

**EXPERIENCIAS ÓPTIMAS DURANTE LA LECTURA  
EN 13 ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE CALI**

SEBASTIAN FERNANDEZ TELLO

LAURA KATHERINE ZULUAGA ESCARRAGA



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

SOCIALES

CARRERA DE PSICOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI, VALLE

NOVIEMBRE DEL 2020

**EXPERIENCIAS ÓPTIMAS DURANTE LA LECTURA  
EN 13 ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE CALI**

SEBASTIAN FERNANDEZ TELLO

LAURA KATHERINE ZULUAGA ESCARRAGA

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de psicólogo

SOLANLLY OCHOA ANGRINO

Asesora Trabajo de Grado



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

SOCIALES

CARRERA DE PSICOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI, VALLE

NOVIEMBRE DEL 2020

**ARTICULO 23** de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

Solanlly Ochoa Angrino

DIRECTOR – TRABAJO DE GRADO

---

Evaluador

---

Evaluador

Santiago de Cali, 2020

## **DEDICATORIA**

Esta investigación es dedicada a cada docente que se pregunta e indaga por cómo propiciar procesos de aprendizajes significativos para sus estudiantes. A cada docente que se preocupa por los procesos de desarrollo de sus estudiantes y con dedicación favorece los mismos. Este proyecto también es dedicado a todas aquellas personas que trabajan por la promoción de la lectura.

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos realizar un gran reconocimiento a nuestra asesora de proyecto de grado Solanlly Ochoa por su compromiso, dedicación, apoyo, enseñanzas y confianza en este proceso. Agradecer también a cada persona que aportó un grano de arena a este proyecto a lo largo de su desarrollo.

A nuestros padres por su apoyo incondicional y brindarnos la oportunidad de formarnos en un lugar tan especial como lo es la Universidad Pontificia Javeriana Cali.

También queremos extender un agradecimiento especial a cada padre, madre o cuidador que se ha preocupado por leer un libro o una historia a los niños y niñas de los que es responsable, a los profesores que incentivan la lectura y comparten su amor por las letras con sus alumnos; así como a los autores que a lo largo de la historia humana nos han permitido visitar mundo posibles e imposibles. Al final, la lectura es un alimento para nuestros sueños más bellos y nuestras pesadillas más tenebrosas.

*Sebastian Fernandez*

*Laura Zuluaga*

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>2. MÉTODO.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 TIPO DE ESTUDIO.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 PARTICIPANTES.....</b>	<b>39</b>
<b>2.5 INSTRUMENTO .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....</b>	<b>40</b>
<b>2.6 PROCEDIMIENTO.....</b>	<b>43</b>
<b>2.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS .....</b>	<b>46</b>
<b>3. RESULTADOS.....</b>	<b>48</b>
<b>4. DISCUSIÓN .....</b>	<b>59</b>
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>78</b>
<b>5.1 LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>82</b>
<b>5.2 IMPLICACIONES EDUCATIVAS.....</b>	<b>86</b>
<b>6. REFERENCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>96</b>

## FIGURAS

**Figura 1.** Características generales de resultados

**Figura 2.** Estados o niveles de conciencia encontrados de los perfiles de experiencias



## **Lista de anexos**

**Anexo 1.** Instrumento adaptado para experiencias de lectura

**Anexo 2.** Tabla de técnica análisis de información pruebas piloto

**Anexo 3.** Consentimiento informado.

**Anexo 4.** Consentimiento informado menores y asentimiento

**Anexo 5.** Link de Consentimientos y asentimiento para menores y mayores de edad diligenciados

**Anexo 6.** Tabla síntesis de resultados

## RESUMEN

La lectura se mantiene como un tema relevante tanto en los contextos académicos como fuera de ellos, como una actividad atemporalmente importante y con implicaciones positivas para el desarrollo y experiencia de los seres humanos; El objetivo de esta investigación fue describir las condiciones bajo las cuales 13 adolescentes de la ciudad de Cali tienen experiencias óptimas durante la lectura. Se realizó una entrevista semiestructurada a cada participante para luego analizarla con el modelo de análisis temático de Braun y Clarke (2006).

Los resultados indican que cada experiencia se ve configurada por condiciones de las experiencias óptimas descritas por los autores revisados y entre los hallazgos más significativos se encuentra el balance de las condiciones de despliegue de habilidades frente al reto como un eje central, la elección voluntaria desde el interés propio de cada lector también tiene un papel transversal. A su vez, la percepción de éxito en las experiencias de lectura de los participantes se encontró asociada a la capacidad de comprensión frente los textos leídos y el mantenimiento de la atención en la tarea. Por otro lado, la demanda de responsabilidades, especialmente relacionadas a contextos académicos, conlleva a una restricción de tiempo para que los participantes puedan vincularse a las experiencias de lectura que les llama la atención. Se puede concluir que existe un interés de los jóvenes hacia la lectura más este es producto de un acercamientos en momentos previos a dicha actividad, que la elección del texto o la coherencia con los temas de interés del lector juegan un papel fundamental en el desarrollo de la lectura como una experiencia óptima, asimismo el balance entre el reto del texto y la habilidad del lector, la percepción de control, la disponibilidad de tiempo se muestran como elementos fundamentales para que la lectura se desarrolle como una experiencia óptima.

## INTRODUCCIÓN

En Colombia se ha observado un desempeño e interés bajo en cuanto a la lectura se refiere, la población colombiana no parece estar interesada en la lectura. A nivel escolar el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación reporta que los estudiantes colombianos no presentan motivación o interés hacia el ejercicio de la lectura lo cual se refleja en los bajos rendimientos en el área de lectura en las pruebas Saber Pro realizadas por el Instituto Colombiano para la evaluación de la educación y ministerio de educación nacional (ICFES, 2017). Los resultados obtenidos por los estudiantes de secundaria en las pruebas internacionales del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2018) también dan cuenta de este bajo desempeño en el área de lectura, ya que del total de estudiantes colombianos que presentó la prueba el 50% solo alcanzó el nivel 2 de 6, siendo el mínimo esperado por PISA. Mientras tanto, solo el 1% de los estudiantes de Colombia consiguieron desempeñarse entre el nivel 5 y 6.

Así mismo, en un informe del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC, 2013) desarrollado por Jaramillo y Monak, se reporta que en Colombia hay un bajo porcentaje de motivación hacia la lectura voluntaria donde solo el 37% de la población evidencia algo de motivación hacia la lectura. La Encuesta de Consumo Cultural realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2012) evidenció que la frecuencia de lectura de los colombianos no suele ser de más del 30% para la lectura diaria o semanal. La última Encuesta Nacional de Lectura caracteriza a los colombianos dentro de 2 categorías, quienes reportan leer libros habitualmente y los que no; el lector habitual lee en promedio 5.1 libros al año mientras que el lector no habitual lee en promedio 2.7 libros anualmente (DANE, 2017).

Los medios utilizados para acceder a los textos son de orden impreso o digital, siendo el impreso el más utilizado con un 80,4% a nivel nacional. Sin embargo, esto no indica que todo lo leído sean textos académicos o de calidad. Los datos reflejan que prevalece el libro con un 50,7% a nivel nacional seguido del periódico con un 48%, las revistas con un 32,2% se leen más que los documentos académicos o científicos que están en 29%. En cuanto a los medios digitales estos a nivel nacional tienen un 77,6% de uso, es el más utilizado es el de redes sociales con 64%, otros medios que presentan porcentajes altos en cuanto a lo digital son las páginas web no académicas con un 38,6% y los correos electrónicos en general con un 39,9%, mientras que lo que menos se lee de contenido digital son libros virtuales con un 15,7% (DANE 2017).

Ahora bien, frente al panorama expuesto existen algunos factores asociados a la falta de motivación hacia la lectura, especialmente en el caso de los adolescentes. Se podría abordar como factor principal que, una vez enfatiza el interés por relaciones interpersonales con sus pares, se presenta un declive en la motivación por la lectura, y particularmente por la lectura que desempeña un papel activo en el aprendizaje (Otis et al., 2005, citado en Guthrie, 2008).

La estabilidad de la motivación hacia la lectura puede estar influenciada por aspectos intrínsecos como lo puede ser el disfrute frente a la lectura de temas de interés, o por variables extrínsecas como los beneficios derivados de la lectura en el desempeño escolar, o la consolidación de nuevos conocimientos (Guthrie y Cox, 1999). Por otro lado, otros de los lineamientos de fuerza que direccionan la formación y fortalecimiento de los aspectos motivacionales frente a la lectura pueden ser las experiencias de eficacia que experimentan los lectores al momento de lograr direccionar racionalmente sus esfuerzos por comprender lo que se lee, y también por encontrar relevancia entre lo leído y su contexto real inmediato.

De acuerdo con los estudios de la relación entre motivación y lectura, la motivación es la intención de base para la realización de prácticas de lectura voluntarias desde una expectativa subjetiva de éxito del lector. En este caso, el mantenimiento de la motivación frente al ejercicio de la lectura es necesario para la construcción de experiencias óptimas para el individuo, esencialmente, por la satisfacción *per se* de aspectos personales o de beneficios que puede encontrar mediante las prácticas de lectura. La motivación durante las experiencias óptimas de lectura se sobrepone ante otras actividades que no se relacionan con la práctica de lectura, como lo pueden ser la interacción por redes sociales, usar videojuegos o practicar algún deporte (Heckhausen, 1991). Pero la motivación no solo se presenta como el motor de la conducta como tal, como en el caso de la lectura, sino como una instancia que contribuye a la supervisión de la realización del ejercicio para que se desarrolle cada vez mejor, conllevando al incremento del desempeño y así mismo a la estabilidad de la motivación al encontrar satisfacción y beneficios en los resultados del comportamiento lector.

Desde la consideración de las ideas anteriores, el presente trabajo de grado busca describir el estado de la motivación hacia la lectura desde la teoría de experiencias óptimas (Csikszentmihalyi, 1990) con el fin de entender qué factores dirigen la motivación de una muestra adolescentes vallecaucanos al acercarse a la actividad de la lectura voluntaria.

### **Teoría del *Flow* o de las Experiencias óptimas**

El modelo de *flow* propuesto por Csikszentmihalyi (1990) hace referencia a los estados de flujo de conciencia subjetivos, que vivencian las personas durante las actividades con las que tiene un profundo nivel de vinculación. Este modelo busca entender las disposiciones intrínsecas de los seres humanos que dirigen el estado de absorción total hacia una tarea.

Csikszentmihalyi (1990) denomina a las actividades en las que se experimentaban estos estados de conciencia como autotélicas, donde el sentido recae en la participación en la actividad más que en la recompensa percibida. Las actividades autotélicas son por naturaleza satisfactorias, ya que hacen sentir plena a la persona que las realiza. Esta siente como si fluyera mientras se desarrolla la actividad, estado que se denomina como *flow*. Los individuos que experimentan el estado de *flow* reportan desde su percepción individual una serie de características comunes: Una intensa concentración en lo que hacen, centrando su atención totalmente en la tarea lo cual se traduce en un desentendimiento del ambiente mientras desarrollan la actividad; también reportan una especie de combinación entre la consciencia y la acción, como si todo lo que acontece en su mundo interno y externo fuera referente a la actividad, por lo que la percepción del individuo se hace difusa debido a que se está únicamente consciente de la acción que se lleva a cabo (Schmidt, 2010). La atención focalizada y el disfrute de la actividad se traducen en una distorsión de la percepción temporal; el sujeto no siente el paso de las horas, el tiempo dedicado a la actividad es percibido como más corto de lo que realmente es, pues la persona está totalmente concentrada en la tarea que desarrolla (Csikszentmihalyi, 1990).

Además, tienen cierto nivel de control sobre las estrategias y acciones que implementan en la realización de la tarea. Esta posibilidad de desenvolverse libremente dentro de los límites de la actividad es positiva en la vinculación del sujeto con la práctica, sienten que disfrutan lo que están haciendo, pues el nivel de vinculación a la tarea se debe también a que hay un interés y gusto por parte de la persona en lo que hace y su percepción del tiempo se ve alterada: las horas se les pasan demasiado rápido, la persona está tan centrada en la tarea que no se da cuenta del pasar del tiempo y acaba percibiendo que pasa menos tiempo del que en verdad ha transcurrido (Schmidt, 2010; Csikszentmihalyi, 1990).

La experiencia que se tiene durante la realización de una actividad mientras se está en estado de *flow* se denomina experiencia óptima. Para que esto suceda se han identificado una serie de características que permiten su desarrollo. Schmidt (2010) describe cinco condiciones necesarias para las experiencias óptimas las cuales se ven complementadas por las ideas de Csikszentmihalyi (1990) y de Conde y Mcquilliam (1996).

La primera condición se refiere a que se está vinculado genuinamente a la tarea, ya que no se está desarrollando en contra de la voluntad de la persona. La motivación emerge inicialmente porque no se está obligado a realizar la actividad. Schmidt (2010) menciona que es una condición no necesaria pero que contribuye a que la actividad sea una experiencia óptima. Esta idea converge con el trabajo de Conde y Mcquilliam (1996) sobre las experiencias de *flow* en la lectura, quienes encontraron que la elección voluntaria del texto era una variable que diferenciaba a la mayoría de los textos con los que los lectores tuvieron una experiencia óptima de los que no. Esto da cuenta de que la percepción de la tarea como una obligación es un factor limitante para que emerja una experiencia óptima.

La segunda condición es que haya un despliegue de habilidades por parte de la persona frente a un reto en la actividad que se realiza. Esto quiere decir que la tarea debe tener un nivel de dificultad correspondiente al nivel de habilidad de la persona dado que, si es demasiado fácil, resultaría aburrida; pero si es demasiado difícil, resultaría abrumadora y la persona entraría en un estado de ansiedad. Por lo tanto, una actividad que logre aumentar su dificultad ajustándose a la mejoría en habilidad de la persona se traducirá en una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1990).

La tercera condición es que se cuente con un objetivo claro. Es vital que la actividad que se está desarrollando tenga una ruta definida y que sus reglas o condiciones deben proveer a la persona de límites claros para su ejecución, así como para indicarle debidamente el sentido de

estos y cuándo se da por conseguido el objetivo de la tarea. De tal forma, debe evidenciarse la consecuencia o recompensa de haber conseguido dicho objetivo, puesto que, si la actividad se siente como ambigua o confusa, el sujeto podría aburrirse al no tener claridad en la meta de la tarea (Selega y Csikszentmihalyi, 1998).

Por otro lado, la retroalimentación es fundamental para el desarrollo de la actividad y la vivencia de experiencias óptimas, por esto, la cuarta condición es que la persona reciba retroalimentación constante ya que esta constituye un referente directo de cómo está desempeñándose en la actividad, si hay errores o aciertos y cómo el comportamiento durante el curso de la actividad debe ajustarse a la necesidad derivada de las metas (Selega y Csikszentmihalyi, 1998). La constante retroalimentación motiva a la persona a mantenerse vinculada y concentrada en la tarea; sin embargo, para que esto se dé, la retroalimentación debe ser clara, enfocada en la idea que se quiere transmitir y ser constante durante el desarrollo de la tarea.

Lo anterior contribuye también a la visibilización de la autoeficacia como otro aspecto fundamental en el surgimiento de la experiencia óptima, al ser un proceso que se deriva de la capacidad de evaluar mediante la información de la conciencia, la diferencia entre el estado actual y el estado ideal para dirigir el curso de la tarea mediante las estrategias más eficientes (Csikszentmihalyi, 1990; Guthrie, 2008). Por su parte, Ochoa y Aragón (2005) establecen tres tipos de retroalimentación derivados de procesos metacognitivos: De gestión interna, donde el individuo supervisa su propio nivel de comprensión frente a la lectura y desarrolla acciones para optimizar dicho desempeño. En segundo lugar, la retroalimentación basada en la comparación entre el desempeño propio y el de otros y por último, la retroalimentación de un tercero que está supervisando el proceso de quien desarrolla la tarea, que en la mayoría de los casos se representa en la figura de los educadores en contextos formales.



La quinta condición es tener la atención totalmente puesta en la actividad, el estado mental que caracteriza a las experiencias óptimas es la atención focalizada en la tarea, como si la persona al vincularse con la actividad se desentendiera del mundo que lo rodea. Durante la ejecución de esta se evita dividir la atención dejando de lado los estímulos que no se relacionan inmediata o directamente con ella (Schmidt, 2010). La atención es dirigida a la tarea hasta que la persona se desentiende de los demás estímulos y se dedica a esta. Este nivel de vinculación a la tarea es un elemento que surge en las experiencias óptimas y constituye un factor diferencial a la ejecución que se observa en actividades que no se dan como una experiencia óptima. Los procesos mentales y la disposición corporal son dirigidos de manera sincrónica hacia la actividad, así la persona se ve inmersa en esta, evitando que la atención se disperse manteniendo la concentración en el tiempo.

Estas características de las experiencias óptimas permiten comprender la motivación intrínseca en la persona hacia la actividad realizada. Según el modelo de *flow*, la actividad le resulta motivante al individuo por ser un reto coherente con sus capacidades, además de brindarle disfrute mientras realiza la actividad. El estado de *flow* es la motivación emergiendo durante el hacer y es el fenómeno que permite entender los profundos niveles de concentración y bienestar que significa para los seres humanos hacer aquello con lo que se sienten conectados. La experiencia de *flow* no discrimina actividad alguna, siempre y cuando la persona disfrute de lo que hace y se cumplan las características ya mencionadas. Esto se ha observado en estudiantes apasionados, deportistas de bajo y alto rendimiento, profesores, artistas, profesionales de todos los campos, entre otros. (Csikszentmihalyi, 1990).

Asimismo, Csikszentmihalyi (1998) consolida una forma de entender y analizar las experiencias de los sujetos, caracterizar el desarrollo de su experiencia en un gráfico estructurado con base a la relación reto habilidad y como esta va cambiando conforme se avanza en la actividad. En la medida de la evolución del despliegue de habilidades y el reto

que significa la tarea sea coherente se puede decir que se tenderá a percibirse en términos de flow mas si no es el caso, la actividad podría percibirse en términos de: apatía, preocupación, ansiedad, *arousal* (activación), control, relajación o aburrimiento; dependiendo de la relación entre el reto de la actividad y la habilidad del sujeto.

### **Experiencias Óptimas en lectura**

Dado que este trabajo se centra en las experiencias de *flow* durante la lectura, en el siguiente apartado desarrollaremos esta relación. Wilhelm y Smith (2014) implementaron la teoría del *flow* para investigar sobre la lectura en un estudio realizado con 49 adolescentes americanos. Específicamente se buscaba indagar en las prácticas de lectura dentro y fuera de la escuela. El estudio identificó cinco condiciones relacionadas con las experiencias óptimas descritas anteriormente:

La primera condición es control y competencia, que se refiere a que la percepción de que se está realizando adecuadamente la tarea sumado a una sensación control sobre la actividad. Esto contribuye a que la motivación emerja durante las tareas de lectura. La segunda condición es que sea un reto apropiado, es decir, que la dificultad percibida en los textos que leen debe estar a la altura de las capacidades del lector. Estas dos primeras condiciones presentadas en el estudio se relacionan con el factor de despliegue de habilidades y reto de la teoría del *flow* de Csikszentmihalyi. Sin el cumplimiento de las habilidades frente al reto puede presentarse ansiedad generada por la tensión de no poder sobrellevar la comprensión del texto que se lee. De lo contrario, si se perciben niveles de habilidad alto frente a las demandas de lectura propuestas en la actividad se experimenta un incremento de compromiso hacia el ejercicio (Ochoa, 2012)

La tercera condición es que se cuente con retroalimentación constante y metas claras, lo cual contribuye al progreso de la persona en la medida que ésta es consciente de su desempeño y

de sus posibilidades de mejoría. La cuarta condición es la concentración en lo inmediato, lo cual tiene que ver con la atención focalizada sobre las sensaciones experimentadas durante el desarrollo de la actividad así esta resulte más inmersiva para la persona, y la percepción del tiempo se vea alterada.

La última condición del estudio mencionado que se contempla como un aporte complementario a la teoría de Csikszentmihalyi es la importancia de la socialización con compañeros a través de la lectura como un elemento que favorece la vinculación a la actividad. Así mismo, la influencia de su medio social enriquece o limita la experiencia de lectura. Por ejemplo, el ejercicio de compartir y prestar libros entre amigos resulta motivante para los lectores; el permitir que los lectores realicen un ejercicio de socialización referente a la lectura hecha resulta ser motivante para las personas y enriquecedor para la experiencia. El factor social influye en el estado de consciencia con el que se entra en relación con el texto a leer, la variable social hace del lector un agente activo que lleva su experiencia con la lectura más allá de la mera lectura del texto (Whilhem y Smith 2014).

Así mismo, Conde y Mcquillan (1996) desarrollaron estudios donde se evidencia la tendencia a mantener experiencias óptimas con la actividad de la lectura en los casos que el contenido había sido seleccionado por la persona. La motivación emerge durante la actividad en la medida que el sujeto experimenta cierto grado de control que contribuye a mantenerlo vinculado a la actividad. Por otra parte, el estado de *flow* mostró ser efectivo en contribuir al desarrollo de las capacidades de lectura de las personas que participaron de los estudios. Si la persona experimenta *flow* con un texto, se esperaría que quiera seguir leyendo de ese mismo tema. De esta forma, en la medida que lee mejora su comprensión del tema y enriquece su vocabulario, a largo plazo contribuye a sus capacidades de lectura en un área particular. En estos trabajos se evidenció que un factor relacionado con la experiencia de *flow* en la lectura,

y que podría generalizarse, es que si hay una percepción de beneficio o aportación (ya sea personal, académico o profesional) esto puede contribuir a que la lectura pueda traducirse en una experiencia óptima.

Lo anterior guarda relación con el factor complementario de percepción de relevancia, que según Guthrie (2008) se refiere a la relación que encuentran los lectores entre un texto literario y sus aprendizajes, conocimientos, objetivos personales e intelectuales. Esta relación genera un asentamiento del interés genuino de la persona frente a la práctica, que a su vez permite la decisión de dedicar más tiempo y constancia a la lectura de textos, sean académicos o no.

Ahora bien, la motivación hacia la lectura como tal se define como un proceso de lineamientos entre aspectos intrapersonales de los individuos, como son los intereses, necesidades, actitudes, creencias, y el ejercicio de lectura (Guthrie y Wigfield, 2000). Esto conlleva a que la persona se focalice en la realización de la tarea, más que en los procesos que emergen durante el desarrollo de las actividades derivadas de la motivación, como es en el caso de las experiencias óptimas en las que se focaliza la comprensión de los procesos cognitivos, afectivos y de flujo de conciencia de la persona frente a la tarea (Mesurado, 2010).

