a su vez que el colonialismo es una estructura de conocimiento que ha subordinado y desvalorizado los saberes y cosmovisiones latinoamericanas, y ha instaurado un sistema epistemológico que coloca a Europa como centro de producción de conocimiento (Mignolo, 2005, 2018; Quijano, 2000). De acuerdo con eso, el colonialismo continúa manifestándose en formas contemporáneas de dominación impuestas en los procesos de producción de conocimiento, con lo cual se crea una división jerárquica entre saberes *legítimos* (europeos) y saberes *marginales* (latinoamericanos).

En consecuencia, a fin de interpretar estas temáticas de forma robusta, es necesario tomar en consideración múltiples factores desde una perspectiva realmente global (Anderson-Levitt, 2017; Pence & Ashton, 2015). Características de los lectores tales como su etnia, género y nivel socioeconómico son factores determinantes para la comprensión lectora (Smagorinsky et al., 2020; Wicht & Lechner, 2021). Por ejemplo, se ha demostrado que el pertenecer a un grupo socioeconómico vulnerable se relaciona con un rendimiento menor en pruebas estandarizadas de comprensión lectora (OECD, 2019). Así mismo, pertenecer a una familia migrante o a un grupo étnico minorizado también se vincula con resultados más bajos en evaluaciones de comprensión lectora (Dietrichson et al., 2017; Segretin et al., 2016).

OBJETIVO

El propósito del presente estudio es recolectar y sintetizar la investigación latinoamericana sobre lectura y motivación. Para lograrlo, se ha realizado una revisión basada en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los modelos conceptuales que sustentan la investigación en Latinoamérica, durante los últimos 10 años, sobre motivación lectora en niñas, niños y jóvenes? En este contexto, se busca identificar estos modelos, describirlos y problematizarlos.

METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación corresponde a una revisión sistemática panorámica (*scoping review*). Esta es una metodología pertinente por tratarse de una estrategia de revisión más amplia que las tradicionales, que busca identificar y sintetizar la literatura sobre un tópico determinado. También da cuenta de la amplitud de la evidencia disponible, con el fin de reconocer los conceptos clave, presupuestos teóricos, paradigmas y operacionalizaciones sobre el tema (Munn et al., 2022; Peters et al., 2020; South & Rodgers, 2023). Esta característica fundamental de las *scoping reviews* resulta particularmente relevante para el presente estudio, por cuanto (hasta donde se tiene conocimiento) no hay una sistematización apropiada en el campo de la motivación de la comprensión lectora en el ámbito latinoamericano.

La revisión se estructura con base en el protocolo *PRISMA: Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (Page et al., 2021) y su extensión para *scoping reviews* (PRISMA-ScR) (Tricco et al., 2018). El protocolo de revisión se registró y publicó en el sitio de la Open Science Foundation (Gómez et al., 2024), los materiales complementarios están disponibles en el repositorio del proyecto en OSF.

Criterios de elegibilidad

En esta revisión se incluyeron estudios con estas características:

- Publicados en revistas científicas con proceso de revisión de pares ciegos (WoS, Scopus, SciELO), entre los años 2013 y 2023
- Escritos en español, inglés, portugués o francés
- Con temas de investigación relacionados con la motivación lectora
- Que contengan un modelo teórico sobre motivación
- Con participantes que sean estudiantes de educación primaria o secundaria
- Que pertenezcan a países latinoamericanos

En concordancia, se excluyeron los siguientes:

- Con participantes estudiantes de etapa preescolar, población con desarrollo atípico de la comprensión lectora o estudiantes universitarios
- Que se traten de comprensión lectora en una segunda lengua
- Internacionales sin foco en Latinoamérica

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se inició en noviembre de 2023 y se cerró en diciembre del mismo año. Comenzó con estudios donde hubiese palabras asociadas a motivación y lectura presentes en títulos, resúmenes o palabras clave. La búsqueda se concentró en artículos académicos con revisión de pares ciegos publicados en los últimos 10 años en revistas indexadas de las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO. Se consideró importante incluir esta última base por la preponderancia de este registro para las publicaciones latinoamericanas (Anderson-Levitt, 2017). No se incluyeron otro tipo de registros tales como tesis, reportes, conferencias o literatura gris.

Para validar el procedimiento, se probaron distintas combinaciones de parámetros de búsqueda y se aplicó la sintaxis separadamente por los investigadores para verificar su buen funcionamiento. Además, se identificaron artículos de referencia que debieran estar presentes en los resultados y se confirmó que así fuese. La búsqueda consideró artículos escritos en español, inglés, portugués o francés, por lo que la sintaxis se adaptó para considerar variaciones de los términos en cada una de estas lenguas. Por ejemplo, para términos relacionados con lectura y literacidad: *read* or liter* or lect* or leitur**; y para términos asociados con motivación: *motiv** (ver el anexo A).

