

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**PSIKODIDAKTIKA: HEZKUNTZAREN  
PSIKOLOGIA ETA BERARIAZKO  
DIDAKTIKAK DOKTOREGO PROGRAMA  
Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila**

**MAISU-MAISTRAGAIEN  
IRAKURKETAREKIKO  
JARRERAK, OHITURAK ETA  
MOTIBAZIOA**

**Egilea:**

**Paloma Rodríguez Miñambres**

**Zuzendariak:**

**Xabier Etxaniz Erle**

**Arantzazu Rodríguez Fernández**



Bilboko Buenos Aires kalean  
zegoen Miñambres liburudendan  
irakurketarekiko plazera  
deskubritu zidan aitonari.

Banaizelako irakurri (eta idatzi) dudan oro.  
Oraindio heldu gabeko testuetan  
maizterra izango nauzuelako.

Egin dezagun topa  
biziaren arkanoak aurki daitezkeelako  
liburuetan.



<b>AURKIBIDEA</b> .....	I
<b>TAULEN ZERRENDA</b> .....	IV
<b>SARRERA</b> .....	1

## **LEHEN ATALA: MARKO TEORIKOA**

<b>1. Kapituluua. ZER DA IRAKURTZEA?</b> .....	7
<b>1.1. Historian zeharkako ikuspegia</b> .....	8
<b>1.2. Didaktikaren ikuspegia</b> .....	13
1.2.1. Irakur-prozesuaren ereduak .....	14
1.2.1.1. Goranzko ereduak .....	14
1.2.1.2. Beheranzko ereduak .....	15
1.2.1.3. Eredu interaktiboak .....	17
1.2.2. Ulermen prozesuak .....	19
1.2.2.1. Garapen mailak.....	20
1.2.2.2. Irakur-xedeak .....	22
1.2.2.3. Irakurle onaren ezaugarriak .....	24
1.2.3. Gaur egungo ikuspegia .....	27
<b>1.3. Irakur-ohiturak</b> .....	30
1.3.1. Definizioa eta osagaiak .....	30
1.3.1.1. Barneko osagaiak: indibidualak .....	31
1.3.1.2. Kanpoko osagaiak: sozialak.....	32
1.3.2. Irakur-ohituretan eragiten duten faktoreak .....	34
1.3.2.1. Familia .....	35
1.3.2.2. Eskola .....	36
1.3.3. Irakur-ohiturak Espainiako estatuan.....	40
1.3.4. Irakur-ohiturak unibertsitatean.....	43
<b>1.4. Laburpena</b> .....	49
<b>2. Kapituluua. MOTIBAZIOA</b> .....	51
<b>2.1. Definizioa eta osagaiak</b> .....	52
<b>2.2. Motibazioari buruzko teoriak</b> .....	55
2.2.1. Autoeraginkortasuna .....	55
2.2.2. Kausaren atribuzioa .....	57
2.2.3. Lorpenaren jomugak .....	59
<b>2.3. Irakurtzeko motibazioa</b> .....	63
2.3.1. Motibazio estrintsekoa.....	66
2.3.2. Motibazio intrintsekoa.....	68
<b>2.4. Irakurtzeko motibazioaren eragileak</b> .....	69
2.4.1. Familiaren testuingurua.....	70
2.4.2. Eskolaren testuingurua.....	71
2.4.3. Irakurle-autokontzeptua.....	74
<b>2.5. Irakurtzeko motibazioa unibertsitatean</b> .....	77
<b>2.6. Laburpena</b> .....	79

<b>3. kapitulua. JARRERAK</b> .....	81
<b>3.1. Definizioak eta osagaiak</b> .....	82
3.1.1. Ezaugarriak.....	86
3.1.2. Funtzioak.....	88
<b>3.2. Jarrereri buruzko teoriak</b> .....	89
3.2.1. Disonantzia kognitiboa.....	90
3.2.2. Ekintza arrazoitua.....	91
3.2.3. Ekintza planifikatua.....	94
<b>3.3. Irakurketarekiko jarrereren eragileak</b> .....	96
3.3.1. Familiaren testuingurua.....	97
3.3.2. Eskolaren testuingurua.....	98
<b>3.4. Irakurketarekiko jarrereren, motibazioaren eta ohituren arteko harremana</b> .....	100
3.4.1. Maisu-maistragaien irakurtzeko motibazioa.....	102
3.4.2. Maisu maistragaien irakurketarekiko jarrerak.....	104
3.4.2.1. Maisu-maistragaien irakurketari buruzko kognizioak.....	105
3.4.2.2. Maisu-maistragaien irakurketarekiko afektuak.....	108
3.4.2.3. Maisu-maistragaien irakur-portaerak.....	110
3.4.2.4. Maisu-maistragaien irakur-ohiturak.....	112
<b>3.5. Laburpena</b> .....	115