De esta forma, se debe dejar en claro que el ejercicio de lectura puede ser motivado por factores externos o internos que influyen en el individuo, por lo cual se encuentra necesario delimitar la distinción entre variables de motivación lectora intrínseca y extrínseca desde los planteamientos de Guthrie et al. (1999) para saber cuáles motivos contribuyen significativamente a las experiencias óptimas. La motivación intrínseca se expone como el ejercicio de lectura orientado por los sentimientos positivos consecuentes a la realización de la lectura, como puede ser el disfrute o el interés, siendo estos la recompensa de lectura y las

posibilidades de la persona para percibir la actividad como algo para su propio desarrollo personal o intelectual.

En cuanto a la motivación extrínseca hacia la lectura, esta se refiere a la realización del ejercicio por parte del individuo en función de las ventajas o beneficios que encuentre para cumplir con exigencias externas, como puede ser la apropiación de nueva información sobre cierta área de conocimiento para aprobar una evaluación. Esta diferenciación entre estímulos internos y externos que se articulan entre sí para direccionar las prácticas de lectura remite a tener presente aquellos procesos que se han mencionado anteriormente y que promueven las experiencias óptimas de lectura, donde específicamente la motivación intrínseca es fundamental, al encontrarse estrechamente relacionada con el sentido autotélico de la experiencia, como se mencionaba en párrafos anteriores.

Frente al hábito de lectura, que puede ilustrar el estado de flujo, se define como la frecuencia con la cual se realiza la lectura en el tiempo y las habilidades apropiadas por los individuos gracias a la práctica constante de esta, ya sea desde la voluntad genuina o por obligatoriedad (Ballester, 1998). La frecuencia con la que se realiza la lectura podría incrementar a medida que la experiencia frente a esta es significativa. Desde esta idea podemos decir que la cuestión ya no es del comportamiento como tal sino de cómo el sujeto transforma este ejercicio como un recurso que le permite desarrollar destreza frente a la lectura y buscar nuevos retos y conocimientos, motivando a leer aún más en cuanto a cantidad, frecuencia y exigencia.

Para efectos de la investigación, el segmento poblacional sobre el cual se busca abarcar las dimensiones anteriores son jóvenes adolescentes, los cuales se encuentran en un estadio de desarrollo evolutivo en el cual se está consolidando la identidad propia mediante el conflicto de lo que quiere y debe hacer o ser, también desde el reconocimiento de los roles

que cumple dentro de su sociedad, teniendo en cuenta sus necesidades, deseos y habilidades en coherencia a las expectativas sociales que tienen sobre él sus pares y los adultos (Erickson, 1968). Esta dinámica de transformaciones y demandas externas e internas que se vive de forma más acentuada en el periodo adolescente conlleva en la mayoría de casos a una fluctuación constante en los estados afectivos y cognitivos con lo cual también varía la dinámica de vinculación y preferencia que experimentan ciertas situaciones cotidianas, como lo puede ser la interacción social con pares o familiares, la relación con la escuela o las actividades que practican sean de índole recreativo o formativo, como lo puede ser la lectura (Csikszentmihalyi et al., 2014).

### **Estado de la cuestión sobre estudios en motivación y lectura**

La búsqueda y presentación de los antecedentes se realizó de acuerdo con la delimitación de la idea base de investigación, que alude a la comprensión de los factores de la teoría de experiencias óptimas (Csikszentmihalyi, 1990). Asimismo, se realizó una revisión de investigaciones previas que detallan un acercamiento al fenómeno de la motivación, la lectura y las experiencias óptimas. Aunque las preguntas de investigación difieren en cuanto a la relación de distintas variables con las Experiencias óptimas y la Motivación lectora, aportan a la consolidación de una panorámica amplia de metodologías y estructuración de categorías que proporcionan ideas de cómo direccionar la investigación. Teniendo en cuenta el campo de conocimiento desde el cual se aborda el fenómeno, el cual sería la psicología educativa, se desarrolló una recopilación de estudios desde bases de datos y sitios web, como Scielo, Researchgate, APA PsycNet, Redalyc, Science direct, Springer link, Taylor y Francis online, Google Scholar y C y RL. En la búsqueda se emplearon las siguientes palabras clave: motivación lectora, experiencias óptimas, hábito de lectura y adolescentes. La procedencia geográfica de las investigaciones contempla en su mayoría aportes de Norteamérica,

Latinoamérica, Europa, Asia y Oceanía. Se reportaron 25 estudios empíricos que datan entre 1996 y 2018.

A lo largo de la revisión de artículos se presentan tendencias temáticas y aportes relacionados con la caracterización de los intereses en lectura en los estudiantes, la motivación y rendimiento en tareas de lectura, actitudes hacia la lectura, hábitos de lectura, tipos de soportes, textos de lectura, tipos de lectura, compromiso hacia la lectura, estrategias empleadas por los lectores, vínculos establecidos con la lectura, representaciones sobre la lectura por parte de los lectores y contextos en los que se lee. Se registraron trabajos que consideran las perspectivas de profesores, bibliotecarios y otras entidades con el fin de contrastarlas con la voz de la experiencia de los estudiantes, además para identificar cómo median los aspectos motivacionales y cognitivos desde sus posibilidades como agentes activos en los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes. Después, se lleva a cabo un balance de dichos estudios al terminar la revisión del estado de la cuestión, el cual sirve de base para orientar los objetivos del presente trabajo.

A continuación se recopilan los aportes encontrados en cada artículo científico o empírico revisado, agrupándolos por las características en común que aporta cada antecedente tenido en cuenta.

### **Interés hacia la lectura**

El interés hacia la lectura puede entenderse como el estado mental y afectivo que surge gracias a motivos o estímulos internos y situacionales, dirigiendo a la persona a la realización de esta. Lo anterior depende también de los beneficios percibidos que le encuentre a esta actividad desde una visión personal, académica o profesional (Guthrie y Wigfield, 2000). Los beneficios percibidos en la lectura que aportan a la consecución de un objetivo personal o derivado de una situación se pueden tornar en un incentivo externo para su realización.

Distintos autores considerados en este apartado han indagado en los factores que movilizan a las personas a leer. Entre ellos, Valdés (2013) quien realizó un estudio con 107 alumnos de cuarto de primaria con el objetivo de conocer si los buenos resultados obtenidos por los estudiantes con habilidad para la comprensión lectora frente a la prueba nacional de Lectura podrían estar relacionados con la lectura voluntaria. Se descubrió que los niños con un buen nivel de comprensión lectora suelen realizar con mayor frecuencia prácticas de lectura autónoma. También es pertinente mencionar a Möller et al. (2011) quienes identificaron que cuando se desea genuinamente comprender un texto, hay una mayor disposición para su lectura. Todo esto se comprobó a partir de un estudio con 1.508 niños entre los 10 y los 14 años, en el que el objetivo era el reconocimiento de los efectos de la motivación de lectura en el crecimiento del rendimiento de lectura entre estudiantes de secundaria.

Igualmente, Clark y Hawkins realizaron un estudio en el 2010 con una muestra de 17.806 jóvenes entre los 8 y los 16 años de 116 escuelas de Inglaterra con el objetivo de conocer los hábitos de lectura y actitudes en librerías públicas de los jóvenes. Los resultados muestran que el 40% de estos acuden a bibliotecas porque encuentran allí material que les interesa, mientras que el 39% dijo no acudir por no encontrar nada interesante. Esto da cuenta de cómo una temática llamativa para el lector termina movilizándolo el interés hacia la lectura y su posterior práctica; además se evidencia que los niños que suelen ir constantemente a bibliotecas manifiestan un placer por la visita a dichos espacios y por el gusto a lectura, contrario a los que no acuden que reportan que las perciben como lugares aburridos.

Otros estudios señalan que es posible incentivar el interés hacia la lectura en los niños como lo hicieron Galindo y Martínez (2015), implementando un programa interactivo de lectura (PIL) con 9 alumnos que cursaban entre quinto y sexto de primaria. El programa consistía en la participación en la lectura guiada por los facilitadores para fortalecer los procesos de



comprensión lectora. Se recogieron datos antes y después de la implementación del programa. De esta forma, en la medición previa al PIL los alumnos tuvieron una puntuación promedio en la variable motivación intrínseca (interés y disfrute) de 25,22% mientras que en la medición posterior al PIL la puntuación promedio de motivación intrínseca aumentó a 31,67%, mostrando cómo el acompañamiento guiado desde la comprensión lectora permite dar paso progresivamente a la práctica independiente después del andamiaje, logrando así promover el interés hacia la lectura.

Como se ha destacado en los estudios anteriores, para entender cómo se da y se incentiva el interés hacia la lectura en los niños es pertinente pensar en la motivación intrínseca como un elemento que da cuenta de dicho interés y posibilita otros factores importantes. Vieira y Grantham (2011) encontraron en una muestra de 120 estudiantes de entre los 9 y los 12 años en la cual el objetivo era examinar cómo el locus de control global influye en la participación en la lectura.

De este modo, se demostró que el locus de control interno es el principal promotor de la actividad lectora, debido a que la interacción significativa con el texto estaría mediada por el genuino interés en el mismo texto. Esto se evidenció mayormente en las mujeres del estudio, porque los textos que les dispusieron para leer presentaban mujeres como personajes principales, lo que generaba mayor interés en ellas al verse representadas de cierta forma con los textos leídos. Estos son factores que promueven y evidencian el interés en el texto que se está leyendo.

Por otra parte, los motivos internos aparecen frecuentemente como promotores del interés hacia la lectura en el grupo etario de la niñez hasta los 14 años. Sin embargo, con el avance del desarrollo biológico, social y emocional los motivos externos se hacen más influyentes. Esto fue lo encontró Egbert (2013), pues señaló la influencia de factores externos en

adolescentes teniendo una muestra de 13 estudiantes de entre 14 y 18 años. Se reportó que la naturaleza de la actividad realizada en lectura y la metodología de los profesores son dos variables que promueven o limitan el interés hacia la lectura en estudiantes. Asimismo, encontró que el uso de un computador puede traducirse en un factor que promueve el interés por lo novedoso que le resulta a los estudiantes trabajar en un computador y no de una forma de clase tradicional.

No obstante, la influencia de los motivos externos no solo se traduce en un aumento del interés, sino que también pueden limitarlo como lo encontraron Peña et al. (2017). Ellos trabajaron con una muestra de 75 docentes de instituciones educativas con el objetivo de estudiar el interés e identificación de los jóvenes hacia el material de lectura y la comprensión lectora como promotores de experiencias positivas en el ejercicio de esta. Se concluyó que se percibe una pérdida de interés en los estudiantes cuando estos son saturados con demasiado trabajo referente a la lectura o cuando la lectura está asociada exclusivamente a fines evaluativos.

Es claro que los niños y jóvenes adolescentes, reciben una considerable influencia de motivos internos como externos. Si bien parece que en la medida que la carga académica aumenta con el progreso en la educación, los estudiantes mantienen su interés hacia la lectura, aunque ya no cuentan con la total libertad de seguir sus preferencias temáticas. Esto se observa en el trabajo de Fister y Gilbert (2011) quienes realizaron un estudio con 717 estudiantes universitarios con el objetivo de identificar las actitudes y experiencias con la lectura recreativa. Se encontró que los estudiantes en general manifestaban el deseo voluntario de leer, aunque expresaban que las responsabilidades académicas les limitaba el tiempo para realizar lectura de su elección, así como otros preferían socializar.

Asimismo, Hamed et al. (2019) realizaron un estudio con una muestra de 220 estudiantes de idiomas extranjeros, con el objetivo de emplear instrumentos validados para comprender si las emociones experimentadas al leer y la comprensión de lectura pueden estar mediadas por el compromiso de lectura. Estos autores encontraron una relación entre las emociones experimentadas, el compromiso cognitivo y la comprensión lectora. Se destaca que las emociones positivas promueven estos elementos en el ejercicio de lectura.

En un estudio realizado por Kirchhoff (2013) se dividió en dos una muestra de 74 estudiantes de inglés nivel L2, grupo a: 37 mujeres y grupo b: 35 mujeres y 2 hombres. El objetivo del estudio fue investigar si los estudiantes de inglés L2 experimentaban *flow* en sus lecturas y cómo lo percibían. Durante dos semanas estos llenaron un cuestionario en sus experiencias de lectura, hubo experiencia de *flow* reportada por los participantes de ambos grupos siendo el porcentaje del grupo b (56%) superior al del a (43%) lo cual daba cuenta de cierto nivel de interés y vinculación con la actividad. A pesar de lo anterior, los estudiantes no reportaron que esta experiencia causará más disposición de leer fuera del contexto académico.

Un estudio enfocado en universitarios (Cardona et al., 2018), intentó reconocer cómo se caracterizan las actitudes, hábitos y estrategias de lectura en estudiantes de primer semestre. Se identificó como una constante entre su muestra de 262 estudiantes entre los 16 o 20 años la idea de que las prácticas de lectura son importantes para el desarrollo profesional. A pesar de esto, mencionan que no todos los estudiantes concretan la acción de leer, dando cuenta de que el solo interés hacia la lectura es relevante mas no suficiente en la población estudiantil universitaria.

Los hallazgos de Cardona et al. (2018) evidencian la importancia de que se promueva el interés hacia la lectura en estudiantes. El profesor puede ser entonces un agente externo que termina favoreciendo dicho interés si brinda una apropiada retroalimentación del texto y del

ejercicio de lectura a los estudiantes. Guo y Ro (2008), observaron lo anterior desarrollando un estudio con una muestra de estudiantes de un pregrado de negocios a través de 315 cuestionarios. El objetivo era examinar la experiencia de los estudiantes en términos de *flow* y la relación entre el *flow* y la configuración de la clase. Los autores encontraron que un factor promotor del interés es la alineación de los temas atractivos para el estudiante con el tema de lectura en clase, indicando que los docentes deberían de tener en cuenta las preferencias de lectura de los estudiantes para articularlas desde fines educativos.

Del mismo modo se menciona el trabajo de Noorbakhsh et al. (2018) en el que se implementó un programa de intervención desde el *flow* para mejorar la lectura en una muestra de 46 estudiantes de inglés y lenguas extranjeras. Los estudiantes fueron divididos en un grupo control y un grupo de intervención. Para la implementación del programa se les aplicó una prueba de inglés sacada del TOEFL, una prueba de lectura obtenida de "English file 4", un cuestionario tipo Likert para medir autoeficacia, un cuestionario para ver las inferencias elaboradas y un cuestionario para indagar su percepción del *flow*. En lo referente al *flow* se midió la presencia de características de la experiencia de *flow* durante la actividad de lectura, específicamente, el interés en la lectura de los estudiantes en un momento previo y uno posterior a la implementación del programa. En la primera toma de información se tuvieron niveles similares en estas variables, pero en la toma final se encontró un considerable aumento de los niveles de interés en la lectura.

De esta forma, se podría afirmar que el interés hacia la lectura se relaciona entonces con la recompensa de una experiencia positiva que recibe de la realización de la lectura y no solo con los beneficios o utilidad percibidos, sino también con el disfrute o placer que encuentra en la interacción con textos (Guthrie et al., 1999).

Por otro lado, Conde y Mcquillan (1996) desarrollaron su trabajo en dos grupos, uno solo con lectores adultos y un segundo con lectores que iban desde la niñez hasta la adultez con el fin de indagar sobre las experiencias de flow en lectura. El primer estudio tuvo como objetivo indagar en la prevalencia del fenómeno del *flow* en lectores adultos y los factores comunes alrededor de las experiencias óptimas en lectura. En una muestra de 76 lectores adultos se concluyó que el 75% de estos experimentaban experiencias óptimas con la lectura de textos en los que percibieran un aporte personal, laboral o académico y esta experiencia podría tornarse aún más positiva, si el texto hubiera sido seleccionado desde sus intereses genuinos.

En el segundo estudio de estos autores realizado con 11 lectores de entre los nueve y los 42 años el objetivo fue explorar, a través de una entrevista, las experiencias óptimas en lectura de niños y adultos. Se identificó como el principal factor que promueve las experiencias óptimas con la lectura el hecho de haber sido el mismo lector el que seleccione el texto a leer. En los resultados se reporta que de una muestra de 11 lectores el 62% tenía experiencias óptimas con la lectura cuando esta era realizada de manera voluntaria y de un tema seleccionado por ellos mismo. Estos resultados evidencian el efecto positivo que tiene la lectura que se realiza por placer en la experiencia de la persona.

Continuando con estudios con grupos etarios variados, se encontró el estudio desarrollado por Pace (2003). Este se realizó con 22 hombres y mujeres entre los 17 y los 55 años y se pretendía responder la pregunta acerca de la naturaleza del *flow* experimentado por usuarios web vinculados a tareas de búsqueda de información. Los hallazgos indicaron que se mantenía una experiencia óptima con la búsqueda de información en Internet, actividad que se veía atravesada por un constante proceso de lectura; además que, la naturaleza del estado de *flow* observado tenía una fuerte influencia de una latente curiosidad e interés en el tema reportada por los participantes. Por otro lado, en Colombia se realizó la encuesta nacional de

lectura (ENLEC) desarrollada por el DANE (2017), en la que se reportó que el 34% de la población colombiana de cinco años o más dice que le gusta leer y lo hace voluntariamente, dando cuenta de un bajo interés en la lectura voluntaria en la población colombiana.

Mientras tanto, Chen et al. (1999) con el objetivo de describir la experiencia de *flow* de los usuarios de Internet, señalaron que en una muestra de 304 usuarios de la red la segunda actividad que más disfrutaban de realizar en línea era lo referente a la lectura, un 74% reportó gusto por leer e investigar información mientras que otro 9.9% reportó que la lectura y participación en foros les resultaba placentero.

### **Motivación y rendimiento en tareas de lectura**

Möller et al. (2011), plantean que el rendimiento en lectura se puede ver desde las habilidades cognitivas del lector. Se entiende lo anterior como el nivel de decodificación y comprensión de la información que se está leyendo. También se establece que el nivel del rendimiento variará de acuerdo con los recursos cognitivos que el sujeto puede desplegar durante la lectura, una decodificación veloz de la información se traduciría entonces en un entendimiento más profundo de la misma. Es así, cómo estos autores desarrollaron un estudio con una muestra de 1508 niños entre los 10 y los 14 años con el objetivo de identificar los efectos de la motivación de lectura en el crecimiento de su rendimiento entre estudiantes de secundaria. Se encontró que el interés y disfrute es un factor predictor de un buen rendimiento en lectura, debido a que se tiene una disposición constante para el despliegue de herramientas cognitivas, como hacer preguntas sobre el texto o elaborar resúmenes que permitan mayor comprensión del texto.

A diferencia de lo anterior, Valdés (2013) hizo un estudio con 107 alumnos de cuarto de primaria, teniendo como objetivo conocer si los buenos resultados obtenidos por estudiantes de cuarto de primaria, en habilidad para la comprensión lectora frente a la Prueba Nacional de

Lectura, podrían indicar que los estudiantes leían con frecuencia de manera voluntaria. Este autor encontró que un buen desempeño en las pruebas estatales de lectura no evidenciaba que existía un acercamiento voluntario a la lectura. Por el contrario, el acercamiento constante a la lectura no predijo el desempeño, esto se comprobó al confirmar que los alumnos no reportaron leer voluntariamente porque indicaban que no encontraban textos que les gustaran ni en sus casas ni en los colegios a los que asistían. Valdés explica que el desempeño conseguido en las pruebas probablemente surgió porque los alumnos estaban siendo preparados previamente con actividades similares al examen estatal.

Por otro lado, Galindo y Martínez (2015) desarrollaron un estudio con 9 alumnos que cursaban de 5° a 6° de primaria con el objetivo de comprender cómo la falta del ejercicio de lectura independiente podía afectar el rendimiento académico. Se encontró una relación significativa entre el rendimiento académico y la práctica constante de lectura independiente. Se establece que, a mayor práctica, mejor desempeño en lectura además de que esta práctica constante parte en gran medida de la existencia de un genuino interés en el tema de lectura, lo que contrasta con las ideas de los autores previamente mencionados en el apartado anterior.

Por su parte, McGeown et al. (2012), en un estudio con 1811 niños de 7 a 13 años querían analizar si existían diferencias entre los niños identificados como lectores eficientes con quienes son lectores deficientes; de sus resultados se deduce que, hay una relación entre la motivación intrínseca hacia la lectura y el buen desempeño en la lectura de textos, los alumnos caracterizados como buenos lectores sobresalen en este sentido. Aunque también estos reportaban la influencia de medios externos como lo podrían ser las calificaciones obtenidas. Estas ideas indican que el rendimiento en lectura en niños no solo está atravesado por factores internos como el gusto sino también por cuestiones externas como la consecución de reconocimiento en el aula de clase.

Por tanto, en momentos siguientes del desarrollo como la adolescencia se sigue considerando pertinente analizar estos factores internos y externos que influyen el rendimiento en lectura. En este sentido, Wolters et al. (2014) desarrollaron un estudio con 406 adolescentes que cursaban entre 7° y 12° de bachillerato para investigar sobre la motivación de los adolescentes para la lectura mediante el examen de diferencias grupales. Se encontró que el rendimiento en lectura estaba relacionado significativamente con variables como las creencias motivacionales y la percepción de control.

En un estudio más reciente de Wolters et al. (2016) estudiaron las variables externas y su relación con el rendimiento en la lectura. Los investigadores seleccionaron una muestra de 60 adolescentes de 9° que cumplieran con las mismas condiciones de control para el ejercicio de la lectura, las cuales consistían en que todos los participantes tuvieran una edad y unos antecedentes similares. La muestra se dividió aleatoriamente en dos grupos, y uno de estos recibió comentarios motivacionales en el proceso. El objetivo fue analizar la motivación hacia la lectura de los estudiantes en relación con las evaluaciones estandarizadas de comprensión lectora y fluidez. Los resultados indicaron una mejoría en el desempeño del grupo que recibía los comentarios destinados a motivar, especialmente en la percepción de control percibido y dominio, pero no se encontró un incremento de los aspectos motivacionales y tampoco una mejora significativa en la comprensión y fluidez. Los resultados anteriores evidencian que una variable externa como los comentarios recibidos no puede influir directamente en el desempeño de comprensión o motivación y tal vez depende de los procesos intrapersonales.

Esto da cuenta de cómo factores internos como el interés en la temática de lectura o la autoeficacia, así como la experiencia que se tiene con la lectura del texto, puede traducirse en un mejor rendimiento. Se puede concluir de esta revisión bibliográfica que el rendimiento en



lectura parte de influencias tanto internas como externas en niños, adolescentes y estudiantes universitarios. No obstante, se podría destacar que en niños se direcciona más desde la motivación interna, como en adolescentes desde la motivación externa pero el balance entre ambas es igualmente importante a considerar para la comprensión del fenómeno.

### **Actitudes hacia la lectura**

Las actitudes se definen como el estado de disposición física, cognitiva y afectiva a todo lo que influye en la respuesta de un sujeto y el mantenimiento de esta frente a una situación (Allport, 1954). Además, estas actitudes se propician por la valoración de la experiencia que se tiene frente a dichas situaciones, si es negativa o positiva. Dicha disposición se puede representar como una actitud motivacional como se describe en el estudio de Wolters et al. (2014), que buscaba investigar sobre la motivación de los adolescentes para la lectura mediante el examen de diferencias grupales importantes.