Proceso de selección de los estudios

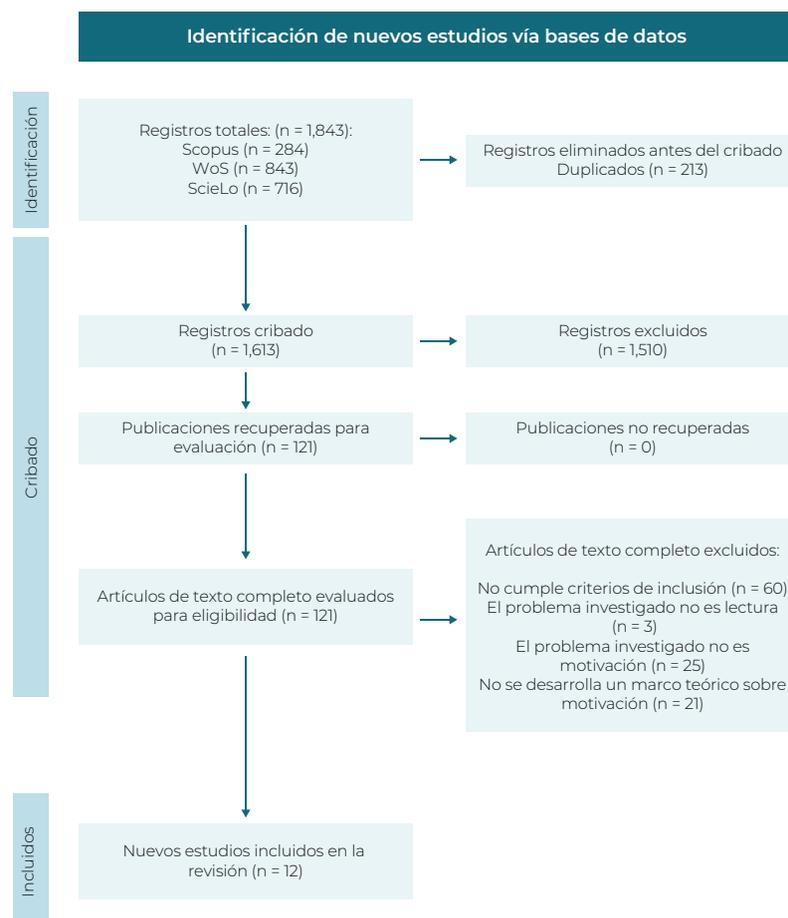
Los registros recuperados de las bases de datos se procesaron con el sistema automatizado del *software* Ryann AI (2016), para identificar y resolver registros duplicados (N=213). La figura 1 presenta el diagrama de flujo PRISMA.

La etapa de selección se estructuró en tres momentos: primero, a partir de la revisión de títulos y palabras clave de artículos, se excluyeron 1510 registros; luego, se identificaron 121 registros, a partir del cribado de títulos, resúmenes y palabras claves; finalmente, estos se revisaron a texto completo para verificar su elegibilidad. La muestra final incluye 12 artículos, que se describen en la tabla 1.

El procedimiento de selección y filtrado fue aplicado por dos investigadores de forma paralela e independiente. Inicialmente, los revisores pudieron ver los campos de título, resumen, palabras clave y autores; a partir de esto, se filtraron directamente todos los artículos con coincidencia entre ambos revisores. También se realizaron reuniones de calibración y resolución de discrepancias donde participaron los revisores y una asistente de investigación bajo la dirección de la investigadora principal.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA



Nota. Creado usando la aplicación R-Shiny (Haddaway et al. 2022).

Procedimiento de codificación

El proceso de codificación de los datos constó de dos etapas. En primer lugar, se identificó toda alusión a modelos conceptuales sobre motivación en el cuerpo teórico del artículo. Esta revisión abarcó las secciones de introducción, antecedentes y/o marco teórico de cada estudio. Se creó una planilla de Excel en la que se registraron la fuente citada, el año de publicación de dicha fuente, sus autores y la transcripción literal de las referencias en cuestión. En segundo lugar, se analizó el contenido de cada registro para crear categorías descriptivas, de acuerdo con los tópicos abordados. El equipo de investigación hizo revisiones cruzadas de las codificaciones hasta llegar a un consenso de 15 categorías (ver figura 4).

RESULTADOS

Caracterización de los estudios incluidos

Los países donde se realizaron los estudios son Chile (6), Brasil (5) y Colombia (1). Cinco textos están escritos en inglés, tres en español y cuatro en portugués. Tres de estos corresponden a validación de instrumentos y dos, a intervenciones.

La población estudiada incluye alumnos desde segundo hasta doceavo grado, con mayor presencia de los niveles de séptimo a noveno grado. Las edades de los sujetos varían entre los 6 y los 20 años. En relación con la metodología, hay estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, con preponderancia de los primeros. La tabla 1 presenta la información descriptiva de cada estudio.