## **BIGARREN ATALA: IKERKETA ENPIRIKOA**

<b>4. Kapitulua. METODOA</b> .....	119
<b>4.1. Helburuak</b> .....	120
<b>4.2. Hipotesiak</b> .....	121
<b>4.3. Justifikazioa</b> .....	123
<b>4.4. Aldagaiak eta neurtzeko tresnak</b> .....	125
4.4.1. Aldagai soziopertsonalak.....	125
4.4.2. Irakurketarekiko jarrerak.....	126
4.4.3. Irakurtzeko motibazioa.....	127
4.4.4. Autokontzeptu akademikoa.....	128
4.4.5. Irakurtzeko ohiturak.....	129
<b>4.5. Parte-hartzaileak</b> .....	131
<b>4.6. Prozedura</b> .....	136
<b>4.7. Anlisi estatistikoa</b> .....	137

<b>5. Kapitulua. IRAKURKETAREKIKO JARREREI (IJBG) ETA IRAKURTZEKO MOTIBAZIOARI (IRARRA) BURUZKO GALDETEGIEN EZAUGARRI PSIKOMETRIKOAK</b> .....	143
--	-----

<b>5.1. IJBG eta IRARRA galdetegiaren idazketa</b> .....	145
<b>5.2. IJBGaren eraketa</b> .....	147
5.2.1. IJBGaren hasierako bertsioaren analisi deskribatzailea.....	147
5.2.2. IJBGaren hasierako bertsioaren faktore analisi esploratzailea.....	153
5.2.3. IJBGaren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailea.....	166
5.2.4. IJBGaren behin betiko bertsioaren faktore analisi egiaztatzailea.....	170

5.2.5. IJBGaren behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna eta fidagarritasuna .....	172
<b>5.3. IRARRAren eraketa .....</b>	<b>174</b>
5.3.1. IRARRAren hasierako bertsioaren analisi deskribatzailea .....	174
5.3.2. IRARRAren hasierako bertsioaren faktore analisi esploratzailea .....	177
5.3.3. IRARRAren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailea ..	182
5.3.4. IRARRAren behin betiko bertsioaren faktore analisi egiaztagarria...	185
5.3.5. IRARRAren behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna eta fidagarritasuna .....	187
<b>5.4. Laburpena .....</b>	<b>189</b>

## **6. Kapitulua. MAISU-MAISTRAGAIEN IRAKURKETAREKIKO JARREREN ETA IRAKURTZEKO MOTIBAZIOAREN ALDAKORTASUNAREN EMAITZAK ALDAGAI SOZIOPERTSONALEN ETA PSIKOLOGIKOEN ARABERA.....**

<b>6.1. Irakurketarekiko jarrerak aldagai soziopertsonalen arabera .....</b>	<b>192</b>
6.1.1. Sexua .....	193
6.1.2. Maila .....	193
6.1.3. Gradua .....	195
6.1.4. Minorrak .....	196
<b>6.2. Irakurtzeko motibazioa aldagai soziopertsonalen arabera .....</b>	<b>199</b>
6.2.1. Sexua .....	199
6.2.2. Maila .....	199
6.2.3. Gradua .....	201
6.2.4. Minorrak .....	201
<b>6.3. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko erlazioak .....</b>	<b>204</b>
<b>6.4. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko erlazioak aldagai soziopertsonalen arabera .....</b>	<b>207</b>
6.4.1. Sexua .....	207
6.4.2. Maila .....	208
6.4.3. Gradua .....	209
6.4.4. Minorrak .....	210
<b>6.5. Irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren gaitasun iragarlea .....</b>	<b>212</b>
<b>6.6. Laburpena .....</b>	<b>215</b>

## **7. Kapitulua. MAISU-MAISTRAGAIEN IRAKURKETAREKIKO JARREREN ETA IRAKURTZEKO MOTIBAZIOAREN ALDAKORTASUNAREN EMAITZAK IRAKUR-OHITUREN ARABERA.....**

<b>7.1. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa familiaren irakur ohituren eta irakurzaletasunaren arabera .....</b>	<b>220</b>
7.1.1. Irakurketarekiko jarrerak familiaren irakur-ohituren arabera .....	221
7.1.2. Irakurtzeko motibazioa familiaren irakur-ohituren arabera .....	225
7.1.3. Irakurketarekiko jarrerak inguruneko irakurzaletasunaren arabera ..	229
7.1.4. Irakurtzeko motibazioa inguruneko irakurzaletasunaren arabera .....	235
7.1.5. Inguruneko irakurzaletasunaren eta irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren arteko erlazioak .....	240