Del estudio anterior, se muestra que una actitud dispuesta a la práctica lectora es resultado de las creencias positivas en torno las prácticas de lectura de 60 adolescentes de grado 9° con los que se llevó a cabo el estudio. Como resultado, se obtuvo que la mayoría de los estudiantes manifestaban una mejoría en su desempeño y una disposición de comportamientos productivos al representar positivamente sus creencias. Por otra parte, Gilbert y Fister (2011) en su estudio con 717 estudiantes universitarios, plantearon como objetivo identificar las actitudes y experiencias con la lectura recreativa de los estudiantes. Este trabajo destacó que las actitudes positivas alrededor de la lectura voluntaria se podrían caracterizar por la frecuencia con la que los estudiantes se dirigen a las bibliotecas.

Ahora bien, Wigfield y Guthrie (1997), exponen que hay dos elementos clave que direccionan la actitud. El primer elemento es la emergencia de la motivación intrínseca para la realización de la lectura. De esto se concluye que la práctica de lectura se realiza no tanto

por una recompensa externa, sino por el disfrute durante su ejecución; lo cual está ilustrado previamente en el apartado de la categoría de interés. El segundo elemento fundamental es la percepción de autoeficacia de modo que el individuo sienta cierto control o capacidad de realizar la tarea de lectura, lo que implica una mejor disposición al no sentirse frustrado frente a esta actividad.

La idea anterior, contrasta con el estudio de Cardona et al. (2018) que tenía el objetivo de identificar cómo se caracterizaban las actitudes, hábitos y estrategias de lectura en estudiantes de primer semestre. Se reconoció que los estudiantes tienen una valoración positiva frente a la lectura que se evidencia en que el 72,5% respondieron que la lectura es una actividad placentera para ellos. La gran mayoría creen en la importancia de la lectura en el desarrollo de aprendizaje y formación personal.

Lo anterior, no se evidencia en sus prácticas de lectura fuera del ámbito académico, donde tal vez los estudiantes no están logrando prácticas auto eficaces de lectura autónoma al no direccionar sus recursos cognitivos efectivamente para involucrarse con prácticas de lectura de temas que les puedan resultar significativos, y no solo temas de lectura por cumplimiento de requisitos académicos. De este estudio también se resalta que la disposición afectiva también podría estar involucrada con la disposición cognitiva eficaz, ya que un posible sentimiento temor al no cumplir expectativas académicas puede condicionar la valoración de la experiencia como negativa.

En relación con la autoeficacia como elemento conductor de las actitudes, Valenzuela et al. (2015), analizaron el papel que puede jugar el compromiso de lectura en un sistema educativo con 4929 estudiantes de 200 escuelas chilenas. Los autores observaron, por medio de un análisis de modelo multinivel realizado sobre los resultados de los participantes en las pruebas PISA año 2000 y 2009, que una de las estrategias por excelencia que modifica la

disposición de los jóvenes adolescentes hacia la lectura, es la actividad de supervisión o autocontrol en relación a un recurso que les facilita centrarse en lo que le solicitan extraer del texto. Por otro lado, entre la variación de actitudes de los participantes de dicho estudio entre los tiempos establecidos, se observó un decremento en la realización de la lectura por obligación, pero también de la lectura como pasatiempo favorito.

### **Hábitos de lectura**

El hábito de lectura es una secuencia de comportamiento sobre esta actividad aprendida y realizada con frecuencia. Con esta actividad, se busca realizar un objetivo o apropiarse una habilidad o estado ideal de comportamiento (Verplanken y Aarts, 1999), ya sea desde la voluntad genuina o por obligatoriedad (Ballester, 1998). Un ejemplo de hábito de lectura se puede apreciar en los hallazgos de Fister y Gilbert (2011), quienes, con el objetivo de identificar las actitudes y experiencias con la lectura recreativa de los estudiantes, observaron que leían más los estudiantes de humanidades que los estudiantes de otras carreras profesionales, y que los estudiantes de carreras profesionales presentaban menor recurrencia a las bibliotecas los estudiantes de carreras pre profesionales.

Por otro lado, en el estudio de Cardona et al. (2018), se identificaron cómo se caracterizaban las actitudes, hábitos y estrategias de lectura en estudiantes de primer semestre. Se mostró que el 74% de los participantes de la muestra eran lectores que leían por cumplir tareas asignadas, y que el 18,3 % eran lectores autónomos. Por su parte, Clark, y Hawkins (2010) realizaron un estudio con el objetivo de conocer los hábitos de lectura y actitudes en librerías públicas de jóvenes. Estos encontraron que, frente a los hábitos de lectura, el 52% de los participantes no usaban bibliotecas públicas porque su familia o compañeros no asistían a estas. También que un poco menos de la mitad iban a la biblioteca

para saber si había material que les interesaba, para tener acceso a los computadores, y también porque leer les ayudaba a mejorar en la escuela.

Según las conclusiones de los estudios retomados, los hábitos de lectura se pueden consolidar por diferentes factores: la práctica voluntaria porque les interesa, les ayuda en sus procesos de aprendizaje o por cumplir con obligaciones académicas. Por otro lado, los hábitos de lectura se pueden ver contrarrestados por la falta de interés y porque no hay una familiarización con esta actividad desde los contextos familiares o sociales.

### **Estrategias relacionadas con la lectura**

El tema de las estrategias en lectura ha sido desarrollado por diversos autores como Taboada et al. (2008), que, con 205 estudiantes de cuarto grado, encontraron que la estrategia más efectiva para la promoción de la lectura era poner atención a los intereses genuinos y la curiosidad de los estudiantes. Asimismo, Möller et al. (2011), querían observar efectos de la motivación de lectura en el crecimiento del rendimiento de esta entre estudiantes de secundaria en una muestra de 1,508 estudiantes que cursaban de entre 5° a 8°. Los autores pudieron encontrar que la disposición hacia la lectura en los estudiantes conllevaba al uso de estrategias metacognitivas como las preguntas de sondeo o los resúmenes.

Por otro lado, Colombo y Landoni (2014), desarrollaron en 32 niños entre 7 y 12 años de primaria y básica secundaria, un estudio que buscaba contrastar los E-book con los E-book enriquecidos, donde encontraron que el uso de los segundos, resultaba siendo una estrategia que incentivaba la lectura en los jóvenes. Al analizar a los jóvenes en un contexto académico, es pertinente mencionar a Egbert (2003), quien desarrolló un estudio con 13 estudiantes de secundaria con el objetivo de explorar formas de estudiar las estrategias relacionadas con la lectura en una clase de lenguaje. El autor encontró que las estrategias implementadas por el profesor, tienen una influencia considerable en la experiencia de lectura de los estudiantes.

Galindo y Martínez, (2015) desarrollaron una investigación con 108.383 personas de cinco o más años, en la que a través de la aplicación de un Programa Intensivo de Lectura (PIL). Los estudiantes lograron reconocer estrategias para la lectura. Así, los resultados mostraron que la principal estrategia que contribuye a la mejoría de los estudiantes fue la práctica autónoma de la lectura.

Centrándose en la visión de quienes desarrollan un rol de tutoría, recomendación o acompañamiento, es pertinente mencionar el estudio de Fister y Gilbert (2011) que tomó una muestra que incluía a 342 funcionarios de biblioteca. Estos autores reportaron que una estrategia recomendada es la diversificación de material de lectura en las bibliotecas. Es igualmente pertinente mencionar a Peña et al. (2017), quienes buscaron identificar factores de interés hacia la lectura en sus estudiantes con 75 docentes de español. Los resultados muestran que el 92% de los docentes destacó esta disposición en la lectura de los estudiantes, y el 88% considera que logran favorecer la consolidación de hábitos de lectura. La estrategia más utilizada es la lectura en voz alta; el 76% lo hace con textos de autores y el 75% también con textos escritos por los estudiantes.

### **Características del texto**

En cuanto al tipo de discurso utilizado en el texto Bronckart (1985, 1996) (como se citó en Cecilia 2005) establece un modelo denominado *mundos discursivos* para los tipos de enunciación. De acuerdo a esto, existen dos tipos de discurso en lo textual, que se diferencian en la forma como estos hablan del mundo que presentan. Es así como se distingue un mundo relatado o narrado, que se puede presentar con características y situaciones similares a las del mundo en el que vivimos o bien puede articular elementos ficticios o incluso narrar eventos en un mundo ficticio creado por el autor o los autores. Por otro lado, hay otro mundo que es

expuesto, donde se presentan hechos, teorías o planteamientos con algún fundamento o explicación para el mismo.

En cuanto a los soportes de lectura en que se leen los textos, la Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en Colombia en el 2017, implementó una clasificación para los soportes en la que los encuestados reportaron leer, estos eran en digital e impreso. Según la ENLEC los materiales de lectura que más se leen en soportes impresos en Colombia son: libros impresos, periódicos, revistas impresas, documentos académicos, documentos de trabajo mientras que los materiales de lectura en soporte digital son: redes sociales, correos electrónicos, páginas web, noticias o artículos, documentos de trabajo en internet, blogs o foros y libros digitales. La variedad de tipos de soporte y textos evidencia que si bien puede haber un ejercicio de lectura este tendrá características muy diferentes de acuerdo con el tipo de texto o soporte que se lee.

### **Balance frente a la revisión de literatura**

El estado de arte realizado anteriormente ilustra un panorama de diversos alcances investigativos, pero también de oportunidades de cobertura de aspectos que se alinean con el interés del presente trabajo. De esta forma se hará un recorrido desde aspectos metodológicos que se tienen en cuenta para elegir cuales son los lineamientos que se deberían tomar para la realización del presente trabajo. También se parte de las conclusiones más relevantes de los estudios con relación a las experiencias óptimas (Csikszentmihalyi, 1990) en torno a las prácticas de lectura para establecer características que direccionaran el estudio, como las técnicas de recolección de datos que mejor se pueden ajustar a los objetivos, cuál sería la mejor forma de analizar la información, e.t.c.

Respecto a las muestras de los estudios, muchas de ellas estuvieron conformadas por un gran número de participantes. En los estudios que tienen en cuenta tamaños grupales grandes, usualmente se busca recolectar la información con cuestionarios, pues se puede asumir que son los instrumentos más pertinentes en cuanto a precisión para estandarizar las variables; también para facilitar los análisis posteriores de resultados y con intención de la representatividad de los comportamientos en la población general. Del mismo modo, hubo autores tales como Naeghel y Van Keer (2013) que emplearon en estudios más de dos cuestionarios con el fin de correlacionar los fenómenos explicativos entre sí con mayor exactitud. Desde otra perspectiva, se observaron estudios que tenían tamaños de muestra reducidos, como el realizado por Colombo y Landoni (2014) en el que se posibilitó realizar no solo un cuestionario de autoreporte como el Experience sampling method (Schmidt y Smith, 2008), sino también entrevistas semiestructuradas que suponen un abordaje más integrado de las experiencias de los participantes.

Por otra parte, las muestras en la mayoría de los estudios son seleccionadas en contexto educativos formales, bien sea en educación primaria, secundaria, universitaria o institutos de idiomas (Valdés, 2013; Wolters et al., 2014; Guo y Ro, 2008; Noorbakhsh et al., 2018). Por lo que se asocia la vinculación de los participantes y sus experiencias de lectura con frecuencia a lectura académica, o con textos suministrados por los mismos investigadores por medio de programas de intervención.

En menor proporción, otros estudios se interesaban por que los mismos participantes pudieran dar cuenta de cuáles son los textos de lectura cuyas cualidades contribuyen al desarrollo de una experiencia autotélica. Sobre el origen de los estudios, los continentes en los que se han realizado mayores aportaciones a la comprensión de fenómenos alrededor de la lectura desde la revisión de los antecedentes corresponden a Norteamérica (9 estudios), Latinoamérica (6 estudios), Europa (5 estudios), Asia (4 estudios) y Oceanía (1 estudio). Pero

en lo que respecta a el territorio nacional solo el ENLEC (2017) ha logrado realizar una caracterización del estado lector en Colombia en términos relacionados al hábito lector, mas no se cuenta con los procesos fenomenológicos o situacionales que direccionan el proceso de las experiencias óptimas. Siendo así, en este estudio se cumpliría con el primer acercamiento a nivel nacional a la exploración de los estados de las experiencias óptimas hacia la lectura en jóvenes adolescentes de la ciudad de Santiago de Cali.

Frente al estudio de las experiencias óptimas en lectura estas se han estudiado a través del uso del Experience Sampling Method (ESM), este instrumento facilita el auto reporte de la experiencia de los sujetos para después analizar los datos recogidos por medio de este. Colombo y Landoni (2018) implementaron una versión adaptada de este instrumento en un dispositivo electrónico, esta versión tenía menos ítems, aunque igualmente los auto reportes no fueron debidamente diligenciados por todos los sujetos. Otra forma de estudio implementada es el uso de entrevistas con los participantes mediante las cuales indagaron acerca de las percepciones mantenidas por los sujetos de la experiencia en relación con las características de las experiencias óptimas (Egbert, 2003; Conde y Mcquillan, 1996; Pace, 2003). Así mismo se utilizaron cuestionarios sobre la experiencia de *flow* que permiten identificar la presencia de características de las experiencias óptimas en la experiencia de los sujetos y, esta estrategia permite correlacionar variables ya identificadas con relación al *flow* con y las respuestas de los sujetos (Kirchhoff, 2013; Guo y Ro, 2006; Chen et al., 1999).

Las categorías de análisis dan cuenta de aspectos de la teoría del *flow*, por lo cual, sería pertinente abordar los intereses de los participantes en la lectura en la recolección de la información, para comprender cuáles son sus expectativas frente a la práctica de esta. Del mismo modo, desde la lectura por placer derivada del interés, se encontró que el disfrute de este ejercicio es una variable indispensable para el desarrollo del estado de *flow*, también hay



estudios que concluyen que obtener buenos resultados ante la evaluación de la habilidad para la comprensión lectora no determina directamente que los estudiantes involucren significativamente la lectura voluntaria, así que no se puede decir que la lectura voluntaria sea la única que termina siendo una incentivación del acto de leer y se podría indagar más sobre esta relación.

Continuando con las categorías de análisis, desde la teoría del *flow* se hace pertinente mencionar la relación entre *flow* y rendimiento de lectura partiendo de que el despliegue de habilidades cognitivas es promovido por una experiencia positiva con el texto. Las variables que se ven implicadas en el rendimiento en lectura atraviesan factores como la motivación, la percepción de control a nivel personal, así como la búsqueda de reconocimiento a nivel grupal a través de calificaciones o retroalimentación (McGeown et al., 2012; Wolters et al., 2014; Wolters et al., 2016). Así, se comprobó que el estado *flow* tiene efectos positivos en el rendimiento en lectura lo cual se evidencia a través de los resultados de Noorbakhsh et al. (2018).

El gusto por la lectura tiene implicaciones directas en el desarrollo de la actividad y por supuesto para el desarrollo del estado de *flow*. Distintos autores probaron como el hecho de que el lector escoja el texto a leer se traduce en una experiencia positiva con el mismo. También, en actividades asociadas a la búsqueda de información en internet, se encontró que la lectura en línea es una de las actividades con la que más se mantiene un estado de *flow* durante la búsqueda de información en internet, esto se explica desde el interés y la curiosidad de los cibernautas (Conde y Mcquillan, 1996; Chen et al., 1999; Hamedí et al., 2019; Pace, 2003).

De las actitudes hacia la lectura con relación al estado de *flow* se hace pertinente mencionar que tanto en el desempeño como en la experiencia de lectura se encontró un efecto positivo en la forma como el lector se acerca al texto, la forma como el lector se relaciona y

percibe sus prácticas de lectura permitirá que esta se desarrolle como una experiencia óptima. Dicha experiencia en parte estaría influenciada por un despliegue de actitudes marcadas por la curiosidad, interés y la aparición de un estado afectivo positivo hacia la actividad y comprensión del texto (Wolters et al., 2014; Gilbert y Fister, 2011; Cardona et al., 2018; Valenzuela et al., 2015). En este orden de ideas, no se debe dejar a un lado la indagación sobre las disposiciones de los participantes frente a la lectura, cómo se relacionan a la práctica, si es una experiencia exitosa o no y cómo se sienten ellos frente a su desempeño durante la actividad.

En cuanto al hábito de la lectura, se ha identificado que la consolidación del hábito de lectura se da en parte por la influencia de un interés personal en la lectura, pero también por la presión constante de las responsabilidades académicas las cuales llevan al estudiante a leer, también por la percepción de relevancia desarrollada frente a ciertos temas. El hábito se tiende a mantener y desarrollar más allá de los ámbitos académicos en coherencia con un disfrute que tiene el lector con la lectura y los contextos donde realiza esta actividad (Fister y Gilbert, 2011; Cardona et al., 2018; Clark, y Hawkins, 2010).

Frente a las estrategias de lectura se ha identificado que la implementación de soportes digitales tiende a tener repercusiones positivas en el ejercicio de la lectura (Colombo y Landoni, 2014; Clark y Hawkins, 2010). Igualmente, se menciona que el docente tiene una influencia considerable en el ejercicio de lectura de los estudiantes debido a las propuestas de acercamiento al texto, otra variable relacionada al profesor también es la cantidad de trabajo asignado que se perciba como obligatorio por parte de los estudiantes (Egbert, 2003; Peña et al., 2017).

## **Planteamiento problema y objetivos del estudio**

De acuerdo con el panorama esbozado en los anteriores apartados, se revela que, los reportes hasta ahora dan cuenta de que existen desempeños bajos de lectura en la población colombiana. Esto puede estar relacionado a que hay un comportamiento lector deficiente, ya que, respecto al hábito de lectura se demuestra que en el país no se realizan prácticas de lectura significativas. La mayoría de las personas cuando leen lo hacen por obligación (Jaramillo y Monak, 2012; DANE, 2017). Sin embargo, cuando se lee por gusto se observan mejoras en las experiencias de lectura, como la comprensión de los textos, lo que conlleva a la reincidencia en la práctica con el fin de seguir desarrollando conocimientos. Por esto, se deben de seguir estudiando los factores que permiten estas experiencias óptimas de lectura, pues si se conoce cuáles condiciones propician estos escenarios se pueden lograr un incremento del interés y así mismo del desempeño en la consolidación de la lectura como una herramienta de aprendizaje.

Se plantea desde las ideas consideradas anteriormente, la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales emergen experiencias óptimas durante la lectura en 13 adolescentes de Santiago de Cali? Ahora bien, para responder a la pregunta presentada se establecen los siguientes objetivos:

**El objetivo general:** Describir las condiciones bajo las cuales emergen experiencias óptimas de lectura en 13 adolescentes de la ciudad de Cali

Para llevar a cabo este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Describir el papel del éxito, el reto y la habilidad en la experiencia de lectura de los adolescentes de la ciudad de Cali entrevistados.
- Identificar si la condición de motivación intrínseca estuvo presente en la experiencia de lectura o no en los adolescentes de la ciudad de Cali entrevistados.

- Diferenciar las características de las experiencias en lectura que se perciben como óptimas de las que no de los adolescentes de la ciudad de Cali entrevistados.

La disciplina específica desde la cual se posicionará la propuesta será la Psicología educativa, definida como el campo que se encarga de estudiar las condiciones evolutivas que presentan los procesos psicológicos de las personas que participan en una actividad o situación educativa, y cómo estas se propician o imposibilitan bajo ciertas circunstancias (Coll, 2007). Además, la psicología educativa busca generar modelos conceptuales que permitan realizar interpretaciones válidas de las situaciones educativas en conjunto con sus diferentes dinámicas; como también el diseño de planes de intervención con la comunidad educativa, que permitan fortalecer dichas situaciones favorables para mayores beneficios en la enseñanza y aprendizaje a nivel general o específico.

La elección de esta área permite en el desarrollo del estudio a realizar, el reconocimiento de los lineamientos de fuerza que configuran los diferentes procesos implícitos alrededor de la lectura, sea en un contexto educativo formal e informal. Además, enmarca la comprensión de cómo la lectura es una herramienta sumamente necesaria para el desarrollo personal, laboral, económico y social en la actualidad.

La temática escogida encuentra vinculación con el semillero de Desarrollo cognitivo, aprendizaje y enseñanza (DCAE) del programa de psicología de la Universidad Javeriana Cali. Este grupo de investigación dispone de acceso a un espacio de investigación que tiene como principal objetivo conocer los diversos contextos (Educativos formales y no formales) en los que se desenvuelve el ser humano, así como en y la cualificación de los procesos del desarrollo humano, el aprendizaje y la enseñanza. Se contempla una metodología de trabajo integrada entre investigadores, docentes, expertos en medición y evaluación psicológica. Con el propósito de generar propuestas de mejoramiento en las respectivas situaciones educativas,

y las variables que se están abordando, a través de la intervención basada en principios y técnicas psicológicas confiables. Se trabajará desde la línea de investigación sobre Metacognición, lectura y escritura abordada en el DCAE. La directora asignada es Solanlly Ochoa Angrino, quien es una de las principales integrantes del grupo que tiene gran experticia en este campo.

## Justificación

Teniendo en cuenta los aspectos expuestos hasta ahora, las principales razones que justifican el sentido de la realización del presente trabajo residen en, la necesidad de comprender cómo son las experiencias de lectura de los adolescentes, y sí entre estas se logran identificar experiencias óptimas emergentes en las prácticas de lectura. Para esto, se busca aportar una primera aproximación a nivel nacional y local sobre el tema, desde un abordaje teórico-metodológico riguroso que se enfatiza en resaltar la voz de los participantes sobre sus propias experiencias, las características de estas y los elementos subjetivos que guardan relación.

Lo anterior con el fin de conducir a la visibilización de aquellas condiciones que propician el *flow* en las experiencias de lectura en los adolescentes del contexto local, lo que a su vez podría ser favorecer la vinculación con las prácticas de lectura significativa. Ya que, los estudios revisados se realizan en contextos que no se acercan potencialmente a la realidad inmediata del panorama nacional y local. Igualmente, a través de los resultados de la investigación se espera contribuir con un producto, mediante los hallazgos, que facilite la comprensión de las experiencias de lectura de los adolescentes, que permitan pensar y reflexionar acerca de la creación de oportunidades de mejoramiento de las estrategias de promoción de lectura de instituciones educativas formales, como lo son colegios, universidades u otras entidades interesadas en la práctica de la lectura.