Tabla 1
Caracterización de los estudios incluidos

Autores y años	Título	Revista	Idioma	País	Paradigma motivacional	Población (grado escolar y edad*)	Base de datos	Diseño metodológico
Cordero et al., 2015	Read Create Share (RCS): A new digital tool for interactive reading and writing	Computers & Education	Inglés	Chile	Teoría del flujo	74 niños y 62 niñas de tercer grado	WoS, Scopus,	Cualitativo
Espinoza & Strasser, 2020	Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile	Social Psychology of Education	Inglés	Chile	Teoría de expectativa-valor	Niños y niñas, de 14 a 19 años, de noveno a doceavo grado	WoS, Scopus,	Cuantitativo
Ferraz et al., 2021	Motivation and Strategies for Reading Comprehension in Middle School	Revista Colombiana de Psicología	Inglés	Brasil	Teoría de las metas de logro-autoeficacia	26 niños y 21 niñas, de 10 a 16 años, de sexto a noveno grado	Scopus, SciELO	Cuantitativo
Gomes & Boruchovitch, 2015	Escala de motivação para a leitura para estudantes do Ensino Fundamental: construção e validação	Psicologia: Reflexão e Crítica	Portugués	Brasil	Autodeterminación	253 niños y niñas, de 7 a 11 años, de tercer a quinto grado	WoS, Scopus, SciELO	Cuantitativo
Gomes & Boruchovitch, 2016	Escala de Motivação para a Leitura para Adolescentes e Jovens: Propriedades Psicométricas	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Portugués	Brasil	Autodeterminación	151 niños y 178 niñas, de 10 a 20 años, de sexto a treceavo grado	Scopus, SciELO	Cuantitativo
Gómez & Rivas, 2017	Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social	Calidad en la educación	Español	Chile	Compromiso lector	-	SciELO	Teórico
Gómez & Rivas, 2022	Achievement, Resilience, and Motivation in Contexts of Vulnerability: A Study of Perceived Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Family Support in Chile	Reading Psychology	Inglés	Chile	Compromiso lector	192 niños y niñas, de 12 a 14 años, de octavo grado	Scopus	Mixto
Munita & León Zuluaga, 2023	Incidencia de una intervención educativa en la motivación a la lectura de estudiantes vulnerables	Actualidades Investigativas en Educación	Español	Colombia	Teoría de expectativa-valor	6 niños y 17 niñas, de 15 a 17 años, de décimo grado	SciELO	Mixto
Navarro et al., 2018	Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica	Psykhe (Santiago)	Español	Chile	Teoría de expectativa-valor	367 niños y 331 niñas, de tercero a quinto grado	Scopus, SciELO	Mixto
Orellana et al., 2020	The relationship between motivation to read and reading comprehension in Chilean elementary students	Reading and Writing	Inglés	Chile	Teoría de expectativa-valor	Niños y niñas, de tercero a quinto grado	WoS, Scopus	Cuantitativo
Dos Santos et al., 2018	Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental	Psicologia Escolar e Educacional	Portugués	Brasil	Teoría de las metas de logro-cognitivista	83 niños y 86 niñas, de 11 a 17 años, de sexto a noveno grado	Scopus, SciELO	Cuantitativo
Suehiro & Boruchovitch, 2019	Motivação para Leitura e Lição de Casa no Ensino Fundamental	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Portugués	Brasil	Autodeterminación	283 niños y 262 niñas, de 6 a 13 años, de segundo a quinto grado	Scopus, SciELO	Cuantitativo

El trabajo de Cordero et al. (2015) investiga el uso de aplicaciones para tablets que puedan “mejorar la experiencia de los niños con la lectura y la escritura” (p. 487). El estudio se respalda en la teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 2014) y hace hincapié en el estado mental de alta concentración que se deriva de la inmersión en una tarea cuando esta es altamente motivadora (Gràcia et al., 2017). Espinoza y Strasser (2020) buscan identificar la contribución de la identidad de género y los estereotipos de género a la motivación lectora de estudiantes de secundaria. Su hipótesis es que “las estudiantes exhiben un mayor autoconcepto académico y atribuyen mayor valor a la lectura que los estudiantes varones”; por lo tanto, “... la motivación lectora de los estudiantes se correlacionará con su creencia de que su propio género está asociado con la lectura” (p. 866). El estudio se sustenta explícitamente en la teoría de expectativa-valor.

Ferraz et al. (2021), por su parte, aplican los conceptos de expectativas de logro y autoeficacia, asociándolos al modelo social-cognitivo de la motivación. El objetivo de ese estudio es relacionar esos factores con los resultados en comprensión lectora de estudiantes de secundaria. El artículo de Gomes y Boruchovitch (2015) describe el proceso de validación y las propiedades psicométricas de una escala de evaluación de motivación lectora de estudiantes de primaria a la luz de la teoría de la autodeterminación. El estudio pone énfasis en los conceptos de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación. En paralelo a este estudio, las mismas autoras publican un segundo artículo donde se valida una escala análoga, pero para adolescentes y estudiantes de secundaria (Gomes & Boruchovitch, 2016).

El artículo de Gómez y Rivas (2017) es un texto de discusión teórica que busca ahondar en el fenómeno de la resiliencia en comprensión lectora. Se apoya en el concepto del compromiso lector como medio para describir el comportamiento resiliente. El siguiente texto, de Gómez y Rivas (2022), tiene como objetivo determinar los factores que explican el rendimiento en lectura de estudiantes provenientes de contextos

socioeconómicos vulnerables. Para ello, analiza las dimensiones de autoeficacia y motivación intrínseca, siguiendo el marco teórico de la teoría del compromiso lector. El estudio de Munita y León Zuluaga (2023) describe los resultados de una intervención educativa para el fomento de la lectura en contextos de vulnerabilidad. Para ello se apoya en la teoría de expectativa-valor poniendo énfasis en la autoimagen de los estudiantes y en el valor atribuido a la lectura.

El artículo de Navarro et al. (2018) investiga la validez psicométrica de la Escala de Motivación Lectora (EML) de Gambrell et al. (1996) en la versión en español para estudiantes de primaria, que se basa en la teoría de expectativa-valor. Orellana et al. (2020) examinan la relación entre autoimagen y valor atribuido a la lectura y el rendimiento en comprensión lectora. Para ello, utiliza el instrumento validado por Navarro et al. (2018).

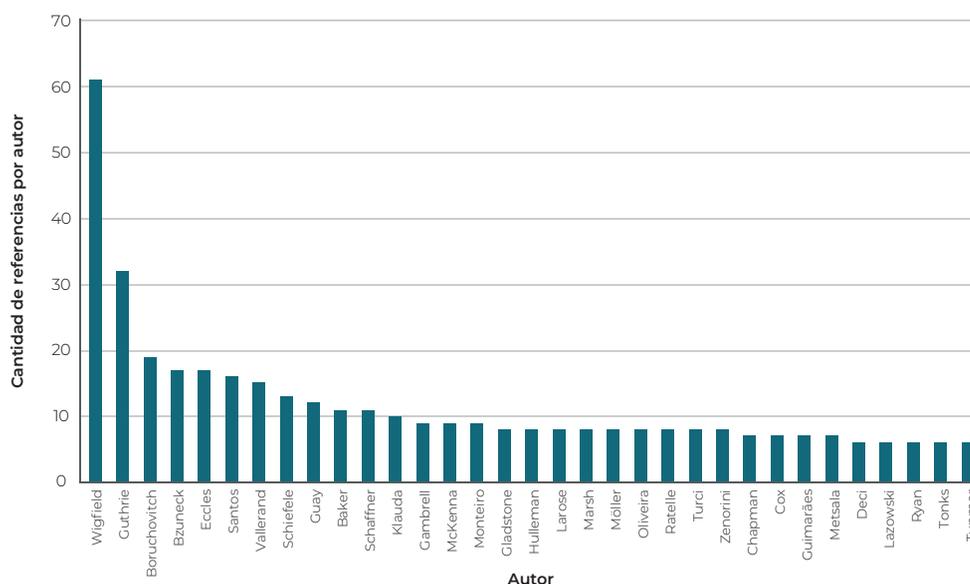
El estudio de dos Santos et al. (2018) tiene un marco teórico de orientación cognitivista, y distingue tres tipos de motivación de acuerdo con la orientación del logro: motivación para aprender (motivación intrínseca), motivación para demostrar su capacidad ante los otros (*performance-aproximación*) y motivación para evitar un juicio negativo (*performance-evitación*). Por último, el artículo de Suehiro y Boruchovitch (2019) relaciona la motivación para leer con los hábitos y estrategias para realizar las tareas escolares. La premisa que sostiene esta investigación es el modelo de la autodeterminación, y releva componentes como la motivación intrínseca, la extrínseca autónoma y las estrategias favorables al aprendizaje.

Modelos conceptuales sobre motivación que sustentan las investigaciones

A fin de dar cuenta de los paradigmas que sustentan los marcos teóricos de los estudios, se analizaron las referencias bibliográficas presentes en los artículos. Esto permitió identificar los autores más citados, que se exponen en la figura 2.

Figura 2

Distribución de autores más citados dentro de los modelos conceptuales sobre motivación