En vista de que, en la gran mayoría de antecedentes empíricos revisados, se evidencia que en los contextos académicos no resulta del todo eficiente la promoción de experiencias óptimas de lectura, lo cual podría ser porque en muchos casos los temas de interés no están alineados con los que proponen los contextos de enseñanza. Estas ideas se apoyan en los planteamientos de Jaramillo y Monak (2012), acerca de los bajos índices de lectura en Colombia, explicando que menos de la mitad del país lee voluntariamente. Pareciera que, en

los colombianos, incluida la población adolescente, no emerge motivación sobre la lectura. Lo anterior también es soportado por el DANE(2017) dado que informa que a más de un cuarto de la población no le gusta leer. De esta forma, se ilustra un panorama en el que los latinoamericanos, específicamente los colombianos, se caracterizan por un desinterés frente a su vinculación con prácticas de lectura en general. También se ha identificado que, los temas que los jóvenes leen por su cuenta discrepan de los que son tratados en contextos académicos lo cual limita la motivación frente la vinculación con la lectura con fines formativos. Siendo así, los latinoamericanos parecen sólo estar leyendo lo que les es obligatorio.

Ahora bien, el gobierno nacional y el ministerio de cultura tienen como objetivo que la lectura se convierta en un ejercicio cotidiano y que esta permita espacios de disfrute para los colombianos, para esto se implementan distintas estrategias a nivel nacional que buscan promover la lectura desde la enseñanza tanto básica como secundaria e incentivando otros recursos como las bibliotecas (DANE, 2017). Es en este marco que propone incentivar la lectura en los adolescentes desde sus propios intereses de lectura. Si se quiere lograr que ellos estén motivados a emprender experiencias de lectura significativas, se debe partir de la exploración y caracterización de lo que actualmente marca las pautas de lectura en los adolescentes.

Resulta pertinente que se promuevan las experiencias óptimas dentro de la práctica de lectura en adolescentes puesto que las experiencias óptimas posibilitan una mayor disposición cognitiva, afectiva y física, lo que da cuenta de la motivación hacia las prácticas de lectura de cualquier tipo de temática; contribuyendo a un mejor desempeño en el desarrollo del aprendizaje y formación personal e intelectual. Además, la experiencia óptima apoya la consecución de logros escolares que son algunos de los requisitos para acceder a oportunidades tales como el ingreso a educación superior. La idea anterior se refuerza en la definición de “Alfabetización Funcional” que refiere la importancia de que los individuos

enriquezcan su interés por interactuar con actividades como la lectura, escritura y pensamiento numérico para una mejor comprensión de realidades presentes en distintos contextos, forjando herramientas y recursos intangibles para el desarrollo propio y el de su contexto social inmediato (UNESCO, 1970).



## **MÉTODO**

### **Tipo de estudio**

Para el desarrollo de la investigación y el alcance de los objetivos propuestos, se tuvo en cuenta el enfoque metodológico cualitativo que según Hernández et al. (2006) favorece la comprensión del tema mediante la profundización de los significados y realidades construidas y compartidas intersubjetivamente por parte de los actores en interacción en torno a las experiencias en lectura. De tal forma que el estudio se centró especialmente en los discursos de los participantes para captar la abstracción de la realidad desde sus propios términos subjetivos de reflexión sobre el significado de las experiencias frente la lectura, y las variables que fortalecen o limitan las condiciones necesarias para su vinculación óptima.

De acuerdo con los anteriores lineamientos, se empleó un diseño descriptivo de tipo fenomenológico centrado en un acercamiento con el modo de percibir de los sujetos participantes, los significados que rodean sus experiencias con el tema que se buscó abarcar, los cuales finalmente transforman su disposición frente a ese ejercicio (Bolio, 2012).

### **Participantes del estudio**

La muestra de interés del estudio contempló 13 adolescentes entre los 14 y 20 años de Santiago de Cali, están situados entre estratos 3 a 5. Dos participantes aún se encontraban cursando último grado en el colegio, y 11 están en universidades o institutos tecnológicos. Se llevó a cabo la selección de la muestra por medio de un muestreo por conveniencia, este no contó con métodos aleatorios estadísticos, sino que se seleccionó la muestra teniendo en cuenta ciertas características homogéneas en los participantes como el rango de edad (Hernández et al., 2006).

Para la selección de la muestra se plantearon los siguientes criterios de inclusión: 1) Pertener al grupo etario de la adolescencia. 2) Estar en capacidad cognitiva y física de realizar prácticas de lectura. 3) Estar cursando noveno o un curso superior. 4) Disponer del tiempo necesario para ser entrevistado.

También se consideraron los siguientes criterios de exclusión: 1) Presencia de dificultades cognitivas o fisiológicas que dificulten o impidan la práctica de la lectura. 2) No estar en disposición voluntaria de realizar el proceso.

### **Instrumento**

Se realizaron entrevistas semiestructurada que contemplaron dos momentos, primero se leyó a los participantes una descripción de experiencia óptima correspondiente al cuestionario de Experiencia Óptima para niños y adolescentes (Mesurado, 2010), esto para que los participantes indicarán si durante sus prácticas de lectura habían experimentado situaciones como las que se les plantearon mediante la descripción y cuáles son las características descritas por los participantes que se asemejaban a la descripción del estado de experiencia óptima planteada desde los supuestos teóricos y las condiciones que propician esta.

En segundo lugar, se guió la entrevista desde nueve preguntas de base que indagaban sobre el motivo que los lleva a leer y su experiencia de lectura, la importancia de la práctica, el reto percibido durante la lectura, sus habilidades para entender el texto, y otras condiciones que emergieron durante las práctica, como la percepción control de la tarea, la dirección de la atención y percepción del tiempo. Las preguntas de la entrevista semi estructurada se agregaron en los anexos correspondientes (anexos 1 y 2).

Después de conformar el instrumento se realizó un pilotaje realizando la entrevista semiestructurada del cuestionario con tres personas que cumplían con los criterios de

selección. De esta prueba se destacó principalmente, que uno de los participantes no se familiarizó con la palabra *Absorto*, por lo cual se debe buscar un sinónimo para que sea más comprensible para el entrevistado. En cuanto a la duración de la entrevista, a nivel general duró entre 10 y 20 minutos, y la guía de preguntas se pudo ajustar, según como se presentaba el curso de la entrevista, en cuanto a la secuencia de las preguntas para complementar información. Las entrevistas terminaron siendo concretas y fluidas, las preguntas exploran acertadamente el fenómeno ya que los contenidos obtenidos permiten hacer una descripción detallada, desde los objetivos de la investigación, de la experiencia de lectura del sujeto. El siguiente paso consistirá en la transcripción de las entrevistas, para realizar el análisis temático correspondiente, como se explicará más adelante (anexo 2).

### **Categorías de análisis iniciales**

De los textos revisados para la construcción del estado del arte y para el abordaje teórico se identificaron los temas comunes que abordaban estos textos, dichos temas fueron implementados como categorías de análisis que a su vez direccionaron la construcción de las preguntas realizadas para recolectar la información.

**Interés:** Es la disposición de involucramiento mental y afectiva conducida por beneficios percibidos mediante la interacción con la práctica de lectura, los cuales pueden ser beneficios o recompensas encontrados desde objetivos profesionales, académicos o personales. Entre estos se pueden encontrar la recompensa de una experiencia positiva y enriquecedora con la lectura, el disfrute o la consolidación de conocimientos específicos relevantes (Guthrie et al., 1999; Guthrie y Wigfield, 2000).

**Características de texto:** Se refiere a aspectos particulares de cada texto, estos pueden referirse al tipo de discurso que se usa en el texto, este puede ser discurso del relato o un discurso de exposición; como también hace referencia a las características del soporte de

lectura y el tipo de texto que se lee (Bronckart 1985, 1996 citado por Herrera 2005; DANE, 2017).

**Habilidad y reto:** Es la relación entre las capacidades del lector y la dificultad que presenta el texto. Esto se expresa en el ejercicio de lectura y en el desafío que le represente al lector la actividad. El éxito que perciba que está teniendo estaría dando cuenta de su nivel de habilidades para la lectura. Esta relación además moviliza la disposición del lector, este podría sentirse frustrado o motivado a continuar con la actividad con base al éxito que perciba que tiene o a lo abrumante que le resulte el reto (Csíkszentmihály, 1990).

**Estrategias:** Se refiere a las acciones que tienen como objetivo promover o facilitar el ejercicio de la lectura, cualquier cambio en las condiciones ambientales que busquen disminuir el nivel de dispersión de la atención, así como apoyos que le sirvan para mejorar su comprensión del texto o desempeño durante el ejercicio de lectura. Estas estrategias pueden ser implementadas por el propio lector o por un tutor o guía que acompañe su proceso (Egbert, 2003; Galindo y Martínez, 2015)

**Percepción de relevancia:** es la atribución que otorga la persona a la lectura bien sea de un texto puntual o como actividad en general, desde la relación que encuentra entre lo leído, sus conocimientos, experiencias previas y los beneficios que la persona encuentra en la lectura bien sea a nivel personal, laboral o académico. Esto se relaciona con las consecuencias directas e indirectas que se perciben en la realización de la actividad (Conde y Mcquillan, 1996; Guthrie, 2008)

**Hábito lector:** Puede entenderse como la repetición frecuente de la actividad, una disposición enmarcada por el tiempo y los recursos que se expresa a través de la conducta dirigida hacia el ejercicio de leer. Esto puede verse a través del acercamiento constante y organizado desde la lectura voluntaria u obligatoriedad, así como en la visita frecuente a

contextos donde se facilite o enriquezca la acción de leer (Cardona et al., 2018; Clark y Hawkins, 2010; Ballester, 1998). Cabe aclarar según estas inferencias, que se enfocará la investigación en destacar las estrategias que los participantes emplean de forma independiente, sin la orientación de terceros como lo que se evidenciaba en los contextos educativos descritos en los antecedentes.

## **Procedimiento**

Una vez se constituyó la muestra y fueron diligenciados los consentimientos informados mediante links de formatos de Google por la restricción de la contingencia sanitaria (Se dispone de los consentimientos informados diligenciados en anexos con el respectivo link), se estableció con cada uno de ellos el día y la hora de la cita para realizar la aplicación del instrumento individual por medio una plataforma virtual para videoconferencias.

Seguidamente, se presentó a los participantes la descripción sobre Experiencia óptima del cuestionario de Experiencia Óptima para niños y adolescentes (Mesurado, 2010) adaptado por los investigadores del presente trabajo. De forma complementaria, se realizaron las respectivas preguntas relacionadas al propósito de las entrevistas. Los datos derivados de las entrevistas fueron transcritos por los investigadores para revisarlos posteriormente a través del método seleccionado para el análisis de datos.

Para el análisis de los datos recogidos se utilizó el análisis temático, que de acuerdo con las descripciones de Braun y Clarke (2006), permite organizar, identificar y reportar patrones en los datos. Este método facilitó llegar a inferencias que permitieron comprender el fenómeno de estudio. Para esto se hizo un riguroso proceso de lectura y relectura de la información. El análisis temático se llevó a cabo a través de las siguientes seis fases:

**Fase 1. Familiarización:** Se realizó un proceso repetido de revisión de los datos recolectados, para este se tomaron apuntes y organizaron ideas que fueron surgiendo durante

el proceso, en este proceso se buscaron posibles patrones en la información. Seguido a la revisión o lectura de los datos se procedió a transcribir la información verbal, la transcripción reforzó la vinculación y comprensión de los datos.

**Fase 2. Codificación:** Se extrajeron los códigos de información de los datos habiéndose familiarizado con la información se trató cada parte de la misma con la misma relevancia, se extrajo la información a manera de fragmentos puntuales y textuales de lo que respondieron los participante, estos fragmentos se relacionaron con los demás que tenían temas, ideas o palabras en común generando así un mapa de la información recogida; los fragmentos se extrajeron con el suficiente contenido para poder leerse sin perder el contexto del mismo.

**Fase 3. Búsqueda de temas:** Con base al mapa que surgió de la fase anterior se volvió a hacer una revisión rigurosa de la información, pero ahora buscando identificar los candidatos a temas que surgieron de las relaciones entre los fragmentos de información. Aquello que captura significativamente una parte de la información recogida se considera un tema y lo que se deriva de este un subtema, para dar con estos se dispuso de especial atención a los puntos de encuentro entre los fragmentos de información. También se surtió el escenario de que un fragmento no entre puntualmente en ninguna temática de las identificadas, en ese caso el fragmento podría dar lugar a un candidato a tema en sí. Esta fase se demostró cómo los temas son de naturaleza emergente dentro del análisis temático.

**Fase 4. Revisión de los temas:** Se volvió sobre los posibles temas identificados para hacer un refinamiento de estos, se buscó conservar con los temas que mejor permitían la comprensión del fenómeno. Esta fase funcionó en dos niveles, primero, se volvieron a leer todos los fragmentos de información buscando confirmar los patrones dentro de la información que llevan a un candidato a tema, una vez se confirmó el mapa temático se pasó al segundo nivel. En este se hizo una revisión de cada candidato a tema individual con todo el

conjunto de datos, la idea fue verificar que los posibles temas sean representantes significativos de su parte de los datos, para que al finalizar esta fase contará con una visión clara de cuáles fueron los temas que emergieron, como se diferenciaban y complementaban entre ellos para dar cuenta de toda la historia que indicaban los datos.

**Fase 5. Definición de temas:** Con el mapa de la información establecido el siguiente objetivo fue definir y delimitar adecuadamente cada tema, se enfatizó en cada historia particular de la que hablaba cada uno y cómo se articula dentro de la historia general de la que daban cuenta los datos. Los temas fueron las partes que son significativas para comprender el fenómeno de estudio y al terminar esta fase debía estar claro cómo se definieron los temas y que datos estarían o no en cada uno; la idea fue ser precisos y concretos con cada tema para que estos fueran claros en las explicaciones que daban ideas para desarrollar.

**Fase 6. Escritura del reporte:** La comprensión de los datos permitió comenzar a construir el texto que contuvo el análisis de resultados, la narrativa identificada en los datos que se expresaron y desarrollaron a través de los contenidos, las definiciones, los contraste y los complementos que existieron en y entre los distintos temas permitió dar cuenta del fenómeno de estudio. La articulación de los temas obedecía a una cierta lógica y coherencia a la que se llegaba como resultado del profundo conocimiento y proceso análisis de los datos. El reporte debía de contener un panorama general del fenómeno de estudio y sus temáticas abordando cada una de manera puntual, y dando cuenta de la importancia de esta.

Cabe resaltar que el análisis temático de Clarke y Braun (2006) se articuló con el acercamiento fenomenológico, dado que se estaban analizando los temas que emergieron de las descripciones que los participantes, de sus recuerdos acerca de sus experiencia de lectura. Los datos se recogieron con base al recuerdo de la experiencia de cada participante, la

cuestión fenomenológica se basó en que se indagaran directamente en las representaciones que elaboraba el objeto de estudio en la consciencia de cada participante; construyéndose a través de la psicología un mapa de su subjetividad en lo que se refiere a su experiencia con la lectura (Hektner et al., 2007).

Un ejemplo de este análisis fue realizado con la información suministrada por uno de los participantes en la prueba piloto. El bosquejo de organización de información por categorías se presenta en el anexo 2.

### **Consideraciones Éticas**

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993, la cual establece la normativa para la investigación en salud con sujetos humanos, con el objetivo de resguardar el bienestar de las personas durante el proceso de investigación como prioridad, la presente investigación se clasificó dentro de la categoría de riesgo mínimo, debido a que no contempló ninguna modificación en los sujetos a nivel psicológico, biológico o fisiológico. A su vez, obligó que toda participación de los sujetos en las investigaciones debía ser voluntaria teniendo la opción de retirarse cuando lo desearan. En el artículo 8 está establecida la obligación de mantener la identidad de los participantes confidencial para proteger su identidad, estos detalles, así como cualquier implicación o condición que conllevaba su participación fueron dados a conocer a través del consentimiento informado como se menciona en los artículos 14 y 15; por medio del consentimiento el sujeto conoció los detalles sobre el proceso en el que participó, así como otros aspectos ya mencionados o cualquier duda que estos tuvieran.

La investigación se rigió por las condiciones que son contempladas por la ley 1090 de 2006, en esta se establece la normativa para el ejercicio de la psicología en el contexto colombiano presentando el código deontológico y de ética para el psicólogo; de acuerdo con esto se reconoció la obligación de mantener los estándares éticos, legales y profesionales para



el ejercicio de investigación psicológica. Se consideraron los principios generales estipulados en el título II garantizando el bienestar del usuario, la responsabilidad con el usuario, la confidencialidad en la relación y el proceso, la no maleficencia del proceso entre otros. Las personas participaban voluntariamente con la opción de abandonar la investigación cuando lo desearan, además de esto se garantizó que nadie recibiera algún pago por su participación.

Se explicitan los riesgos, detalles y condiciones de antemano a través del formato de consentimiento informado. La participación en la investigación no representó un riesgo, la única situación que se podría haber presentado era la posibilidad de que la temática trabajada evocará recuerdos o emociones que movilizaran a las personas en medio del proceso sin que fuera esa la intención; para responder ante cualquier eventualidad que comprometiera a los sujetos, los investigadores contaban con la posibilidad de atender momentáneamente estas situaciones o bien dar un espacio de pausa en la práctica en pro de reorganizar la dinámica y brindar soluciones a la cuestión (anexo 3).

## RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en el proceso de recolección de datos, desde los propósitos planteados en el presente trabajo, los cuales obedecen a la descripción de las condiciones bajo las cuales los adolescentes de la ciudad de Cali experimentan experiencias óptimas durante la lectura y a la diferenciación de las características de las experiencias en lectura que se perciben como óptimas de las que no. Para introducir estos elementos, se repasaran desde condiciones en común que revelaron los participantes de sus experiencias de lectura, considerando también las diversas particularidades que se encontraron frente a dichas condiciones, todo esto articulado a los objetivos de la presente investigación.

A continuación, se presenta una tabla que contiene las características generales de las experiencias de lectura de los participantes con el fin de tener un esbozo inicial de los hallazgos más significativos de la presente investigación. En la tabla se encuentran presentadas ciertas condiciones características de las experiencias de lectura de cada participante que serán detallada con mayor profundidad en los apartados siguientes a esta.

**Figura 1.** Características generales de resultados

<b>características asociadas a las experiencias óptimas</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Porcentaje</b>
Lee por motivación intrínseca	10	77%
Lee por motivación extrínseca	3	23%
Percibe experiencia óptima	9	70%
No percibe experiencia óptima	4	30%
percepción de éxito en términos de comprensión de lo que se lee	11	85%

percepción de éxito en términos de constancia en la lectura	2	15%
Percibe reto alto en sus ejercicios de lectura	4	30%
Percibe un reto medio en sus ejercicios de lectura	4	30%
Percibe un reto bajo en sus ejercicios lectura	5	40%

### **El amanecer de la lectura**

De acuerdo con los discursos de los participantes, se observó que más de la mitad (9 de 13) de los jóvenes adolescentes entrevistados tuvieron alguna relación significativa con la lectura en el pasado. Algunas de estas relaciones surgían desde el incentivo por parte de alguna persona de la familia (padre o hermano), como en el caso de los participantes Kevin, Andrés, Eduardo, Camila y Diego quienes mencionaron que estos les enseñaban a leer, les leían libros, les regalaban libros o los llevaban de visita a librerías para ojear o comprar textos. Entre estos, cabe resaltar la experiencia de Eduardo, caracterizada por una rígida disciplina de estudio, impuesta por el padre desde una edad temprana y reforzada por fuertes correcciones.

Algunos de los participantes, Andrea, Sandra, Olga y Alan parecen dar cuenta de la presencia de la condición de motivación intrínseca para la lectura desde edades tempranas. Esto se evidencia en los siguientes fragmentos de las entrevistas de los jóvenes.: Olga: “Pues yo en cuarto me gané un premio por ser la que más sacaba libros de la biblioteca, sé que allí ya leía bastante. Tenía como 10 años y no me acuerdo mucho, recuerdo el premio y el libro”; Sandra: “Cuando era más joven, a mis 14 cuando estaba en el colegio, si leía todo el día hasta las 4 de la mañana, era leyendo, leyendo y leyendo” y Alan: “Siempre me ha gustado mucho

la lectura”. Con base a estos testimonios se identificó la existencia de un gusto que se ha venido desarrollando a través del tiempo hacia la lectura en estos participantes.

Pareciera que las distintas historias recogidas nos hablan de cómo la experiencia que inicia desde un incentivo externo se puede consolidar como un gusto personal que dirige al sujeto a explorar nuevos retos relacionados a la lectura. Lo anterior se evidencia en lo reportado por la participante Andrea: “Hace como 3 años yo me ponía una meta como de leer 10.000 páginas por año y le iba subiendo. Entonces cada libro que leía le contaba las páginas para incluirla en esa meta. Lo que me movilizaba era completar esa cantidad de libros o de páginas y eso me generaba una gratificación interna súper alta, como que uff cumplí con leer esto, tantas páginas o libros”. Esta misma participante aclara que actualmente ya no lee desde el incentivo de completar un número de páginas, sino desde el objetivo de comprender completamente los libros, lo cual manifiesta de la siguiente manera: “Pero en cambio ahorita ya no puedo leer tanto como antes entonces ya no digo como, voy a leerme tantas páginas este año. Pero sí, como tener el libro y acabarlo me genera mucha satisfacción”.

En relación con lo anterior, también se identificó que los intereses personales movilizan al sujeto frente a la dificultad encontrada en el ejercicio de lectura; tal es el caso de Camila, quien mencionaba que un punto de inflexión en su experiencia como lectora fue pasar de leer una saga de literatura infantil a literatura recomendada por su padre. Esto nos habla de cómo la percepción de progreso frente a la experiencia de lectura emerge como un factor de peso considerable para el lector. Así como se observa en el caso de Diego quien comentó que realizaba la lectura por un interés dirigido hacia el fortalecimiento de su comprensión lectora, lo cual explicita en el siguiente fragmento de la entrevista: “Elevar mi comprensión a la hora de leer y porque es chévere, si se logra bien es placentero”. También, es pertinente mencionar

a Juan y Eduardo quienes son persistentes en su actividad por el descubrimiento o reconocimiento de datos congruentes con temas de su gusto.

Ahondando un poco más en las razones que tenían los participantes para leer, se podría plantear que los principales factores que los movilizan a leer son el deseo o gusto personal y las obligaciones de índole académico. Lo anterior se explicita en las respuestas de cada uno de los participantes ante la pregunta: “¿Lees por qué quieres o debes?”; donde todos mencionan que su principal razón es el interés personal. Sin embargo, también hacen énfasis en que leen con alta frecuencia lecturas que les son asignadas en contextos académicos. Es pertinente mencionar que para algunos participantes existe una diferencia clara entre los temas que quieren y los que deben leer, como lo expresa Eduardo: “porque quiero, si fuera porque debiera, me pondría a estudiar el código tributario unas 2 veces al año, me leería lo de macro y micro”; mientras que para otros hay un alineación entre los temas que personalmente les interesan y los que tienen que leer por contextos académicos, como lo muestra el participante Alejandro “y a pesar de que tengo que hacerlas, algunas sí que me gusta la estructura que tienen, me gustan las cosas que se hablan en la lectura”.