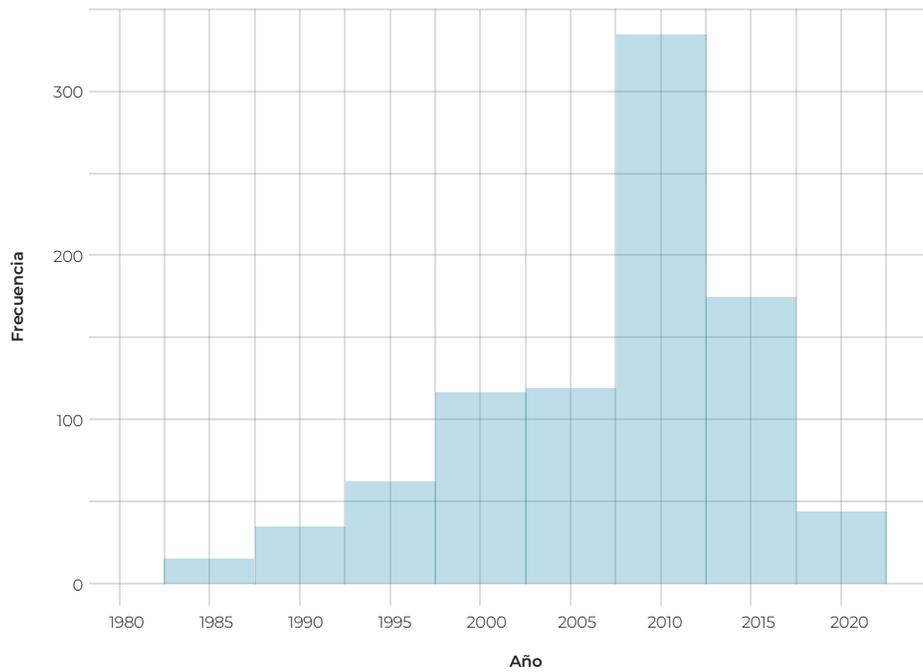
El autor más citado es J. Wigfield, con 64 menciones, distribuidas en 9 de los 12 estudios. Estas citas son en coautoría con Guthrie, Eccles, Taboada u otros. En cuatro estudios se citan a Deci y Ryan. E. Bourchovich se destaca como la autora latinoamericana más citada, aunque esto se restringe a los estudios desarrollados en Brasil. Otro autor importante es J. A. Bzuneck, también en el caso de los estudios brasileños.

Estas referencias bibliográficas permiten dar cuenta de las perspectivas más frecuentes en los estudios, que se

vinculan con la teoría de la autodeterminación y la teoría de expectativa-valor. Cabe destacar que todos los estudios se identifican con alguna de las teorías existentes, por lo que no se encontraron formas inéditas de definir la motivación lectora.

Por otro lado, el grueso de las referencias bibliográficas se ubica entre 2007 y 2017 (ver figura 3), lo que da cuenta de un nivel actualizado, si se considera que los estudios más antiguos analizados son de 2015.

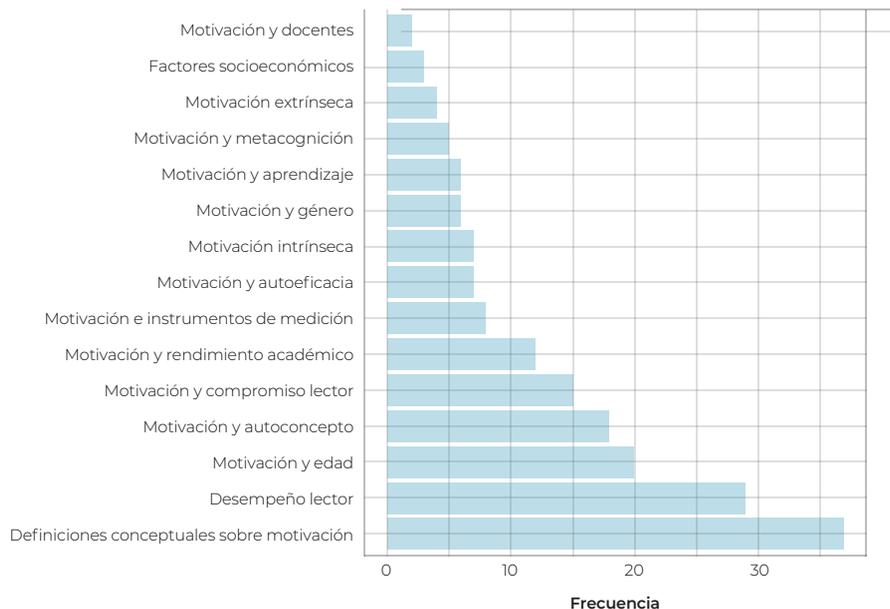
Figura 3
Distribución de años de referencias bibliográficas



De acuerdo con la figura 4, más de un 20 % de las dimensiones asociadas a la motivación lectora se vincula con el desempeño lector y su incremento. Más de un 30 %, por su parte, alude a diversas referencias teóricas

sobre la motivación lectora. En tercer lugar, se aprecia la dimensión *edad* (y la consecuente disminución de la motivación al llegar a secundaria).

Figura 4
Frecuencia de aparición de categorías de análisis



Según las categorías analizadas, los estudios dan cuenta de una conceptualización de la motivación como fenómeno complejo, multidimensional y dinámico, que representa la agencia de los lectores y se despliega no solo en lo escolar, sino en otras interacciones sociales y familiares. Los estudios vinculados a la teoría de la autodeterminación destacan la autonomía de los lectores como objetivo deseable, que se contrapone a las obligaciones externas propias del ambiente escolar. De acuerdo con esta perspectiva, los factores motivacionales se organizan como un *continuum*, que va desde la desmotivación a la motivación totalmente autodeterminada.