Finalmente, hubo experiencias de lectura específicas que los participantes realizaban desde un carácter socializador. En primer lugar, el libro que leía Sandra se lo prestó una amiga con quien comparte un gusto por la saga “Juego de tronos”. A su vez Olga menciona que solía leer una saga de libros con unas amigas en el colegio, hablaban y comentaban de los capítulos conforme iban avanzando a un mismo ritmo de lectura: “También leíamos juntas, habían unas niñas que leían súper rápido, así como yo, y pues leíamos y comentábamos de los libros y hablábamos, me acuerdo de Los juegos del hambre, nos leímos todos los libros”. A lo anterior se suma el relato de Juan que por su parte decía que todos los temas que lee relacionados a deporte o noticias actuales los suele conversar con sus compañeros de clase

constantemente. Sin embargo, no todas las experiencias de lectura se traducen necesariamente en una práctica social o contemplan la lectura como un punto de encuentro, tal es el caso de Camila quien percibe la lectura como un ejercicio de carácter asociado a metas personales o el caso de Santiago quien menciona que “Además no mucha gente de mi entorno comparte mis gustos” evidenciando aspectos diferenciadores frente a las demás personas a partir de sus preferencias lectoras.

### **El cenit de las experiencias en lectura**

Refiriéndose puntualmente a la descripción de experiencia óptima y a la indagación sobre si esto es algo que han experimentado en situaciones de lectura recientes, 9 de los 13 participantes manifestaban que sí habían experimentado algo similar a la descripción presentada en la consigna de la entrevistas<sup>1</sup>. Solo 3 participantes al oír la descripción negaron haber vivenciado ese tipo de experiencia y un participante manifestó que sentía que le había pasado en un punto medio, porque, aunque suele concentrarse plenamente en su experiencia de lectura se distrae con los pensamientos que empiezan a surgir derivados de ésta.

Frente a la tarea de diferenciar las características de las experiencias en lectura que se perciben como óptimas de las que no, se detallan los casos de los dos participantes que no encontraron similitud entre la descripción de experiencia óptima descrita en la consigna y su experiencia de lectura. Se encontró que Juan difiere frente a esta descripción ya que manifiesta que no suele concentrarse plenamente en sus prácticas de lectura cuando expresa: “Si, pues cuando me escriben entonces dejo de leer y respondo, o que llegan esas notificaciones de juegos, o sale mucha publicidad de ropa deportiva...Entonces como que

---

<sup>1</sup> *No pienso en ninguna otra cosa más que en lo que estoy haciendo. Estoy completamente concentrado en la lectura. Me siento bien, no tengo ningún dolor, ninguna preocupación y estoy tan ensimismado en la lectura que no escucho nada. Es como si estuviera alejado de todos. Me olvido de mis problemas. Estoy tan concentrado que no me doy cuenta del paso del tiempo... si alguien me llamará al celular o me mandará un mensaje de whatsApp no los escucharía o no suspendería mi actividad para atender ese llamado. Una vez terminó la lectura vuelvo a conectarme con el mundo.*

termino yendo a ver eso o sigo leyendo pero trato de acabar rápido para revisar esas cosas”.

Por otro lado, Diego reporta que “...Lo más desafiante es la comprensión a lo largo de leer, en especial cuando va pasando el tiempo y el cansancio se empieza a acumular, que uno está como zombi y pasa una o dos páginas y sientes que no entendiste es frustrante”, lo cual se traduce en un límite para consolidar experiencias similares a la descrita por el entrevistador.

Hablando en rigor sobre el papel del éxito, el reto y la habilidad en las experiencias óptimas de lectura, se encontró la relación entre reto y habilidad como el eje central sobre el que se desarrollan la mayoría de las experiencias, mientras que en los relatos restantes la búsqueda de una experiencia de distracción de las preocupaciones cotidianas moviliza la experiencia de lectura. Anteriormente se mencionó que la persistencia de los lectores ante el reto contaba con un fuerte componente derivado de la motivación intrínseca. Sin embargo, se debe destacar que es desde una evolución proporcional de la habilidad frente al reto y viceversa, donde se encuentra el mantenimiento de la motivación del lector. La experiencia de Andrea ejemplifica la mencionada relación habilidad y reto que experimentó por medio de la lectura de un libro donde la protagonista sufría de alteraciones frente a la realidad: “Es buenísimo, pero hubo un punto en el que tuve que parar y hacer como un esquema visual de cuál era el tiempo, la realidad, las alucinaciones, porque eso era muy complejo”.

Se encontró también que, al superar ciertos retos encontrados en la lectura se da un mayor enriquecimiento de sus experiencias de lectura, al encontrar motivación en dichos avances frente al reto. Por ejemplo, en el caso de Kevin el descubrir en las novelas ligeras una serie de detalles que en su anterior formato de lectura desconocía (Comics) significó no solo el reto de un releer de aquella historia que estaba siguiendo, sino que le implicó apropiarse de nuevos elementos que proponía este tipo de texto que es diferente a los cómics que solía leer, esto como él mismo menciona: “Lo que pasó es que en la novela se alargaba mucho más el

contenido, entonces al inicio me tocó conocer muchos más detalles que en el cómic no mencionan”.

En algunos discursos se detallaron casos donde los participantes empleaban acciones que les facilitaran su experiencia de lectura bien sea desde recursos propios, externos o apropiados desde sugerencias de otras personas. En cuanto a estrategias generadas desde recursos propios se evidenció que la gran parte de los participantes buscaban en Internet contenido relacionado con los libros leídos o temas de interés con el fin de corroborar datos o ahondar en información sobre estos. Andrea y Sandra optan por colocar música de fondo considerada como una condición que les permitía ambientar o acompañar mejor la experiencia de lectura. Mientras tanto Eduardo comentó que se pone un lapicero entre los dientes para simular sonreír mientras lee textos que le demandan de mayor atención, explicando que una neuropsicóloga se lo recomendó y él lo manifiesta cuando dice: “Si tienes un lápiz en la boca tu cerebro piensa que tienes una sonrisa y lo toma como algo bueno y lo procesa de una manera diferente”.

También destaca la estrategia de lectura utilizada por Alejandro quien simula las voces de los distintos personajes en un intento de mantener su concentración, pues menciona que se distrae con facilidad aunque este ejercicio le implique un esfuerzo más: “No me resulta desafiante, es más porque pues yo leo lento porque yo leo en voz y alta y le pongo voces así a los personajes y ese tipo de cosas que me ayudan a conectarme con lo que me están diciendo pero todo ese proceso es cansador entonces yo puedo empezar muy bien la lectura y a las 2 horas estoy cansadísimo de estar leyendo, es por eso porque me demoro mucho y pues yo soy un poco ansioso por eso leo así rápido, entonces con ese tipo de lectura a veces me demoro en entender bien”. Este participante encuentra su dificultad al leer no en el reto que supone la lectura sino en mantenerse conectado con la misma, lo que en sus propias palabras “no es así desafiante es más como algo cansino”.



En contraste con lo anteriormente expuesto, se menciona que una experiencia de relajación o comodidad con la lectura puede igualmente promover un ejercicio de lectura constante. En este caso, el nivel de reto buscado es acorde con las habilidades del lector, quien no busca sobrepasar sus fronteras de comprensión sino disfrutar con lo que tiene. Esto se observa en el caso de Juan quien manifestaba: “Me quedo leyendo con la que me siento más cómodo... como que responde o se enfoca más en lo que yo busco entender, esa es la que leo completamente”.

Asimismo, hay lectores que encuentran en la lectura un momento de tranquilidad, una experiencia que les distancia del estrés que les acontece cotidianamente por una responsabilidad u otra. Esto se puede evidenciar en lo que responde la participante Clara cuando se le pregunta por el mayor beneficio que encuentra en la experiencia de lectura: “En cuanto a buscar una expresión a mis emociones, estar más tranquila”. Algo similar sucede en los casos de Sandra y Kevin cuando expresan respectivamente: “Me aleja cuando estoy un poco estresada. Entonces tengo muchas cosas y leo, y me distraigo un poco de lo azaroso que es un poco el día” y “Creo que llega como un método para aprender también no solo por Internet y para escapar a otro mundo diferente al que estamos aquí actualmente”.

De acuerdo con lo mencionado por los participantes, en relación con el éxito percibido durante el ejercicio de lectura, lo que manifiestan los participantes da cuenta de un vínculo con la constancia con la que se lee en algunos casos y, en otros, asociado a la comprensión profunda de lo que se está leyendo. Un referente de la percepción de éxito en relación con la constancia es Santiago cuando expresa: “Yo te diría que sí, sabes, porque solo el hecho de hacerlo de tener esa voluntad, ya es un éxito”. Por otro lado, lo reportado por Olga nos muestra esa percepción de éxito supeditada a la comprensión al manifestar que actualmente en sus experiencias de lectura busca poder apropiarse de los contenidos leídos. Entre esto se

observa que para algunos participantes hay un peso equitativo en su experiencia de lectura entre la comprensión y la persistencia en la misma, lo cual se evidenció en los siguientes testimonios de Clara y Diego: “Después ya me fui como metiendo más en el cuento, lo fui entendiendo más” y “Sí. Con la persistencia, entre más leía más entendía, era un ejercicio de seguir haciéndolo”. Esta idea se refuerza también en la posición de Sandra que representa el éxito desde la satisfacción de poder dedicar tiempo a sus experiencias de lectura y sentirse plena realizando esta al ser de su preferencia.

Centrándonos en los géneros y/o temas que los participantes mencionaron leer en las entrevistas se destacaron los siguientes: novelas de ficción, novelas juveniles, romance, novela ligera, literatura gore, novelas policiales, suspenso, poesía, literatura fantástica, historia universal, historia de Colombia, periodismo deportivo, reportes de noticias y culinaria. Es interesante mencionar que Olga y Camila dicen leer, literalmente, “de todo”. En cuanto a los temas de lectura que leen por obligación se entiende que estos varían de acuerdo con su carrera y/o asignatura en el caso de los universitarios y de acuerdo con la materia en el caso de los que aún cursan educación secundaria. Estos últimos leen con mayor predominancia textos del plan lector. Cabe resaltar que frente a este último escenario, Kevin y Juan explicaron que en los colegios donde estudian les permiten elegir grupalmente el libro que deseen leer bajo el programa de plan lector; ambos jóvenes manifestaron que en sus salones habían optado por libros relacionados con el género ciencia ficción.

### **El ocaso de la lectura de ocio**

Un elemento común en los distintos relatos recolectados es un ya mencionado contraste entre las lecturas que quieren hacer y que deben de hacer. Si bien hay casos como el de Alan donde existe una alineación entre estos dos tipos de lectura: “siempre aprovechaba cuando escogemos libros o algo en clases para tratar esos temas”. Se hallaron también casos en donde

se perciben las lecturas que deben de hacer como algo que no se disfruta, tal como lo menciona Camila: “Porque si bien yo estoy abierta a todos los tipos de lectura, la lectura que seleccione en lo académico tiende a ser más pesada, no lo disfruto; por ejemplo, el año pasado me pusieron a leer uno de Julio Verne y pues no lo entendí era demasiada información y sencillamente no entiendo, como no entiendo, no disfruto el libro”.

En otros casos, como en los relatos de Andrea y Sandra, quienes estudian psicología y comunicación social respectivamente, develan que aunque deben realizar lectura de índole académico encuentran en éstas ciertas experiencias gratificantes de lectura, que además las lleva a sacar mayor provecho de las lecturas realizadas por gusto y elección voluntaria, pues expresan que les permiten analizar con mayor rigurosidad los contenidos de los libros con los que vivencian experiencias óptimas de lectura. Puntualmente Andrea manifiesta: “Cuando son cosas de la universidad o labores tengo que leer muchas cosas académicas que me toca y en parte me gusta” y Sandra señala que “Los textos que me ponen en la universidad algunos los disfruto” y profundiza: “Además con lo que he aprendido en la universidad me gusta mucho analizar cómo lo que escriben los autores”. Esto también se aprecia en el relato de Alejandro, un estudiante de licenciatura en historia quien dice encontrar interesantes textos académicos y disfrutar las lecturas que realiza para la universidad.

Además de esto, 8 de 13 participantes mencionan que la cantidad de tiempo que pueden invertir en lecturas de su propio interés se va reduciendo conforme avanzan y terminan su educación de bachillerato y/o ingresan a la educación universitaria. Esto se evidencia en el discurso de Andrea: “La verdad, es como medio triste. Cuando entré a estudiar ciencias de humanidades (Se refiere a ciencias humanas) pues a mí me gustaba leer no solo novelas, sino cosas en general. Pero cuando entré empecé a leer demasiado, para todas las materias tenía que leer entre 2 o 3 lecturas de 20 o 30 páginas, y yo ya estaba agotada”. Asimismo, Eduardo menciona que “Uy si, ya no leo, yo antes leía mucho pero ya no leo cosas que me gusten jajá,

yo antes leía mucho, ahora leo lo de la u y si mucho, un libro al mes”. Sin embargo, esto no es algo generalizable pues Alan, un estudiante que está empezando su carrera de derecho menciona que la entrada a la universidad le significó conocer y leer de una diversidad de temas a los que ahora busca acercarse por un interés personal, leyendo textos adicionales de los que tiene que leer para sus asignaturas.

Algunos participantes que se encuentran cursando su educación universitaria reportan que en el presente prefieren ver series o películas que leer en sus tiempos de ocio, esto debido a que la carga de lectura de la universidad les resulta desgastante y no quieren leer más, después de leer lo que deben de leer. El ver series les permite conectarse con una historia que no representa tanto esfuerzo cognitivo el seguirla, como mencionan Olga y Andrea, quienes comentan respectivamente que, “La verdad si le he perdido el gusto a leer, ahora me gustan más las series, es como los libros pero con la parte de creatividad que me falta” y “Cuando tenía tiempo libre sentía que no podía leer otro libro más, entonces opté por bastante tiempo ver películas o series”.

Hasta ahora se han presentado los resultados más relevantes de la presente investigación teniendo en cuenta las diversas características de las experiencias detalladas, describiendo el papel que juega cada condición en el surgimiento y el mantenimiento en las experiencias de lectura. En el siguiente apartado se elaborarán ideas a mayor profundidad contrastando estas con planteamientos ya previstos en otros apartados como el marco teórico y el estudio de estado de arte con la finalidad de señalar las similitudes y diferencias o novedades que se identificaron.

## DISCUSIÓN

En la interpretación de los resultados obtenidos en el presente estudio se tuvieron en cuenta distintos puntos de partida que guardan una estrecha relación entre sí. Los puntos de partida fueron las teorías revisadas para el estudio del fenómeno, los antecedentes empíricos, los datos obtenidos de los participantes en el proceso de recolección y los lineamientos del método de análisis temático de Braun y Clarke (2006). De este modo, el análisis propuesto involucra múltiples expresiones que convergen, se contrastan y busca responder a los objetivos previamente abordados en la investigación.

### **Condiciones propias de las Experiencias óptimas en lectura**

Considerando la idea de las actividades *autotélicas*, en las que se participa por el gusto que produce la actividad más que por el resultado o beneficio de la misma (Csikszentmihalyi, 1990), se plantea un contraste inicial entre esta definición y los motivos que llevan a los distintos participantes a realizar sus experiencias de lectura; así encontramos que todos los participantes manifiestan tener un gusto personal por la lectura, mas no realizan todas las lecturas que hacen unicamente por este factor. Lo anterior dado que la lectura para los diferentes participantes podría constituirse como un espacio de recreación o intimidad el cual buscan mantener por intereses relativos a la actividad misma, una actividad importante para su desarrollo y formación de cualquier tipo, así como un *reto* interesante que les acerca a nuevas perspectivas sobre los temas leídos. Las experiencias de lectura entonces tendrán una representación particular en cada caso y esto no implica que necesariamente no perciban un beneficio en la actividad, de hecho, se reconoce un interés genuino para acercarse a la lectura, más allá de que conscientemente lean con un fin específico diferente al simple hecho de disfrutar de la lectura.

Como se mencionó en el apartado teórico sobre la teoría de las Experiencias óptimas existen una serie de condiciones para que una actividad cualquiera pueda percibirse como Experiencia óptima (1990), así como también se han puntualizado las siguientes condiciones para que una experiencia de lectura se desarrolle como óptima (Wilhem y Smith, 2014): control y competencia, reto apropiado, retroalimentación constante y metas claras, concentración en lo inmediato y socialización. Con base en estas descripciones que se han consolidado teóricamente y con base a estudios empíricos en el tema se puede decir que en los datos analizados existen evidencias de la relevancia y desarrollo de las condiciones previamente mencionadas. A continuación, explicamos cada una de estas condiciones y sus relaciones con los datos del presente estudio.

### **Vinculación genuina**

Considerando que el *interés genuino* se consolida por razones diversas, como se mencionó en el apartado “El amanecer de la lectura”, así mismo las razones que mantienen ese interés vigente responden a características puntuales de cada experiencia. Este *interés genuino* constituye la primera condición para el desarrollo de una experiencia óptima según Csikszentmihalyi (1990) y permite entender por qué todos los participantes persisten en las lecturas que les resultan al menos interesantes. Hay casos que responden a la curiosidad del lector como otros que se movilizan más por el entretenimiento que les brinda el contenido del texto y algunos que reportan tener la lectura como un espacio de escape a la cotidianidad.

Olga, Eduardo y Camila reportaron que realizan lecturas de temas de su interés por el solo gusto de hacerlo, así como reportan que les aburre realizar algunas de las lecturas de textos que deben leer por obligación académica; las experiencias de estos tres participantes dan cuenta de cómo existe una clara diferencia entre hacer la misma actividad por el interés en

hacerlo a tener que hacerlo para algún objetivo impuesto. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Smith (2010) quien expone que para el desarrollo de la lectura como una experiencia óptima es relevante la elección del texto por parte del lector. A su vez esto encuentra relación con los hallazgos de Mcquilian y Conde (1996) quienes encontraron en una muestra de 11 personas que la oportunidad de escoger el texto a leer constituye un factor promotor de las experiencias óptimas en lectura.

Sin embargo, la experiencia óptima de lectura puede emerger en una situación de lectura que empieza por obligación. Esto lo demuestran algunos participantes del estudio quienes reportan gusto por los temas de lectura que les habían sido inicialmente impuestos, aclarando que no encuentran un gusto completo por todo el material que les indican deben leer, pero que sí hay casos de textos con los que encuentran afinidad entre sus temas de interés y lo que deben leer en su proceso de formación. En este mismo sentido Andrea, Alan, Sandra, Olga y Clara manifiestan que realizan en parte las lecturas que deben leer por obligatoriedad en sus formaciones académicas porque perciben relevancia en estas, pues aportan a su proceso de desarrollo académico y profesional.

En el caso de Andrea y Sandra se evidenció un cruce entre las lecturas por interés y deber, puesto que las lecturas realizadas desde el ámbito académico aportarían elementos que les permitían mejorar su comprensión frente a los textos leídos por elección propia. Por consiguiente, en el caso particular de estas participantes se ilustra una situación ideal a consolidar de manera intencional en contextos educativos formales por parte de educadores, puesto que se resalta por parte de las participantes una percepción de relevancia frente a aquellas lecturas realizadas por deber, al prepararles con ciertas herramientas que les permitieron abordar otro tipo de lecturas.

Aun así, se presentaron casos en los que este espontáneo gusto por la lectura se ve afectado por la obligación de leer; pues hay participantes que reportan ya no sentir deseos de leer sus

temas de interés personal y han quedado desgastados por las lecturas que deben de hacer. Estos estados son similares a los reportados por Gilbert y Foster (2011) quienes encontraron en una muestra de 717 universitarios que había una percepción general de que no tenían tiempo para dedicar a lecturas de su elección personal pues las lecturas que debían de leer para el contexto académico les ocupaba la mayoría del tiempo del que disponían para leer.

Desde otra perspectiva y en relación con las ideas previamente expuestas, Peña, García, Vázquez y Mancilla (2017) entrevistaron una muestra de 75 docentes y concluyeron que probablemente la pérdida de interés hacia la lectura se puede ver influenciada en cierta parte por la saturación de responsabilidades académicas. Entonces desde los datos recolectados en los antecedentes empíricos retomados, se podría inferir que para las lecturas a las que no se llega por un interés genuinamente personal pareciese haber una significación distinta lo cual coincide con los hallazgos de Conde y Mcquilliam (1996). Además, estas lecturas impuestas desde otros contextos se pueden estar presentando como factores que interfieren en el desarrollo de experiencias óptimas de lectura que los mismos lectores buscan por interés, al punto en que dicha saturación de lecturas obligatorias puede conllevar a que el joven adolescente lector opte por realizar actividades que no tengan que ver con la lectura, más que por verse limitados para leer textos de interés personal por el tiempo que deben de dedicar a lectura académicas.

Ya se ha mencionado que el interés frente al mantenimiento de experiencias de lectura es un factor fundamental encontrado en el total de las entrevistas realizadas y guarda gran similitud con planteamientos de Csikszentmihalyi (1990). Esto también coincide con lo que identifican estudios empíricos como el de Möller, Köller y Retelsdorf (2011) donde se encontró en una muestra de 1508 niños entre los 10 y 14 años que cuando se desea genuinamente comprender un texto, hay una mayor disposición para su lectura; asimismo



Clark y Hawkins (2010) identificaron que cuando la temática del texto es llamativa para el lector esto termina movilizándolo a leer dicho texto.

Ahora bien, aunque todas las personas entrevistadas leen por un interés genuino, también persisten en la lectura al encontrar un *reto* que es coherente con el despliegue de sus habilidades. Aun así, se podría inferir que no todos se motivan por el *reto*, más persisten al encontrar un nivel de dificultad con el que se sienten cómodos como en el caso de Juan o Sandra. La dinámica del despliegue de habilidades frente al *reto* es la segunda condición para la consolidación de una experiencia optima descrita por Csikszentmihalyi (1990), quien plantea que la *habilidad* se despliega adecuadamente cuando el *reto* al que se enfrenta es coherente con su nivel de experticia. A continuación, se explica este factor más detalladamente.

### **Reto apropiado y despliegue de habilidades**

En cuanto a la percepción de *reto*, en la mayoría de los casos se relacionan con el mantenimiento de la atención en la experiencia de lectura. Esta última aclaración se ejemplifica en el caso de Kevin, donde se encuentra que, aunque el material leído le exige cierta demanda, se le presenta el *reto* de evitar distracción en los pensamientos derivados de lo que lee y que emergen durante su experiencia de lectura.

Asimismo, se presenta en el caso de Diego, a quien a veces se le dificulta concentrarse plenamente en la lectura debido a que le es difícil atenuar el diálogo interno que se produce en él cuando lee. Siguiendo estas observaciones, se puede también evidenciar que el *reto* percibido por los participantes es derivado de procesos de interacción entre el lector y el texto más que por la exigencia de un conocimiento previo frente a los textos leídos. Otro aporte importante frente a la percepción de reto se encuentra en las experiencias de Clara, Andrea y Sandra donde la percepción de *reto* se centraliza en las características propias del texto,

cuando se presenta gran cantidad de estímulos o hechos confusos que demandan al lector de un avance de lectura en la extensión del texto para esclarecer el propósito de la enunciación previa de dicha información, personajes o hechos. De esto también se puede derivar la idea de que un lector suficientemente vinculado con la lectura que realizó encontrará en el reto una frontera que de superarse presupone un enriquecimiento de su propia experiencia de lectura. También cabe aclarar que no todos los participantes que reportaron haber experimentado lo descrito en la consigna percibían niveles de reto suficientes en sus experiencias de lectura, lo cual pone en duda si podrían ser estos casos ejemplos de experiencias óptima propiamente dada, teniendo en cuenta que el nivel de reto/habilidad balanceado configura la emergencia del estado de flujo de conciencia óptimo. Lo anterior se profundiza con mayor detalle al final de este apartado.