En relación con la teoría expectativa-valor, los estudios destacan el rol del autoconcepto del lector, que engloba factores como creencias y autoimagen. También se asocia con hábitos lectores tanto en lo referido al gusto por la lectura como en la frecuencia de la lectura volitiva. En este contexto, varios estudios destacan la percepción de autoeficacia como un indicador clave, entendiéndola como la imagen que los propios lectores tienen de sí mismos como altamente capaces de completar con éxito una tarea de lectura. Esto influiría en aspectos como la autonomía, las decisiones durante la actividad y las expectativas de logro.

Es importante la distinción entre *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca*. Casi todos los estudios establecen la diferencia entre ambas y se valora positivamente la última. La *motivación intrínseca* se define como la mejor forma de compromiso motivacional y la que proporciona los resultados de aprendizaje más significativos. También estaría asociada a un bienestar psicológico superior, mejores hábitos lectores, mayor frecuencia de lectura por placer y procesos más profundos de comprensión. La *motivación extrínseca*, por su parte, puede servir como medio para lograr motivación, pero no como un fin en sí misma.

Todos los artículos discuten cómo la motivación puede mejorar los resultados de aprendizaje, ya sea por medio del uso de instrumentos, tecnología o intervenciones educativas. Así mismo se asocia la falta de motivación con dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento académico y fracaso escolar.

En ese orden de ideas, la motivación y el aprendizaje serían fenómenos semejantes, en la medida en que ambos suponen que los estudiantes participen de manera espontánea en las actividades escolares. Esta participación tendría como base la creencia de que el éxito en las tareas conduce al desarrollo de sus propias habilidades y que dichos resultados dependen de ellos mismos. Los buenos aprendices, al igual que los lectores motivados, reconocen los fracasos como desafíos que requieren de una mejora en las estrategias aplicadas.

Dos factores mediadores entre la motivación y la comprensión lectora que se estudian en varios artículos son el nivel socioeconómico y las condiciones de vulnerabilidad. Se destaca el impacto negativo de estos factores y cómo las estrategias motivacionales pueden mitigarlos. Otras características de los estudiantes que incidirían en la motivación son el género de los lectores (favorable al género femenino) y su edad, cuyo aumento se asocia a una baja significativa en la motivación. Finalmente, se encontró que se destaca el rol de los docentes y cómo estos pueden influir positivamente en sus estudiantes.

DISCUSIÓN

Mediante esta revisión panorámica, se lograron identificar investigaciones latinoamericanas que profundizan en la temática de la motivación hacia la lectura. Es importante la realización de este tipo de estudios, puesto que gran parte de la producción científica sigue reproduciendo una lógica propia de la colonialidad del saber, que prioriza los saberes europeos y excluye las contribuciones de las culturas no europeas (Mignolo, 2018). El presente estudio busca visibilizar la producción latinoamericana siguiendo un protocolo transparente y replicable.

En síntesis, los estudios analizados relevaron dos grandes núcleos teóricos en torno a los cuales se orientan la teoría de expectativa-valor y la teoría de la autodeterminación. Los límites de uno u otro caso son flexibles, y se encuentran dimensiones comunes de la motivación.

Las teorías coinciden en ser relevantes y vigentes en el panorama internacional actual (Bong et al., 2023; Reeve, 2017). Además, los hallazgos de este estudio se complementan con resultados de investigaciones similares (Armijos Uzho, et al., 2023; Formento Torres et al., 2023). En términos metodológicos, la predominancia de estudios cuantitativos es consistente con la tendencia general en la investigación educativa, aunque también hay contribuciones de estudios cualitativos y mixtos.

Cabe destacar que, entre los registros inicialmente recuperados, se encontró un alto número de artículos que solo mencionan la motivación como un posible resultado del estudio; por ejemplo, algunos refieren una intervención para el fomento de la lectura y solo hablan de una mejora de la motivación como resultado, sin definirla ni describirla. En ese sentido, es posible argumentar que el concepto de motivación tiene un importante arraigo en la investigación latinoamericana vinculada a la lectura, pero sin que se problematice. En este contexto, es relevante destacar los estudios que profundizan en modelos teóricos complejos. La metodología propia de la revisión panorámica sistemática permitió destacar investigaciones que tienen en común esta característica.

La principal limitante de la investigación es su naturaleza exploratoria: no se consideraron los resultados de los estudios, ni sus efectos, puesto que se trataba de lograr una visión general y panorámica de los modelos teóricos. En ese contexto, es necesario proyectar la realización de revisiones sistemáticas generales y metaanálisis (Page et al. 2021).

Por otra parte, el anclaje en lectura puede haber impedido visualizar otras investigaciones sobre motivación asociadas a otros dominios o a estudios más generales sobre el constructo (Formento Torres et al., 2023). Pueden encontrarse otros resultados, si se utiliza un encuadre más amplio y no acotado. Así mismo, la restricción a artículos indexados deja fuera la literatura gris; y esta incluye, por ejemplo, tesis de posgrado que sin duda aportarían a la discusión. También es importante considerar bases de datos como SciELO, con arraigo local y que contribuyen a la visibilización de la investigación latinoamericana.