Otra perspectiva de *reto* analizada surge desde los propios estados mentales del lector, donde explícitamente se señala la emergencia del cansancio como un *reto* consecuencia del ejercicio de lectura. Si bien cada texto y experiencia guarda características particulares la lectura en sí, demanda cuando menos la atención del lector y eso torna la lectura en una actividad que puede resultar desgastante. Esto se evidencia en el caso de Diego quien reporta que su principal obstáculo es el cansancio que se va acumulando conforme él avanza en su lectura; la necesidad de mantenerse concentrado en el texto es lo que le demanda y consume su energía y disposición, por eso para este lector poder hacer pausas en medio de sus lecturas es fundamental.

En relación con las anteriores distinciones frente a la percepción de reto Möller, Köller y Retelsdorf (2011) confirman que se debe entender el rendimiento en lectura desde las habilidades cognitivas del lector, lo cual se evidencia en los casos previamente mencionados, pues ante la dificultad encontrada en el texto aparecen una serie de recursos cognitivos para

progresar en la lectura y responder ante las distracciones y dificultades. Dichos recursos se revisarán a continuación con mayor detenimiento.

Desde la perspectiva del *despliegue de habilidades* (Schmidt, 2010) se infiere que la tendencia entre los participantes es una capacidad apta para desempeñar la experiencia de lectura, sin encontrarse abrumados frente a las posibles demandas de la práctica de dichas lecturas. Aun cuando había algunos participantes como Andrea, Clara, Kevin, entre otros, quienes percibían que el *reto* encontrado en los textos podría llegar a sobrepasar su *habilidad*, encontraban ciertas estrategias o recursos que le permitían seguir adelante con su experiencia. Dichos recursos internos o externos apropiados por los participantes se muestran como estrategias cuyo propósito es el mantenimiento de la atención, lo cual se ahondará a profundidad en el apartado de atención plena o concentración en lo inmediato.

Cabe resaltar que algunas de estas son acciones o comportamientos que se traducen como estrategias, trascienden al momento después de la lectura y tienen que ver con *motivación intrínseca*. Esto de nuevo se relaciona con los hallazgos de Möller, Köller y Retelsdorf (2011), quienes plantean el interés genuino en comprender el texto como un promotor de la lectura, puesto que, el seguir buscando información relacionada al contenido leído en Internet, pensar de nuevo sobre lo leído para encontrar nuevos significados o releer fragmentos del texto son acciones que no solo trascienden al acto mismo de leer, sino que a su vez se relacionan estrechamente con la experiencia de lectura vivida anteriormente.

En la interrelación entre *reto* apropiado y despliegue de habilidades, el caso de Sandra y Juan da a conocer que al no encontrar un *reto* proporcional a su nivel de *habilidad* no necesariamente se traduce en un estado de aburrimiento y posterior desentendimiento hacia sus experiencias de lectura, como menciona Csikszentmihalyi (1990) en una revisión de los estadios de flujo de conciencia, sino que sigue existiendo vinculación a estas porque terminan respondiendo a los intereses desde los cuales se acercan a la lectura. En el caso de Sandra

porque el texto que lee es de su completo gusto y en el caso de Juan porque busca reseñas de noticias que no le demandan un esfuerzo al leer y él se relaciona con esta experiencia de lectura desde la búsqueda de información que le es relevante por interés personal.

### **Metas claras**

La tercera condición descrita por Csikszentmihalyi (1990) para una experiencia óptima es la presencia de *metas claras* en el desarrollo de la actividad. Esto se observa en los participantes pues reportan percibir un sentido o tener un objetivo claro para direccionar sus experiencias de lectura, por ejemplo Andrea hace un tiempo buscaba cumplir un objetivo autoimpuesto de leer 10,000 páginas en un año, por lo que mantenía un ejercicio constante de lectura en pro de dicha meta; sin embargo, actualmente ya no busca cumplir con este objetivo, sino que su propósito se transformó en lograr comprender con profundidad libros escogidos, más que completar un número de páginas leído. En la experiencia de Andrés se logra evidenciar que su objetivo cambió desde un carácter lectura en cantidad a lectura con un propósito de profundización en el contenido de los textos escogidos.

También cabe mencionar a Camila quien leía todo lo que podía a diario para cumplir su objetivo de acabar el libro. El objetivo también puede estar relacionado con cumplir con obligaciones de tipo académicas a pesar de que, como se mencionó anteriormente, la experiencia no se inclinaría tanto a ser percibida como óptima con lecturas que no fueron seleccionadas por el lector. De una forma similar hay objetivos que emergen en relación con lectura, como palabras o conceptos que le son desconocidos al lector, retos por la complejidad del texto, por la cantidad de textos leídos o la comprensión total de estos, entonces la superación de los obstáculos y propósitos emergentes podrían constituirse como un objetivo que motiva al lector en su experiencia.

Siendo así, la relación que mantiene cada participante con su propia experiencia de lectura dependerá del objetivo desde el cual se acercó a dicha actividad. De este modo se distinguen participantes que manifiestan llevar a cabo sus experiencias de lectura por motivos personales cómo explorar temáticas de interés, así como mejorar la capacidad de memoria, comprensión lectora, fortalecer conocimientos, disfrutar de un momento de ocio o encontrar un escape de la realidad. Sin embargo, se encontraron casos donde la experiencia de lectura pudo verse configurada por un cruce entre el interés y la necesidad de enriquecer el capital intelectual de quien leía como en el caso de Eduardo, Alan, Olga y Andrea.

Por su parte, los hallazgos de Möller, Köller y Retelsdorf (2011) aportan al análisis de esta condición que existió en sus estudios una tendencia en algunos participantes de direccionar sus experiencias de lectura teniendo en cuenta preguntas de sondeo que les permiten obtener información de mayor relevancia para ellos dentro de toda extensión del texto leído o textos escogidos, lo que nos atreveríamos a señalar como información objetivo. El hallazgo anterior de estos autores se ejemplifica en la experiencia de lectura de Juan, quien busca entre reseñas de noticias la alternativa que responde a sus preguntas en mayor detalle.

Clark y Hawkins (2010) mencionan que los lectores suelen dirigirse a las bibliotecas públicas por los textos que encuentran en esta o por la presencia de un computador, esto lleva a pensar que la movilización hacia la actividad de la lectura tiene una relación directa con los objetivos que emergen de y durante la actividad misma. Se destacan en las historias narradas por los participantes del estudio actual casos en los que se consolida el hábito lector desde edades tempranas por la visita a contextos como las librerías o bibliotecas, con propósitos claros como conseguir un libro determinados; así como el uso de herramientas de apoyo como buscadores de Internet o diccionarios con objetivos específicos relacionados al contexto de lectura.

## **Control y competencia**

Los participantes manifestaron que sentían *éxito* en la realización de sus experiencias de lectura cuando percibían que habían comprendido lo que leían, al descubrir que lo comprendido en un fragmento previo del contenido que estaban leyendo estaría relacionado a sucesos posteriores. Esto se puede detallar a modo de análisis como el resultado de cierta autorregulación presentada, que invita al lector a buscar cierta reafirmación de las inferencias o comprensiones realizadas, conllevando a una percepción de satisfacción en los lectores y su posible persistencia en la experiencia de lectura. Lo anterior tiene una relación directa con el progreso en el desarrollo de los procesos que son promotores del perfeccionamiento de habilidades de lectura y de comprensión que conllevan a la consolidación de experiencias óptimas; Cabe aclarar que este logro se concede por el compromiso asumido del lector. Esta idea encuentra continuidad en los estudios realizados en Chile por Valenzuela, Gómez y Sotomayor (2015) quienes establecen que la actividad de supervisión o autocontrol es fundamental para sacar provecho a los textos leídos, extrayendo de él información o beneficios desde la perspectiva de cada lector y sus expectativas. De igual manera, Hamedi, Pishghadam y Fadardi (2019) en un estudio realizado en 220 estudiantes de idiomas encontraron que las emociones positivas experimentadas durante y después de la lectura, como la satisfacción derivada de la comprensión del texto en este caso, incentivan al lector a la continuidad en la experiencia de lectura.

Esta condición de *control y competencia* tienen relación con características fenomenológicas asociadas a las experiencias óptimas, una de estas es el surgimiento de estrategias como las utilizadas por Andrea, Sandra, Eduardo y Kevin que les sirven de apoyo en su comprensión del texto. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Möller, Köller y Retelsdorf (2011) quienes reportan que el uso de estrategias metacognitivas es un derivado de

tener una disposición genuina para la lectura. Como se observa en el caso de Alejandro quien menciona que para garantizar tener su atención totalmente puesta en lo que lee suele ponerles voces a los personajes de sus lecturas, esta estrategia no es implementada por él para todas sus lecturas si no para las que tiene un interés singular en realizar sin distraerse pues él mismo reporta que el objetivo de las voces es mantener su concentración aunque esto le resulta desgastante.

A su vez esto se relaciona con la segunda condición descrita por Wilhelm y Smith (2014) denominada *reto apropiado*, pues la efectividad de las estrategias de lectura previamente mencionadas da cuenta de cómo los jóvenes adolescentes que se encontraban con un reto, respondían perseverando en la lectura. De hecho, todas las personas entrevistadas mencionan sentir que tienen la capacidad de superar el reto que les suponen sus lecturas. Tanto Möller, Köller y Retelsdorf (2011) como Wilhelm y Smith (2014) mencionan que la disposición a perseverar en la lectura de un texto como para desplegar estrategias que faciliten y acompañen a la lectura es necesario que haya una percepción de estar entendiendo, de contar con las capacidades para culminar la lectura, lo que se explicita en los relatos como los de los participantes previamente mencionados.

### **Atención plena o concentración en lo inmediato**

Cabe mencionar la importancia de la *atención* en el proceso de lectura. La quinta condición descrita por Csikszentmihalyi (1990) para las experiencias óptimas es la *atención focalizada* en la actividad. La necesidad de mantener esta para un apropiado ejercicio de lectura se evidencia predominantemente en casos como los de Alejandro, Andrea y Sandra donde emplean estrategias de lectura que tienen como objetivo ayudar a mantener la *atención* en lo que se lee. A su vez Olga reporta que necesita alejar su celular de sí para garantizar su concentración durante la lectura. A modo de análisis se expone que cuando hay un interés o

necesidad en desarrollar adecuadamente un ejercicio de lectura el lector se dispone a tener claras sus posibles distracciones y emplea métodos diversos para lidiar con estas.

Es pertinente mencionar que, en los relatos donde se evidencia el contraste entre la lectura que se hace por gusto y la que se hace por obligación se evidencia una mayor disposición de la *atención* y su mantenimiento para y durante la lectura que leían por un interés personal. Se debe resaltar también que la condición de atención fue ampliamente caracterizada en la descripción de Experiencia óptima (Mesurado, 2010) que se leía en la entrevista a los participantes, partiendo de esta como un pilar esencial en relación con la percepción de inmersión en la experiencia de lectura, en la focalización de los procesos cognitivos, afectivos y el flujo de conciencia; por lo cual, el mantenimiento de la atención en los datos recolectados en el presente estudio se traduce desde el presente estudio como una condición necesaria para el desarrollo de una experiencia óptima consolidada y que además los participantes explícitamente mencionan como un factor clave para poder comprender o vincularse profundamente con sus experiencias de lectura.

En cuanto a la conceptualización de *atención dirigida* netamente a la experiencia de lectura o concentración en lo inmediato (Wilhelm y Smith, 2014) se da a entender mediante los resultados que Andrea, Sandra y Eduardo conllevan estrategias como colocar música de fondo o morder un lapicero, que a su vez se relacionan al mantenimiento de la *atención* y concentración. También se podría pensar que en el caso de Kevin los pensamientos derivados de la lectura que realiza, mediante los cuales construye significados alrededor de la novela ligera que lee, puede contribuir a su nivel de inmersión en la experiencia, aun cuando él no lo expone como algo que contribuya a su atención, puesto que las sensaciones experimentadas al imaginar o pensar sucesos y personajes lo conllevan a desatender estímulos externos que lo pueden distraer. Mientras tanto, Alejandro y Diego buscan mantenerse concentrados directa



e inmediatamente en lo que están leyendo, con el fin de desarrollar adecuadamente su experiencia de lectura.

En contraste con las anteriores experiencias de lectura donde se evidencia la voluntad de mantener la atención focalizada, en el discurso de Juan se detalla que al estar leyendo en su dispositivo móvil con frecuencia le aparecen notificaciones de distintas aplicaciones que no pasa por alto, sino que revisa estas y posteriormente retoma la lectura, por lo cual se establece que Juan no logra consolidar una experiencia óptima propiamente dicha como en el caso de los participantes que focalizan plenamente su atención o al menos distinguen sus posibles distractores y tratan de evitarlos o generar estrategias frente a estos. Se podría decir que las características propias del dispositivo móvil utilizado por Juan para leer se tornan en un elemento distractor durante el ejercicio de lectura, sin embargo al usar estos dispositivos que continuamente pueden estar presentando condiciones que desvían la atención del lector, como notificaciones o publicidad, los lectores pueden ser conscientes del efecto que tiene esto sobre su lectura y buscar la forma de evitar esta situación, siempre y cuando sea algo que él mismo desee. Como también ocurre en experiencias de lectura donde el soporte de lectura es físico o impreso, pero hay condiciones en el ambiente que obstaculizan la experiencia de inmersión del lector, frente a lo cual el lector toma acción para atenuar dichas condiciones, siempre y cuando su objetivo sea este.

### **Retroalimentación constante**

La tercera condición para las experiencias óptimas en lectura es la presencia de *retroalimentación* tal como señalan McGeown, Norgate y Warhurst (2012), quienes reportan que el rendimiento en lectura se ve atravesado por la presencia de *retroalimentación* entre otros factores, si bien los jóvenes adolescentes entrevistados en el presente estudio mencionan realizar sus ejercicios de lectura de manera personal, se puede decir que

encuentran *retroalimentación* en la comprensión y permanencia de compromiso con las lecturas realizadas, propósito para el cual, como ya se dijo despliegan toda una serie de recursos que les brindan cierto nivel de *retroalimentación*. La condición de *retroalimentación* hallada en el estudio con mayor predominancia encuentra similitud con la retroalimentación dada de manera interna (Ochoa y Aragón, 2005), en la que los individuos supervisan sus propios niveles de comprensión o desempeño identificando el estado actual en el que se encuentran frente a las lecturas realizadas y teniendo en cuenta las acciones a realizar para mejorar su nivel de comprensión en el caso de no estar consolidandola.

Se identifica sólo un caso específico donde se podría decir que se concreta algún elemento de *retroalimentación* desde la comparación (Ochoa y Aragón, 2005) con otras experiencias de lectura por la propia voluntad del lector, cuando Daniela indica que busca en YouTube videos donde se exponen análisis del libro de trama psicológica que ella se encuentra leyendo, con el fin de contrastar las inferencias que ella misma realizó sobre lo leído para corroborar si de cierta forma es coherente con lo que ella ha comprendido del libro. De esta forma, se encuentra continuidad con las consideraciones teóricas revisadas, en el sentido de que el proceso de *retroalimentación* puede surgir en las experiencias individuales del lector, asociándose a la autorregulación ya mencionada que se deriva de procesos metacognitivos, donde las personas están en facultad de ir supervisando su propia experiencia de lectura. Desde los resultados del presente estudio, se afirma entonces que existen bucles de *retroalimentación* en el proceso de lectura personal cuando después o durante de la actividad de lectura el joven adolescente contrasta su estado actual en la lectura frente a la expectativa de realización de la experiencia de lectura, hasta donde ha cumplido con los objetivos con los que se ha acercado al texto y como su interacción satisfactoria con el texto le conlleva a seguir vinculado a dicha experiencia. Además, los tipos de retroalimentación destacados en esta investigación también podrían haber surgido por las características propias de la presente

investigación, donde en este proceso específicamente no hay uno otro que este supervisando, como es el caso de los docentes en contextos educativos.

### **Efecto socializador**

Como se menciona en el apartado “el amanecer de la lectura” distintos participantes se iniciaron en la actividad de la lectura por influencia de un tercero, generalmente cercano en su círculo familiar, se estipula en este estudio que esta influencia consolida la base de lo que es su desarrollo como lector. También, se analiza que es una característica general que con el paso del tiempo y el avance en el desarrollo la lectura se consolida como un espacio más personal que social. Lo anterior se deriva de los relatos de Eduardo y Camila a quienes sus padres les introdujeron a la actividad de la lectura. Asimismo, en las experiencias de Sandra y Kevin se evidencia que el efecto socializador posibilitó la vinculación a la lectura. A Sandra una amiga cercana le prestó el libro con el que se siente a gusto leyendo, mientras a Kevin su hermano mayor le recomendó la novela ligera que referenció como el texto que le conlleva a un acercamiento a un estado de experiencia óptima de lectura descrito en el inicio de la entrevista. A su vez Juan, explicita que posterior a su experiencia de lectura, suele compartir con sus compañeros la información que encontró para debatir o simplemente proporcionarles información que puede serles novedosa e interesante, dado a que se alinea a temas relacionados con el deporte o noticias actualizadas.

Cabe mencionar el caso de Olga quien expresó haber leído la saga *Los juegos del hambre* junto a unas amigas cuando estaba en el colegio, ella es la única participante que reportó haber participado de un ejercicio de lectura social. Olga leía capítulos a la par de sus amigas y luego se reunían para conversar del capítulo; este relato, así como los casos previamente expuestos dan cuenta de lo que Wilhelm y Smith (2014) describen como la quinta condición para que la lectura se dé como una experiencia óptima, que es el componente social asociado

a la experiencia de lectura. Además, desde la perspectiva de los profesores chilenos entrevistados por Peña et al. (2017) una estrategia efectiva para promocionar las experiencias de lectura es realizar esta de manera grupal y en voz alta, así como la creación de foros dentro de las aulas para dialogar sobre los textos leídos, encontrando un amplio espectro socializador.

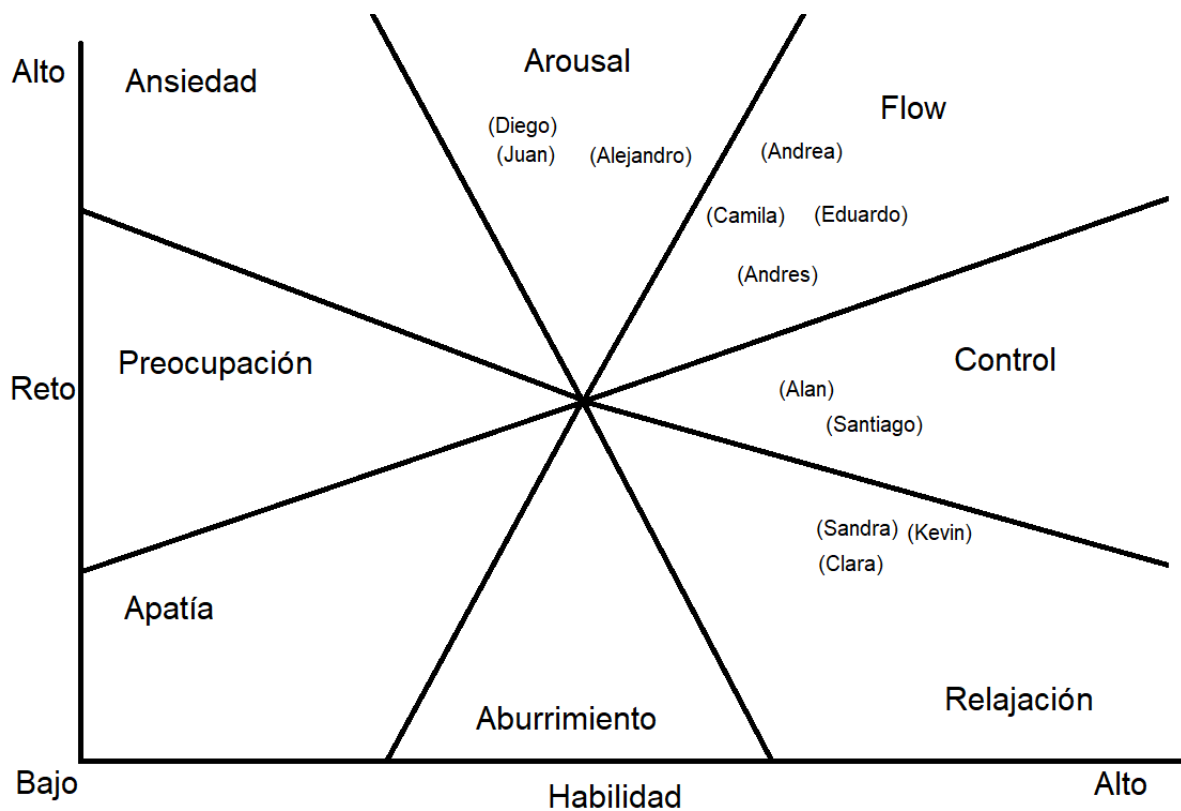
Esta condición se pudo evidenciar entonces en el caso de distintos participantes ya mencionados y estudios empíricos, por ende, se establece como un factor que promueve las experiencias óptimas de lectura en cualquier tiempo presentado, bien sea en un inicio o durante las vivencias de estas. Aun así, no es un factor estrictamente necesario para el desenvolvimiento de dichas experiencias, puesto que los participantes en los que no se detalla este efecto socializador se presentaban otros componentes que serían a su vez atractores para la vinculación con las experiencias de lectura, como se ha revisado en los análisis de cada condición. Cabe resaltar que se debería considerar a futuro la importancia de los diferentes momentos de socialización que se pueden presentar frente a los procesos de lectura, puesto que existirían momentos de socialización antes, durante y después de la práctica de lectura.

### **Perfiles de experiencias óptimas**

Finalmente, se confirmó que surgieron distintos perfiles de experiencias y esto se debe, según Csikszentmihalyi (1997) a los diferentes niveles de balance entre el *reto* y el *despliegue de habilidades*, ya que la interrelación entre estas es el que pasa a configurar los distintos niveles o trayectorias en cuanto a los perfiles de experiencia de cada joven adolescente entrevistado. A fin de ilustrar con mayor profundidad esta afirmación en el estudio, se retoman las distintas experiencias asociadas a los diversos balances entre el despliegue de habilidades y reto detallados en los participantes mediante una figura, la cual es una readaptación del modelo de Csikszentmihalyi (1997), en donde solo se tuvo en cuenta los niveles de experiencia que se

encontraron en esta investigación. A su vez, esta grafica retoma gran parte de las concepciones teóricas o principios desarrollados en el apartado de marco teórico del presente trabajo, asociado entonces a el surgimiento y mantenimiento de experiencias óptimas en lectura. Cada participante está ubicado en el estado de flujo correspondiente a su experiencia de lectura en el diagrama con su seudónimo.

**Figura 2.** Estados o niveles de conciencia encontrados de los perfiles de experiencias.



*Nota.* El diagrama se retoma del esquema de estados de flujo de conciencia propuesto por Csikszentmihalyi (1998).

Sandra, Kevin, Clara, frente a la ausencia de carácter demandante de los textos, parece que desarrollan un estado intermedio entre la relajación y el control porque, aunque no existe un reto exigente, se presentan tareas como el seguimiento del desarrollo de los contenidos que llevan a cabo sin mayores inconvenientes. Se omite que exista una tendencia al aburrimiento

en estos participantes puesto que los textos escogidos responden a los intereses de estos lectores.

De las experiencias recuperadas podemos ubicar en la categoría de Flow o experiencia óptima a Andrea, Eduardo, Camila y Andrés debido a que ellos cuentan con un balance coherente y una evolución recíproca en cuanto a la relación entre reto y habilidad. Además de esto, cada uno ha desarrollado medios propios para retroalimentar sus ejercicios personales de lectura mientras que reportan cómo se pierden inmersos en los universos literarios que cada uno disfruta de leer, llevando a que sus espacios de lectura se hayan consolidado de una forma coherente a sus necesidades particulares. La lectura se presenta para estos sujetos como una experiencia óptima pues las distintas condiciones propias de las experiencias óptimas se ven reflejadas en sus relatos.

En cuanto a las experiencias que se aproximan al surgimiento del flujo de conciencia (*Aurosal*), aun cuando Juan cumple con la mayoría de las condiciones, no puede concentrarse plenamente en la lectura, pues constantemente realiza pausas para permitir el desarrollo de pensamientos derivados de esta, que le hacen entrar en un estado de atención alternada entre sus pensamientos y el seguimiento del texto. Asimismo, se localiza a Diego y Alejandro en dicho estado de conciencia, puesto que sus experiencias de lectura están caracterizadas por una necesidad de mantener la atención plena puesta en la lectura, la intención de mantenerse activos y atentos es el eje de su experiencia.

En la categoría de control podemos encontrar a Alan y Santiago, dos lectores cuyas experiencias se caracterizan por mantener una lectura constante de textos alusivos a sus temas de interés más que les resulten a su vez cómodos de leer, la tendencia en su experiencia está marcada por el nivel de control que tienen de la misma, buscando lecturas que se alinean con su interés personal y nivel de habilidad.

Se podría concluir de esta revisión de perfiles de estados de conciencia frente a las experiencias de lectura que la relación entre el reto que representa el texto y el despliegue de habilidades del lector es singular en cada caso, lo cual tiene como resultado la variedad de estados de flujo de conciencia posibles dentro de cada experiencia de lectura. Entonces, se podría pensar que cada lector experimenta de manera particular los textos leídos de acuerdo a la mencionada relación entre reto y habilidad, esto quiere decir que ninguna experiencia de lectura podrá desarrollarse de una manera idéntica a la de otro lector. La configuración de estos estados de experiencia de lectura dependen también de la disposición con la cual se aproxima cada lector a su propia experiencia de lectura lo cual varía en cierta medida debido a el estado de las condiciones que fueron tenidas en cuenta para este estudio, como otros factores que no tuvieron cabida en este estudio como lo pueden ser los estados afectivos presentados durante la lectura, los niveles de activación cognitiva, procesos metacognitivos o ejecutivos, niveles de compromiso hacia la lectura, autodeterminación, e.t.c.

## CONCLUSIONES

Antes de entrar a plantear las respectivas conclusiones del presente estudio es pertinente mencionar que, aunque existen distintas teorías consideradas que establecen las ya mencionadas condiciones clave para el surgimiento y mantenimiento de las experiencias óptimas, estas no deberían ser pensadas como una lista de requisitos sino como la base de una forma de pensar el fenómeno de las experiencias óptimas en lectura. Aunque existieron puntos de encuentro entre los relatos de cada participante en base a cada condición, no todas están parcial o completamente presentes en cada participante. Por esto, se debe seguir pensando cada experiencia óptima de lectura como estados que van a estar representados de múltiples formas en cada participante frente a cada lectura específica. Empero, una condición imprescindible que siempre estuvo presente de manera significativa en cada experiencia fue la motivación intrínseca.

Como se mencionaba anteriormente, para promover experiencias óptimas de lectura en adolescentes se debe tener en cuenta los intereses personales de cada lector, pues se encontró como una coincidencia entre los referentes teóricos, empíricos y los datos recogidos en las entrevistas la relevancia de que sea el lector quien seleccione el texto a leer y que éste sea afín a los intereses personales. Este es un factor con una considerable influencia en el surgimiento de una vinculación óptima a la experiencia de lectura. Se concluye a través de la muestra de los jóvenes adolescentes vallecaucanos entrevistados que la vinculación a la experiencia de lectura dada desde la *motivación intrínseca* es un elemento clave para el surgimiento de experiencias óptimas. Sin embargo, los resultados también dan cuenta de posibles casos donde puede que en un inicio no exista *motivación intrínseca* hacia dicha experiencia de lectura próxima a realizar, pero durante la lectura puede emerger este interés, como sucedió en casos



relacionados con lecturas por obligación que engancharon a los lectores bien sea por la percepción de relevancia encontradas durante la realización de la lectura o porque se alinearon a posibles temas de interés.

A manera de síntesis frente a la condición de percepción de reto se reconoce que este factor está asociado a la capacidad de elección de texto de los jóvenes adolescentes, dado que la posibilidad de elegir los textos no solo se efectúa rescatando cuáles son los temas de interés que busca el lector, sino que se vincula a cómo será presentada esta temática seleccionada. Es decir, en medio del proceso de la elección voluntaria el lector también estaría identificando el nivel de demanda que el texto escogido le presentará, si está en la capacidad de comprenderlo para tener una experiencia satisfactoria de lectura. Se pretende entonces dar a entender que el lector al seleccionar el texto a su vez determina el nivel de dificultad que desea enfrentar, siendo un aspecto que podrían promover las experiencias de lectura. Hablando específicamente de las percepciones de reto, los participantes las asociaban al mantenimiento de la atención frente a los posibles distractores que podían presentarse en el ambiente, procesos derivados de la interacción entre el lector y el texto como pensamientos emergentes, estados mentales y físicos relacionados al agotamiento. Finalmente, se podría decir que la motivación intrínseca presente en un alto nivel frente a los posibles retos encontrados puede contribuir a que los lectores asuman estos retos con mayor compromiso y auto gestionando sus habilidades/recursos, de lo cual detallaremos a continuación.

En relación con el papel del despliegue de habilidades en el desarrollo y mantenimiento de las experiencias óptimas, en los participantes se evidenció una tendencia a niveles balanceados entre el reto y la habilidad. A simple vista, se podría decir que la habilidad a un nivel acorde al reto conlleva a dicho enganche a la experiencia de lectura, pero en realidad son los procesos subyacentes al despliegue de habilidades los que a su vez direccionan el balance entre las

demandas encontradas y las capacidades. Estos procesos subyacentes a los que se hacen alusión y que se detallaron en algunas de las experiencias de lectura son: La creación de estrategias y la búsqueda de recursos tanto propios como externos de los lectores. Adicionalmente, para la identificación y apropiación de estos procesos se establece un papel clave de la *retroalimentación interna* que se propicia en algunos de los lectores donde supervisan constantemente su estado actual en relación al estado ideal y que necesitan o aportaría a la consecución de dicha expectativa de experiencia.

Otra consideración importante frente al *despliegue de habilidades frente al reto* es que, aun si la habilidad sobrepasa el nivel de reto, no necesariamente se presentará un estado de aburrimiento, siempre y cuando esté presente la *motivación intrínseca*. Dado que, si emerge o existe frente al contenido leído suficiente *motivación* causará un estado de confort, el cual sería un estado que se diferencia del estado de aburrimiento puesto que en el estado de confort el lector quiere seguir leyendo, lo que no sucede en el estado de aburrimiento. Lo anterior da cuenta de que la *motivación intrínseca* como una condición casi que transversal que influye en otros estados motivacionales durante la lectura.

En cuanto al papel del *éxito* asociado a las experiencias de lectura se identificó en los distintos relatos de los participantes que existen dos formas de percibir el éxito, con referencia a la persistencia en la actividad o referente a la comprensión de lo que se lee. Existe entonces una percepción particular de éxito en cada lector, que se relaciona con la consecución de *objetivos* que proyecta cada lector para desarrollar dicha lectura, por lo que se puede pensar que la consecución del éxito puede también relacionarse a la satisfacción de una experiencia positiva durante la lectura; hay experiencias de lectura donde el mero hecho de avanzar en el contenido del texto independientemente de que se comprenda o no a calidad lo que se lee, es éxito para lector mientras que para otros se requiere una comprensión total para percibir éxito. También

se puede decir que la consecución de lo que se percibe como éxito en el ejercicio de lectura tiene una relación directa con el *despliegue de habilidades* cuando son necesarias, cansarse leyendo, no entender o querer tener un ritmo de lectura son algunos de los objetivos que emergen frente a las dificultades que encontramos vinculadas a las distintas experiencias de lectura.

Entre las características de las experiencias en lectura que se perciben como óptimas de las que no, se puede decir que, si bien no todas las experiencias narradas por los participantes pueden clasificarse como óptimas, los distintos relatos dan cuenta de que lo que fue experimentado por los participantes se encuentra en tipos de experiencia distintas, relativamente cercanas a las experiencias óptimas mas no siendo propiamente. Es posible entender las experiencias de lectura en términos de lo que se puede denominar como comodidad y como búsqueda de desafío, pues hay lectores que se movilizan en pro de encontrar lecturas donde tengan un reto a la altura de sus habilidades como hay otros que una vez que encuentran textos con un nivel de reto que les resulte cómodo para su nivel de habilidad optan por quedarse en dicho nivel. Esto ha de tenerse en cuenta pues el *despliegue de habilidades, control y competencia* son condiciones para que la lectura se desarrolle como una experiencia óptima y estas diferencias en la relación reto/habilidad en los distintos textos

El carácter fenomenológico asociado al análisis del contenido se encontró en la mayoría de relatos y experiencias particulares de los lectores. Estos datos guardaban gran similitud con las bases teóricas y empíricas, por lo cual se desarrollaron bajo el marcado de las condiciones previstas. Aun así, emergieron aportes a las ideas presupuestadas por expertos en el tema y otras condiciones que aportan al desarrollo de experiencias óptimas, como la *elección voluntaria* y el *tiempo libre* como precursores que se añaden a las condiciones ya revisadas. Se adiciona también como consecuencia de dichas experiencias óptimas durante la lectura se

presenta comportamientos posteriores a las experiencias óptimas de los lectores como búsqueda de material relacionado o socialización de lo aprendido durante la lectura. Estos hallazgos concuerdan con la idea de la teoría del flow que las experiencias óptimas promueven el avance del conocimiento, en este caso ampliándolo o compartiéndolo.

### **LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES**

De los factores sociales asociados a la lectura no se encontró mucha información en los referentes bibliográficos, inclusive Wilhelm y Smith (2014) mencionan esta condición en sus estudios como un aporte a la teoría de la Experiencias óptimas en lectura. En cuanto a lo que se observó en los relatos de la cuestión socializadora de la lectura, se puede decir que no es la generalidad pues la mayoría de participantes perciben la lectura como espacio más personal; solo una joven adolescente reportó haber participado de una experiencia de lectura social junto a sus amigas, esto no quiere decir que sea algo poco común, sino que la información que se tiene del tema aun es poca. Frente a esto se podrían tener en cuenta estudios enfocados en contextos como clubes de lectura donde se pueden estudiar factores fenomenológicos y contextuales de las experiencias óptimas asociados a la socialización de lectura.

Asimismo, otro limitante identificado desde la literatura existente se encuentra en que las bases teóricas y empíricas están enfocadas a contextos educativos formales o estudios donde el material de lectura es suministrado por los mismos investigadores, por lo que se recomendaría investigar con mayor rigurosidad las lecturas realizadas por elección voluntaria. En este sentido, los hallazgos de este trabajo son pertinentes puesto que se convierten en un aporte desde un contexto no formal que puede enriquecer tanto contextos no formales, y a su vez pueden tenerse en cuenta en contextos educativos formales debido a que el presente estudio enfatiza su desarrollo en factores íntrosos a la experiencia de leer que

terminan promoviendo tanto como la lectura voluntaria (independientemente del contexto), como la visibilización de las condiciones resaltadas a lo largo de este documento que podrían propiciar experiencias de lectura significativas.

Ahora bien, muchos de estos antecedentes cubren objetivos relacionados a la motivación, actitudes, hábitos y percepciones de ciertos estados como la autoeficacia o desempeño se centran desde un abordaje del fenómeno cuantitativo, por lo cual se sugiere seguir realizando estudios de corte cualitativo o mixto enfocados en destacar aún más la experiencia misma de los lectores, pues si bien los estudios con poblaciones amplias son importantes para abordar el fenómeno de la lectura desde una cuantificación de los factores previamente mencionados, es pertinente ahondar en las significaciones y experiencias desde una perspectiva de cualificación de los datos, pues además de que hay un menor número de trabajos de investigación desde esta perspectiva, se reconoce pertinente indagar en las representaciones y significados personales que desarrollan los lectores respecto a su experiencia, dado que esto enriquece la percepción del fenómeno de la lectura adolescente, permitiendo un acercamiento distinto al estadístico.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio es pertinente mencionar que por la estructura cualitativa del mismo se manejó una muestra pequeña que condiciona considerablemente que los resultados y conclusiones sean completamente generalizables. En segundo lugar se puede decir que el hecho de que solo se realizará una entrevista por participante limita la comprensión de las experiencias de lectura pues puede verse aspectos de las experiencias que no emergieron en este primer encuentro y podrían aparecer en un segundo o tercer encuentro; por otro lado hay que poner en consideración que por las implicaciones de la emergencia sanitaria del 2020 las entrevistas que fueron planeadas para realizarse de manera presencial se tuvieron que adaptar para hacerse vía video llamada, ninguno de los estudiantes tenía experiencia previa o preparación para realizar entrevistas virtuales.

También es pertinente mencionar que el carácter transversal del estudio evita considerar la evolución de la experiencia del sujeto, los cambios y desarrollos que aparezcan tras la entrevista pueden ser interesantes para el tema más quedarán ignorados. A su vez, el hecho de enfocarse solo en experiencias recientes o puntuales deja en un segundo plano los datos que emergen sobre la historia del sujeto como lector o elementos de sus experiencias remotas de lectura que pueden llegar ser interesantes para la comprensión de la temática. Se muestra como relevante entender el desarrollo y cambios de las experiencias de lectura tanto hacia el pasado como hacia futuro más estas cuestiones no reciben el suficiente análisis por la naturaleza de este estudio.

Aun cuando se puede decir que la elección voluntaria de los textos es fundamental para fomentar experiencias de lectura óptimas, se reconoce que a nivel educativo la elección voluntaria podría presentar inconvenientes, como lo sería un posible desentendimiento frente a textos que demanden de un nivel de reto coherente con el progreso del lector, así como una disonancia de los temas que se planean e implementan en el proceso de formación de los estudiantes. Frente a esto, sería pertinente seguir fomentando la lectura de elección voluntaria pero también hacer énfasis en las lecturas académicas desde la apertura a la relevancia que tienen estas dentro de los procesos de desarrollo educativo de los estudiantes. Se muestra deseable que se consolide de ser posible una articulación entre lo que tienen que leer y lo que quieren leer los estudiantes.

Una recomendación derivada de este estudio es seguir promoviendo investigaciones de este fenómeno en Latinoamérica, puesto que la mayoría de los estudios son de procedencia europea o norteamericana y se requiere de mayor abordaje desde contextos más cercanos a nuestra cultura. Además, se deberían de centrar en perspectivas desde las experiencias óptimas en lectura desde el rol del interés individual, situacional, percepción de relevancia hacia la lectura, motivación extrínseca y autodeterminación, en adición a las condiciones que

ya se trataron en este estudio. Por otro parte, es pertinente mencionar que en futuras oportunidades de aproximación a estas temáticas se lleven a cabo estudios longitudinales donde se pueda comprender el estado de flujo de conciencia frente a las experiencias de lectura desde su mantenimiento o fluctuación a largo plazo. Todo esto con el fin de que profesionales con afinidad hacia estas temáticas puedan tener un panorama más amplio y diverso frente a estas dinámicas en la lectura y las condiciones de mayor influencia en estos procesos, planteando a su vez nuevas estrategias para la promoción de experiencias óptimas en lectura.

Siguiendo con las posibles sugerencias derivadas de este estudio, se debe enfatizar en reconocer la relevancia de los contenidos de lectura que suelen elegir los lectores o más bien, encontrar en cada experiencia de lectura una posible realidad que aporta a la comprensión de estos procesos relacionado a las experiencias óptimas de lectura. La anterior invitación se realiza teniendo en cuenta que se presentan ideas o datos que señalan una tendencia a la deserción en lectura a nivel nacional, pero se tiene la impresión de que se asocian estas cifras a la lectura de libros completos, más no a lecturas parciales o realizadas en contextos como las redes sociales. La promoción de la lectura se torna entonces en un protagonista no solo alineado con los objetivos de desarrollo propuestos desde entes estatales, sino que, a su vez, para los contextos académicos es de suma importancia abordar este tema desde sus distintos matices e implicaciones para estos mismos.

El rol activo de tutores, cuidadores y maestros se torna en un elemento de suma relevancia para la promoción de la lectura entre jóvenes, así como para el desarrollo de esta como una experiencia óptima. Estos acompañantes del proceso pueden aportar articulando los textos que por su experticia saben que beneficiarán al proceso de lectura del estudiante con los intereses personales del mismo de ser posible, pues la relación de contraste entre el deseo de

leer y la obligación de leer se mostró como un factor común que amerita una profundización en el tema pues es en la relación entre ambos que se pueden encontrar estrategias para incentivar la lectura en jóvenes.

Por otro lado, no solo es deseable que se indague en las representaciones y percepciones de los estudiantes sino también en las de profesores, tutores o incluso bibliotecarios pues en los antecedentes consultados se evidenció que dichas visiones complementan la comprensión del fenómeno, por lo cual es relevante que estas se contrasten con los resultados de investigaciones como la presente.

### **Implicaciones educativas**

El trabajo desarrollado buscó contribuir a la comprensión y reconocimiento de aquellas condiciones que favorecen una vinculación positiva hacia las experiencias de lectura, siendo uno de los primeros estudios realizados en Latinoamérica y a nivel del territorio nacional sobre esta temática. Adicionalmente, a diferencia de otros estudios encontrados, ofrece información detallada desde la voz de los jóvenes adolescentes caleños entrevistados, pues a lo largo de los últimos apartados se encuentra una amplia recopilación de fragmentos de sus discursos que permiten evidenciar distintos elementos y dinámicas esenciales para seguir trabajando en la promoción de la lectura desde experiencias significativas. Lo anterior, también se debe a la implementación de la metodología de corte cualitativo que da apertura a una comprensión de estos fenómenos desde los propios términos de comprensión de los participantes.

Se espera que el abordaje realizado mediante la extensión de este documento pueda ser tenido en cuenta por docentes, pedagogos, psicólogos, padres, bibliotecarios o entidades cuyos propósitos se alineen a la comprensión y continua promoción de las experiencias de lectura en cualquier contexto. Además, la información obtenida en la realización de este documento permite encontrar una luz en medio todas las cifras desalentadoras frente a la lectura,



demostrando que los jóvenes adolescentes caleños logran encontrar en la lectura experiencias significativas y no se encuentran tan desvinculados de estas como se podría pensar desde las cifras reportadas a inicios de este trabajo.

## REFERENCIAS

- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Ballester, J. (1998), *Las teorías literarias y su aplicación didáctica. Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 297-322). SEDLL/ICE, Universidad de Barcelona- Horsori.
- Bolio, A. (2012). *Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX*. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 20-29.  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34024824004>
- Cardona-Puello, S. P. Osorio-Baleño, A., Herrera-Valdez, A., y González-Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresando a la educación superior. *Educación y Educadores* 21(3), 482-503.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Clark, C. y Hawkins, L. (2010). Public Libraries and Literacy: Young people's Reading Habits and Attitudes to Public Libraries, and an Exploration of the Relationship Between Public Library Use and School Attainment. *National Literacy Trust*.:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515944.pdf>
- Cecilia. J. H. (2005) *Enunciación y pragmática*. En: J. H. Cecilia. *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. La Mancha. Universidad Castilla. Google Books:  
[https://books.google.com.co/books?id=z6kYZSzlG4ACypg=PA32ylpg=PA32ydq=tipologia+discursiva+Bronckart&source=blyots=-dc15W\\_MvOysig=ACfU3U0jZZj7AmVuz-BsDe9MKX6ayK80pQyhl=es-](https://books.google.com.co/books?id=z6kYZSzlG4ACypg=PA32ylpg=PA32ydq=tipologia+discursiva+Bronckart&source=blyots=-dc15W_MvOysig=ACfU3U0jZZj7AmVuz-BsDe9MKX6ayK80pQyhl=es-)

419ysa=Xyved=2ahUKEwi85pGk3pXqAhWfSzABHV9rCu0Q6AEwAHoECAkQA  
Q#v=onepageyq=tipologia%20discursiva%20Bronckartyf=false

Chen, H., Wigand, R. T. y Nilan, M. S. (1999). Optimal experience of Web activities. *Computers in Human Behavior*, 15(5), 585-608. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(99\)00038-2](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(99)00038-2)

Coll, C. (2007). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, et al (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2*. Psicología de la educación escolar, 29-63. Alianza.

Colombo, L y Landoni, L. (2014). A Diary Study of Children's User Experience with EBooks Using Flow Theory as Framework. *IDC '14: Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children*, 135-144. University of Lugano. <https://doi.org/10.1145/2593968.2593978> /

Conde, G. y Mcquilliam, J. (1996) The conditions of flow in reading: Two studies of optimal experiences. *Reading Psychology*, 17(2), 109-135. <https://doi.org/10.1080/0270271960170201>

Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow the psychology of optimal experience*. Harper Perennial.

Csikszentmihalyi M., Larson R. y Prescott S. (2014) The Ecology of Adolescent Activity and Experience. En: *Applications of Flow in Human Development and Education*. Springer, Dordrecht. (pp 241-254). [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_12)

Csikszentmihalyi, M., y Selega-Csikszentmihalyi, I. (1989) *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1998) *Finding Flow: The Psychology Of Engagement White Everyday Life*. A Division of HarperCollins Publishers, Inc.