En síntesis, a pesar de las limitaciones inherentes al alcance exploratorio de este estudio, los artículos destacados mediante la revisión subrayan la importancia de

tomar en cuenta investigaciones provenientes de contextos culturales diversos (Green et al., 2023). En este caso, se hallaron estudios que proporcionan modelos conceptuales y que, a la vez, subrayan la importancia de incentivar el hábito lector en estudiantes, analizando factores contextuales como las dinámicas escolares, y las influencias culturales y familiares. En términos generales, se trata de resultados que pueden servir como base para futuras investigaciones y que permiten abrir un campo de trabajo colaborativo entre distintos grupos a nivel latinoamericano.

En este espacio de diálogo es necesario que participen no solo quienes investigan sobre motivación lectora, sino también los actores del sistema escolar y demás responsables de la toma de decisiones en política pública en la región. Finalmente, es importante destacar que estos resultados tienen el potencial de orientar el diseño de estrategias educativas basadas en argumentos informados, actualizados y contextualizados sobre el tema.

REFERENCIAS

- Anderson-Levitt, K. (2017). Comparative Education Review Guide to Searching for World Literature 2017. *Comparative Education Review*, 61(4), 832–839. <https://www.jstor.org/stable/26545589>
- Armijos Uzho, A., Paucar Guayara, C., & Quintero Barberi, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2), e205. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bong, M., Reeve, J., & Kim, S.I. (2023). *Motivation Science: Controversies and Insights*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197662359.001.0001>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72.
- Conradi, K., Jang, B., & McKenna, M. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127–164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- *Cordero, K., Nussbaum, M., Ibaseta, V., Otaíza, M., Gleisner, S., González, S., Rodríguez-Montero, W., Strasser, K., Verdugo, R., Ugarte, A., Chiuminatto, P., & Carland, C. (2015). Read Create Share (RCS): A new digital tool for interactive reading and writing [wos]. *Computers and Education*, 82, 486–496. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.006>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology* (vol. 10). Springer New York.
- De la Fuente, J., Martínez-Vicente, J., Santos, F., Sander, P., Fadda, S., Karagiannopoulou, E., Boruchovitch, E., & Kauffman, D. (2022). Advances on Self-Regulation Models: A New Research Agenda Through the SR vs ER Behavior Theory in Different Psychology Contexts. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.861493>
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer New York.
- *Dos Santos, A. A. A., de Moraes, M. S., & Lima, T. H. (2018). Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 93–101. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018012208>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Jørgensen, A. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students with Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (2002), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859.
- *Espinoza, A. & Strasser, K. (2020). Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education*, 23(4), 861–890. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09571-1>
- * Ferraz, A. S., Inácio, A. L. M., Pinheiro, M. C., & dos Santos, A. A. A. (2021). Motivation and Strategies for Reading Comprehension in Middle School. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(2), 71–86. <https://doi.org/10.15446/rep.v30n2.88781>
- Formento Torres, A. C., Quílez-Robres, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- Fox, E. (2020). Readers' individual differences in affect and cognition. En Moje, E. B., Afflerbach, P. P., Enciso, P., Lesaux, N. K., & Kwok, M. (eds.), *Handbook of Reading Research*, V (pp. 180–196). Routledge New York.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M., & Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533.
- Gee, J. P. (2023). Discourse and 'the New Literacy Studies'. En J. M. Handford & P. Gee (eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 469–480). Routledge.
- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2014). Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. *Educatio siglo XXI*, 32(2 Julio), 119–138.
- *Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2015). Escala de motivação para a leitura para estudantes do Ensino Fundamental: construção e validação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 68–76. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528108>
- *Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2016). Escala de Motivação para a Leitura para Adolescentes e Jovens: Propriedades Psicométricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), e32227. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32227>
- Gómez, G., Cárdenas, M., Sepúlveda, K., & Abarca, N. (2024). Estudios de motivación lectora en Latinoamérica: revisión sistemática exploratoria de modelos teóricos. *Open Science Foundation*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/RNPH2>
- *Gómez, G., Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la educación*, 1(47), 215 – 233. <https://doi.org/10.31619/caledu.n47.35>

* Las referencias marcadas con un asterisco corresponden a los artículos incluidos en la revisión.