Departamento administrativo de función pública. (2006). Ley 1090 de 2006.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2017) Encuesta Nacional de Lectura-ENLEC. DANE: [https://sitios.dane.gov.co/enlec\\_dashboard/#!/](https://sitios.dane.gov.co/enlec_dashboard/#!/)
- Erickson, E. (1968). *Ocho edades del hombre. en E. Erickson. Infancia y sociedad*, (pp 223-247). Ediciones Horne.
- Egbert, J. (2003), A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499-518. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00204>
- Fernández, R. (2001). *La entrevista en la Investigación cualitativa*. Revista Pensamiento Actual, 2(4), 14-21. Portal de revistas académicas: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017>
- Fister. B. y Gilbert. J.(2011). Reading, Risk, and Reality: College Students and Reading for Pleasure. *College research library*, 72(5) 474-495. <https://doi.org/10.5860/crl-148>
- Galindo, J. R. y Martínez, I. (2015). Fortaleciendo la Motivación Mediante Estrategias de Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Primaria. *Innovare: Revista de Ciencia y Tecnología*, 3(2), 11–25. <https://doi.org/10.5377/innovare.v3i2.2305>
- Guo, Y. M. y Ro, Y. K. (2008), Capturing Flow in the Business Classroom. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(2), 437-462. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2008.00185.x>
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. y Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3)
- Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B.Mosenthal, P. D. Pearson. y R. Barr (Eds.). *Reading research handbook vol 3*, (pp 403–422). Erlbaum. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Hamedí, S.M., Pishghadam, R. y Fadardi, J.S.(2019) The contribution of reading emotions to reading comprehension: the mediating effect of reading engagement using a structural equation modeling approach. *Educ Res Policy Prac* 19, 211-238. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09256-3>
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A. y Csikszentmihalyi, M. (2007). *Epistemological Foundations for the Measurement of Experience*. En: Hektner, J. M., Schmidt, J. A., y Csikszentmihalyi, M. *Experience sampling method: Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª Ed)s. México. Mc Graw Hill, 4ª Edición. ISBN: 970-10-5753-8. Wordpress: [https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis\\_sampieri\\_unidad\\_1-1.pdf](https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf)
- Instituto Colombiano para la evaluación de la educación y ministerio de educación nacional. (2018). *Informe nacional de resultados Colombia-PISA 2018*. ICES: <https://www.ices.gov.co/documents/20143/1529295/PISA%202018%20principales%20resultados%20para%20Colombia.pdf>
- Jaramillo, B. y Monak, L. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura. Una comparación de resultados en algunos países de América Latina*. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe. CERLALC: <https://cerlalc.org/publicaciones/comportamiento-lector-y-habitos-de-lectura-una-comparacion-de-resultados-en-algunos-paises-de-america-latina/>
- Khodadady, E. y Hamedí, S .M. (2019). A Schematic Analysis of Three Genres in the Light of Flow Theory and Optimal Experience. *Psychol Stud* 62, 395–408. <https://doi.org/10.1007/s12646-017-0425-7>.

- Kirchhoff, C. (2013). L2 extensive reading and flow: Clarifying the relationship. Nagano Prefectural College. *Reading in a Foreign Language*, (25) 2, 192-212. NFLRC: <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2013/articles/kirchhoff.pdf>
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (2), 183-192. CONICET: <http://hdl.handle.net/11336/52204>
- Ministerio de la Salud. (1993). *Resolución número 8430 de 1993*.
- Monak, L. y Jaramillo, B. (2013). Comportamiento lector y hábitos de lectura. Una comparación de resultados en algunos países de América Latina. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe. CERLALC: <https://cerlalc.org/publicaciones/comportamiento-lector-y-habitos-de-lectura-una-comparacion-de-resultados-en-algunos-paises-de-america-latina/>
- Möller J., Köller O. y Retelsdorf J.(2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction* (21) 4, 550-559. Leibniz Institute for Science and Mathematics Education, Kiel, Germany. Sciencedirect: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475210000940>
- McGeown, S., Norgate, R. y Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *National Foundation for Educational Research*, 54, (3) 309-322. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710089>
- Naeghel, J. y Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36 (4), 351–370. <https://doi.org/10.1111/jrir.12000>

- Noorbakhsh, F., Ghonsooly, B. y Ghanizadeh, A. (2018) Examining a Flow Driven Program in Reading Skill and its Relation to Higher-order Reading Skill (Inference-making) and Self-efficacy. *International Journal of Educational Investigations* 5 (1), 1-22. IJEI: <http://www.ijeionline.com/attachments/article/65/IJEI.Vol.5.No.1.01.pdf>
- Nordby, C., Perry, N. y Vandecamp, K. (2003). Promoting Self-Regulated Reading and Writing at Home and School. *The Elementary School Journal*, 103( 4), 317-338  
 Universidad de Chicago. JSTOR: [https://www.jstor.org/stable/pdf/1002287.pdf?casa\\_token=0JopV0NhScAAAAA:Pz93FgqzBV4X1jR40310zrkLtpnwhNqhOrPPeqVFOaiJu3y0oJ71mdBTun6UYprXw6fg7lIDcVYjxqS75iwxmX4cD4Gy8zExjPZNrIH2jj411ntZOR](https://www.jstor.org/stable/pdf/1002287.pdf?casa_token=0JopV0NhScAAAAA:Pz93FgqzBV4X1jR40310zrkLtpnwhNqhOrPPeqVFOaiJu3y0oJ71mdBTun6UYprXw6fg7lIDcVYjxqS75iwxmX4cD4Gy8zExjPZNrIH2jj411ntZOR)
- Ochoa, S. (2012). Factors related to students' engaged reading in high school science classrooms (Tesis doctoral). Northern Illinois University.
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2005). Comprensión de lectura y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4(2), 179-196. Scielo: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Pace, S. (2003). A grounded theory of the flow experiences of Web users. *Elsevier*. 60 (3), 327-363. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2003.08.005>
- Peña, A., García, R., Vázquez, K. y Mancilla, E. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12 (2). 73-92. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.4>
- Schmidt, J. A. y Smith, M. C. (2008). Looking inside high school science classrooms: Examining males and females subjective experience. *Grant proposal funded by the Washington, DC: National Science Foundation*.

- Schmidt, J. A. (2010). *Flow in Education*. Northern Illinois University. Illinois, United States of America. Elsevier Ltd. Researchgate:  
[https://www.researchgate.net/publication/288162031\\_Flow\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/288162031_Flow_in_Education)
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (2008). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85–106.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Valenzuela, J. P., Gómez Vera, G. y Sotomayor, C. (2015). The role of reading engagement in improving national achievement: An analysis of Chile's 2000–2009 PISA results. *International Journal of Educational Development*, 40, 28–39.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.011>
- Valdés, M. (2013 ). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89. OCNOS:  
[https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2013.10.04](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.04)
- Verplanken, B., Myrbakk, V. y Rudi, E. (2005). “The measurement of habit,” in *The Routines of Decision Making*, eds T. Betsch and S. Haberstroh (Mahwah, NJ: Erlbaum), 231–247. Researchgate:  
[https://www.researchgate.net/publication/284564861\\_The\\_measurement\\_of\\_habit](https://www.researchgate.net/publication/284564861_The_measurement_of_habit)
- Vieira, E. T. y Grantham, S. (2011). Perceptions of Control Facilitate Reading Engagement. *Reading Psychology*, 32(4), 322–348. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545278>.
- UNESCO (1970). *La Alfabetización emocional: ¿Cómo? y ¿Por qué?*. UNESCO:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132679>



- Wilhelm, J. D. y Smith, M. W. (2015) Reading Don't fix No Chevys (Yet!). *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58 (4) 273–276. Online Library: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.361>
- Wigfield, A., y Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of adolescent and adult literacy*. 89 (3), 420–432. CORI: <http://www.cori.umd.edu/research-publications/1997-wigfield-guthrie.pdf>
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J. y Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27(3), 503–533. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9454-3>
- Wolters, C. A., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., York, M. y Francis, D. J. (2016). Examining a motivational treatment and its impact on adolescents' reading comprehension and fluency. *The Journal of Educational Research*, 110 (1), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1048503>.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Instrumento.**

*Se lee en voz alta la siguiente consigna:*

*¿Te ha pasado en tus lecturas recientes lo que se describió anteriormente?*

*No pienso en ninguna otra cosa más que en lo que estoy haciendo. Estoy completamente concentrado en la lectura. Me siento bien, no tengo ningún dolor, ninguna preocupación y estoy tan ensimismado en la lectura que no escucho nada. Es como si estuviera alejado de todos. Me olvido de mis problemas. Estoy tan concentrado que no me doy cuenta del paso del tiempo... si alguien me llamará al celular o me mandar un mensaje de WhatsApp no los escucharía o no suspendería mi actividad para atender ese llamado. Una vez terminó la lectura vuelvo a conectarme con el mundo.*

*Si la respuesta a la pregunta anterior es “Sí” se procede con la guía de preguntas, de lo contrario se reemplazará la pregunta y se procederá*

1 . ¿Qué tipo de textos sueles leer?

#### ***Guía de preguntas***

1.¿Con qué tipo de texto te pasó esto?

2.¿Sintió que tenía éxito cuando realizó la actividad? ¿Por qué?

3.¿Fue una actividad desafiante para usted? ¿Por qué?

4.¿ Sintió que tenía la capacidad para superar ese desafío?

5.¿Qué estrategias o actividades empleó para mejorar su capacidad frente al desafío?

6.¿Esta actividad es importante para la consecución de sus metas académicas o personales?

7.¿Realizó esta actividad porque quería hacerlo o porque debía hacerlo?

8.¿Cuánto tiempo le dedicó a esta actividad?

9.¿Con qué frecuencia practica la lectura de dicho texto o similares?

**Anexo 2.** Tabla de tecnica análisis de información pruebas piloto.

<b>Temas encontrados</b>	<b>Definición</b>	<b>Ítems relacionados</b>	<b>Datos relacionados</b>
<b>Interés</b>	Se entiende como la disposición voluntaria para realizar el ejercicio de lectura.	¿Esta actividad es importante para la consecución de sus metas académicas o personales?  ¿Realizó esta actividad porque quería hacerlo o porque debía hacerlo?  ¿Con qué frecuencia practica la lectura de dicho texto	- yo leo muchos libros como de misterio, asesinatos y romance eso sí me gusta. - es un tiempo que me tomo para imaginarme todas esas historias, es chévere. - porque quiero, la verdad las lecturas que yo leo no me aportan nada pues creo yo. "- si me gustaban los textos porque eran informativos y

		<p>o similares?</p> <p>¿Era una actividad desafiante para usted?</p>	<p>chéveres pero no llegue a ese punto sabes.</p> <p>- trabajos de investigación de una universidad de estados unidos que hablaban no sé, sobre el deslizamiento de rocas gigantes y lo explicaban de una forma muy interesante era bacano</p> <p>Participante de género femenino con 18 años, ingresada recientemente a la universidad.</p> <p>"Siento que lo leo porque lo relaciono mucho conmigo misma actualmente, y me sirve para entender muchas cosas de mi vida... me aporta</p>
--	--	--	---

			mucho".
<b>Percepción de la propia concentración</b>	La idea que tiene el lector sobre el nivel de atención que dispone y mantiene para la lectura.	¿Sintió que tenía éxito cuando realizó la actividad? ¿Cuánto tiempo le dedicó a esta actividad?	- yo soy muy dispersa en todo y tengo releer todo porque si no no me concentro. - si si obvio - porque no entiendo, o sea a veces es como que no me puedo concentrar y tengo que releer todo y eso es horrible -mantengo pegada al celular y me escriben entonces tengo que quitar el wi fi para

		<p>poder leer</p> <p>"-eran informativos y chéveres pero no llegue a ese punto sabes, si estuve muy concentrado, pero no me sentía tan absorto, si me hubieran sonado el celular lo hubiera revisado, estaba concentrado pero no era un disfrute.</p> <p>- si despejar la mente de eso que está pasando que te desconcentra, tu sabes cuando no estás concentrado y cuando de verdad te concentras que logras despejar tu mente de todo eso que puede invadir tu cabeza y solamente pensar y ponerle atención a</p>
--	--	---

			<p>todo eso que estás leyendo.</p> <p>"Siento que si estoy conectada no debo de releer y no estoy pendiente de cuánto tiempo ha pasado o no como dice en eso que leiste...."</p>
<b>Frecuencia de lectura</b>	El número de veces que desarrolla la actividad en periodo de tiempo.	<p>¿Cuánto tiempo le dedicó a esta actividad?</p> <p>¿Con qué frecuencia practica la lectura de dicho texto o similares?</p>	<p>- siempre, pero en las noches</p> <p>- una vez por semana, semanal</p> <p>- 3 veces por semana</p> <p>- 45 minutos</p> <p>- 1 hora / 1 hora 20 minutos</p> <p>- 1 hora y 30 min aproximadamente</p>
<b>Características del texto</b>	Se refiere al tipo de texto y a la extensión del mismo	¿Con qué tipo de texto te pasó esto?	<p>- tipo de texto: Wattapads, fanfics y creepypastas</p> <p>- Extensión del texto:</p>

			<p>no sabe referenciar"</p> <p>"- Tipo de texto: textos informativos de universidades de USA</p> <p>- Extensión del texto: 9 a 12 páginas"</p> <p>- Libro impreso sobre duelos de pareja</p>
<b>Estrategias de lectura</b>	<p>Las acciones y decisiones que toma la persona para garantizar o contribuir a su ejercicio de lectura</p>	<p>¿Qué estrategias o actividades empleó para mejorar su capacidad frente al desafío?</p>	<p>"- no se jeje, mantengo pegada al celular y me escriben entonces tengo que quitar el wi fi para poder leer</p> <p>- Poner música sin letra</p> <p>- Apagar la luz, así solo veo la pantalla, solo me puedo enfocar en eso".</p> <p>- "Dedicarse a la actividad, despejar la mente de eso que está pasando que te desconenta,tu sabes</p>



			<p>cuando no estás concentrado y cuando de verdad te concentras que logras despejar tu mente de todo eso que puede invadir tu cabeza y solamente pensar y ponerle atención a todo eso que estás leyendo"</p> <p>- "Estoy en toda la capacidad de leer el libro, pero si debo hacerme en un sitio donde no hayan muchos distractores. También me pregunto a mi que he entendido, y si no saco mayor cosa.. pues vuelvo y leo de nuevo hasta comprender"</p>
--	--	--	--

<p><b>Relevancia percibida</b></p>	<p>La importancia atribuida a la actividad</p>	<p>¿Realizó esta actividad porque quería hacerlo o porque debía hacerlo?</p> <p>¿Esta actividad es importante para la consecución de sus metas académicas personales?</p>	<p>"- la verdad las lecturas que yo leo no me aportan nada pues creo yo.</p> <p>- es un tiempo que me tomo para imaginarme todas esas historias, es chévere."</p> <p>"- porque de ella prácticamente de ellas dependía mi futuro."</p> <p>- "Sí, sí es importante para mí..Primero o porque siento que mi psicóloga me iba a preguntar, y por otro lado porque siento que me da herramientas para la vida"</p>
------------------------------------	--	---	--

<p><b>Dificultad percibida</b></p>	<p>La percepción de reto en la actividad</p>	<p>¿Sintió que tenía éxito cuando realizó la actividad?</p> <p>¿Era una actividad desafiante para usted?</p> <p>¿ Sintió que tenía la capacidad para superar ese desafío?</p>	<p>"porque no entiendo, osea a veces es como que no me puedo concentrar y tengo que releer todo y eso es horrible".</p> <p>"eran textos académicos, osea no cuentos para niños sino textos complejos además en un idioma extranjero."</p> <p>"Es desafiante pero porque toca dedicarle tiempo, más no me cuesta algo del libro como tal. Y también que me distraigo con el celular"</p>
------------------------------------	--	---	---

### Anexo 3. Consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Estudio:** Experiencias óptimas durante la lectura en adolescentes de la ciudad de Cali

Le estamos invitando a participar en esta investigación, cuyo objetivo es describir las experiencias de lectura en adolescentes de la ciudad de Cali. Se solicita su participación de forma voluntaria en una entrevista semiestructurada de una duración aproximada de 25 minutos, esta entrevista será registrada en formato de audio para el tratamiento de la respectiva información. De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y la ley 1090 del 2006 se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- No se proporcionará una remuneración económica ni material por participar en el estudio y la información será tratada con absoluta confidencialidad.
- La participación en este estudio no representa un riesgo mínimo, dado que no induce ningún tipo de alteración en los sujetos a nivel psicológico, biológico o fisiológico.
- La información que se menciona en este espacio será tratada únicamente con fines académicos por parte de los investigadores.
- Se protegerá su información desde el derecho a la confidencialidad y anonimato.
- Por otro lado, si cambia de parecer frente a su participación, está en su derecho de retirarse del proceso en cualquier momento. Así mismo, si hay alguna pregunta que le incomoda, tiene derecho a no contestar.

Yo, \_\_\_\_\_, identificado/a con cedula de ciudadanía \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, declaro que he sido informado/a de los objetivos y fines del presente estudio. De acuerdo a la información facilitada, acepto voluntariamente hacer parte del proceso de recolección de información de esta investigación.

Si desea responder alguna duda, tener información adicional o retirarse del estudio se puede contactar con los investigadores o el director del trabajo de grado. Los datos se adjuntan a

continuación: Laura Katherine Zuluaga Escarraga. Tel: 3157235284. Sebastian Fernandez. Tel:  
3163115547

Solanlly Ochoa. Correo: Sochoa@javerianacali.edu.co

---

Firma de la participante

C.C.

---

Firma de investigador

C.C.

---

Firma de investigador

C.C

**Anexo 4.** Consentimiento informado menores.

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Estudio:** Experiencias óptimas durante la lectura en adolescentes de la ciudad de Cali

Le estamos invitando a participar en esta investigación, cuyo objetivo es describir las experiencias de lectura en adolescentes de la ciudad de Cali. Se solicita su participación de

forma voluntaria en una entrevista semiestructurada de una duración aproximada de 25 minutos, esta entrevista será registrada en formato de audio para el tratamiento de la respectiva información. De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y la ley 1090 del 2006 se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- No se proporcionará una remuneración económica ni material por participar en el estudio y la información será tratada con absoluta confidencialidad.
- La participación en este estudio no representa un riesgo mínimo, dado que no induce ningún tipo de alteración en los sujetos a nivel psicológico, biológico o fisiológico.
- La información que se menciona en este espacio será tratada únicamente con fines académicos por parte de los investigadores.
- Se protegerá su información desde el derecho a la confidencialidad y anonimato.
- Por otro lado, si cambia de parecer frente a su participación, está en su derecho de retirarse del proceso en cualquier momento. Así mismo, si hay alguna pregunta que le incomoda, tiene derecho a no contestar.

Yo, \_\_\_\_\_, identificado/a con la tarjeta de identidad \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, declaro que he sido informado/a de los objetivos y fines del presente estudio. De acuerdo a la información facilitada, acepto voluntariamente hacer parte del proceso de recolección de información de esta investigación.

**Asentimiento del acudiente para participar en la investigación:**

De acuerdo a la información suministrada en este formato y los principios declarados, autorizo a mi hijo para participar en el presente estudio. Asimismo, permito que los datos derivados de su participación sean empleados con fines académicos en el desarrollo de la investigación.

Si desea responder alguna duda, tener información adicional o retirarse del estudio se puede contactar con los investigadores o el director del trabajo de grado. Los datos se adjuntan a continuación: Laura Katherine Zuluaga Escarraga. Tel: 3157235284. Sebastian Fernandez. Tel: 3163115547

Solanlly Ochoa. Correo: Sochoa@javerianacali.edu.co

---

Firma de la participante

C.C.

---

Firma de investigador

C.C.

---

Firma de investigador

C.C

---

Firma del acudiente

C.C

**Anexo 5.** Link de Consentimientos y asentimiento para menores y mayores de edad diligenciado

**Consentimiento diligenciado por jóvenes adolescentes mayores de edad:**

[https://docs.google.com/forms/d/1c9cbWPVocX2oR55CjK20cVSbvy\\_gesmZOaduzYQoYAM/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1c9cbWPVocX2oR55CjK20cVSbvy_gesmZOaduzYQoYAM/edit?usp=sharing)

**Consentimientos diligenciados por menores de edad:**

[https://docs.google.com/forms/d/1hz-rKH46mr6nR3wXE0l8C\\_1fmeHHLKqCBwx7dPNWLw8/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1hz-rKH46mr6nR3wXE0l8C_1fmeHHLKqCBwx7dPNWLw8/edit?usp=sharing)

**Asentimientos de acudientes de los jóvenes adolescentes menores de edad:**

[https://docs.google.com/forms/d/1lkDzIF-eETEQkVkXK6wDHK3sRa4kobvZ\\_rYzmBriUo/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1lkDzIF-eETEQkVkXK6wDHK3sRa4kobvZ_rYzmBriUo/edit?usp=sharing)



**Anexo 6.** Tabla síntesis de resultados

<b>Participante</b>	<b>Tipo de motivación</b>	<b>Respuesta consigna</b>	<b>Texto que lee</b>	<b>Estrategia de lectura</b>	<b>Percepción de éxito</b>	<b>Percepción de reto</b>
<b>Andrea</b>	Intrínseca	Si	Trama psicológica	Ambientación y extensión de información	Alta/Comprensión	Alta
<b>Sandra</b>	Intrínseca	Si	Ciencia ficción	Ambientación	Alta/Comprensión	Baja
<b>Clara</b>	Intrínseca	Si	Novela juvenil	No aplica	Alta/Comprensión	Baja
<b>Kevin</b>	Intrínseca	No	Novela gráfica, novela ligera.	Recrear la novela en la imaginación	Alta/Comprensión	Media
<b>Juan</b>	Intrínseca	No	Reseñas de noticias	Buscar información objetivo	Alta/Comprensión	Baja
<b>Olga</b>	Extrínseca.	No	Libros de medicina	Desconectarse del celular	Media / Comprensión	Alta
<b>Andres</b>	Intrínseca	Si	Artículos y noticias	Buscar palabras desconocidas	Alta / Comprensión	Baja
<b>Eduardo</b>	Intrínseca	Si	Poesía, contaduría, economía	Meterse un lápiz en la boca	Media / Comprensión	Media
<b>Camila</b>	Intrínseca	Si	Novelas	No aplica	Media /	Media

					Comprensión	
<b>Alejandro</b>	Intrínseca	Si	Historia y novelas	Asignar voces a los personajes	Alta / Comprensión	Alta
<b>Santiago</b>	Intrínseca	Si	Libros de deporte Recetas y artículos de cocina	No aplica	Alta / Constancia	Baja
<b>Diego</b>	Extrínseca.	No	Novela	Silenciar el lector interno	Media / Constancia	Alta
<b>Alan</b>	Extrínseca.	Si	Novela, política, historia	Leer en la noche	Media / Comprensión	Media