- *Gómez, G. & Rivas, M. (2022). Reading Achievement, Resilience, and Motivation in Contexts of Vulnerability: A Study of Perceived Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Family Support in Chile. *Reading Psychology*, 43(5-6), 357-379. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2106333>.
- Good, T. L., Sterzinger, N., & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817>
- Gràcia, M., Sanlorien, P., & Segué, M. T. (2017). *Motivación, afectos y relaciones en el aula inclusiva*. Editorial UOC Barcelona.
- Green, B. P., Gray, D. L., Hope, E. C., & Matthews, J. S. (2023). Can We Really Say that Motivational Processes Are Universal Across Cultures and Contexts? In Bong, M., Reeve, J., & Kim, S. I. (eds.) *Motivation Science: Controversies and Insights*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197662359.003.0015>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (eds.), *Handbook of reading research*, 3, (pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.
- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). PRISMA2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and Open Synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, 18, e1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Klauda, S., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and writing*, 28(2), 239-269.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.
- Lerner, D., Castedo, M., Alegría, M., & Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 100-119.
- Marjanen, P., Ornellas, A., & Mäntynen, L. (2017). Determining Holistic Child Well-being: Critical Reflections on Theory and Dominant Models. *Child Indicators Research*, 10(3), 633-647. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9399-6>
- Martín, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- McKenna, M., Kear, D., Ellsworth, A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Mennes, M. A. (2023). *Motivation—Mechanisms of the Mind and their Quest for Expression: Introduction to a Study on a Theoretical Model of the Process of Motivation*. Amsterdam University Press.
- Mignolo, W. (2005). *La razón colonial del mundo moderno: Globalización, modernidad y el "pensamiento decolonial"*. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2018). *Desobedecer al saber colonial: El pensamiento decolonial y sus dilemas*. Editorial Akal.
- *Munita, F. & León Zuluaga, K. (2023). Incidencia de una intervención educativa en la motivación a la lectura de estudiantes vulnerables. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51419>
- Munn, Z., Pollock, D., Khalil, H., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., Peters, M., & Tricco, A. C. (2022). What are scoping reviews? Providing a formal definition of scoping reviews as a type of evidence synthesis. *JBIE evidence synthesis*, 20(4), 950-952.
- Navarro, F. (2022). The unequal distribution of research roles in transnational composition: Towards illegitimate peripheral participation. En C. Donahue & B. Horner (eds.), *Teaching and studying transnational composition* (pp. 17-33). Modern Language Association.
- *Navarro, M., Orellana, P., & Baldwin, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza. *Psykhé* (Santiago), 27(1), 1-17.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- *Orellana, P., Melo, C., Baldwin, P., De Julio, S., & Pezoa, J. (2020). The relationship between motivation to read and reading comprehension in Chilean elementary students. *Reading and Writing*, 33(10), 2437-2458. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10051-3>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pence, A. & Ashton, E. (2015). Childhood Research in Africa: The Need for a Chorus of Voices. En A. Farrell, S. L. Kagan & E. K. M. Tisdall (eds.), *The SAGE handbook of early childhood research* (pp. 380-397). Sage.
- Peters, M. D., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIE evidence synthesis*, 18(10), 2119-2126.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (ed.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 17-38). Fondo de cultura económica.
- Rao, N., Sun, J. & Wang, Y. (2015). Cognitive research in developing countries. En A. Farrell, S. L. Kagan & E. K. M. Tisdall (eds.), *The SAGE handbook of early childhood research* (pp. 380-397). Sage.
- Reeve, J. (2017). *Understanding Motivation and Emotion*. Wiley.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson.
- Segretin, M. S., Hermida, M. J., Prats, L. M., Fracchia, C. S., Ruetti, E., & Lipina, S. J. (2016). Childhood poverty and cognitive development in Latin America in the 21st century. *New directions for child and adolescent development*, 2016(152), 9-29.
- Smagorinsky, P., Guay, M., Ellison, T. L., & Willis, A. I. (2020). A sociocultural perspective on readers, reading, reading instruction and assessment, reading policy, and reading research. En Moje, E. B., Afflerbach, P. P., Enciso, P., Lesaux, N. K., & Kwok, M. (eds.), *Handbook of Reading Research*, V (pp. 57-75). Routledge New York.

- South, E. & Rodgers, M. (2023). Data visualisation in scoping reviews and evidence maps on health topics: a cross-sectional analysis. *Systematic Reviews*, 12(1), 142.
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14 (2), 105-115.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 1-14.
- *Suehiro, A. C. B. & Boruchovitch, E. (2019). Motivação para Leitura e Lição de Casa no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e3535. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3535>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A Meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Wicht, B. R. A. & Lechner, C. M. (2021). Predictors of Literacy Development in Adulthood: Insights from a Large-scale, Two-wave Study. *Scientific Studies of Reading*, 25, 84-92. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1751635>
- Wigfield, A. & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento

Proyecto Fondecyt n°1231055, Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Chile
Fondo Basal para centros de Excelencia ANID/PIA FB0003.

AUTORES

Gabriela Gómez

gabriela.gomez@uoh.cl Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins, Chile.
Centro de investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile.
ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-6842-3953>

Marcelo Cárdenas

marcelo.cardenas@uoh.cl Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins
ORCID  <https://orcid.org/0000-0001-7525-0475>

Karen Sepúlveda

karen.sepulveda@uoh.cl Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins
ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-5118-9590>

Natalia Abarca

natalia.abarca@pregrado.uoh.cl Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins
ORCID  <https://orcid.org/0009-0006-7062-5876>