<b>7.2. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa irakurketa motaren maiztasunaren eta irakurle-motaren arabera.....</b>	<b>244</b>
7.2.1. Irakurketarekiko jarrerak irakurketa motaren maiztasunaren arabera .....	246
7.2.2. Irakurtzeko motibazioa irakurketa motaren maiztasunaren arabera.....	249
7.2.3. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa irakurle motaren arabera.....	252
<b>7.3. Oporretan eta ikasturtean irakurtzeko maiztasunaren eta familia-inguruneko irakur-ohituren eta irakurzaletasunaren gaitasun iragarlea.....</b>	<b>257</b>
<b>7.4. Laburpena.....</b>	<b>259</b>
<b>8. Kapituluua. EMAITZEN GAINEKO EZTABAIDA .....</b>	<b>265</b>
<b>8.1. Ezagutzaren gaineko ekarpenak.....</b>	<b>266</b>
8.1.1. Irakurketarekiko jarrerei (IJBG) eta irakurtzeko motibazioari (IRARRA) buruzko bi galdetegiak balioztatzea .....	267
8.1.2. Maisu-maistragaien irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren aldakortasuna aldagai soziopertsonalen arabera .....	270
8.1.3. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko loturak.....	274
8.1.4. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta irakurtzeko ohituren arteko loturak .....	276
<b>8.2. Geroko ikerketa-ildoak.....</b>	<b>282</b>
<b>ERANSKINAK</b>	
<b>A ERANSKINA:</b> Aldagai soziopertsonalak.....	289
<b>B ERANSKINA:</b> Irakurketarekiko jarrerei buruzko galdetegia (IJBG) .....	290
<b>C ERANSKINA:</b> Irakurtzeko motibazioarik buruzko galdetegia (IRARRA) .....	292
<b>D ERANSKINA:</b> Autokontzeptu akademikoa (AUDIM galdetegiaren bi dimentsio: hitzekoa eta matematikoa).....	293
<b>E ERANSKINA:</b> Irakur-ohiturei buruzko galderak .....	294
<b>ERREFERENTZIAK.....</b>	<b>295</b>
<b>TAULEN ZERRENDA</b>	
1. Taula. Irakurle onaren eta txarraren arteko diferentziak.....	25
2. Taula. Lorpenaren atribuzioen dimentsioak.....	58
3. Taula. Helburu motak 2x2 ereduaren arabera.....	62
4. Taula. Irakurle motak irakurritako liburu-kopuruaren arabera.....	130
5. Taula. Lagina kategorialdagai soziopertsonalen arabera.....	132
6. Taula. Irakurle-motaren araberrako sailkapena.....	132
7. Taula. Lagina ikasturtean eta oporretan egindako irakur-maiztasunaren arabera.....	133
8. Taula. Lagina irakurgai moten arabera.....	134
9. Taula. Lagina familiaren irakur-ohituren arabera.....	135
10. Taula. Lagina inguruneko irakurzaletasunaren arabera .....	136
11. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren analisi deskribatzailea .....	148



12. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren hiru eskalen arteko korrelazioak .....	151
13. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren item-item eta bere eskalarekiko korrelazioak .....	152
14. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak .....	154
15. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren lehenengo faktore analisi esploratzailearen bariantza .....	155
16. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren lehenengo faktore esploratzailearen oinarritzko osagaien eta varimax azterketa .....	156
17. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak .....	157
18. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen bariantza .....	158
19. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen osagai errotatuen matrizea .....	159
20. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren hirugarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak .....	160
21. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren hirugarren faktore analisi esploratzailearen bariantza .....	161
22. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren hirugarren faktore analisi esploratzailearen osagai errotatuen matrizea .....	161
23. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren laugarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak .....	162
24. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren laugarren faktore analisi esploratzailearen bariantza .....	163
25. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren laugarren faktore analisi esploratzailearen patroi matrizea .....	163
26. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren bosgarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak .....	164
27. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren bosgarren faktore analisi esploratzailearen bariantza .....	165
28. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren bosgarren faktore analisi esploratzailearen patroi matrizea .....	165
29. Taula. IJBGaren behin betiko faktore egituraren eraketa .....	166
30. Taula. IJBGaren behin betiko bertsioaren komunalitateak .....	167
31. Taula. IJBGaren behin betiko bertsioak azaldutako bariantza osoa .....	167
32. Taula. IJBGaren behin betiko bertsioaren patroi matrizea .....	168
33. Taula. IJBGaren behin betiko bertsioaren hiru eskalen arteko korrelazioak .....	168
34. Taula. IJBGaren behin betiko bertsioaren item-dimentsioekiko korrelazioak .....	169
35. Taula. IJBGaren behin betiko bertsioaren itemen ezaugarriak .....	170
36. Taula. Balizko hiru eredu en doikuntza indizeak .....	171
37. Taula. IJBGaren behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna .....	173
38. Taula. IJBGaren behin betiko bertsioaren fidagarritasun konposatua .....	174
39. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren analisi deskribatzailea .....	175
40. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren bi dimentsioen arteko korrelazioak .....	176

41. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren ítem-dimentsioekiko korrelazioak.....	177
42. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren lehenengo faktore analisi esploratzailearen komunalitateak.....	178
43. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren lehenengo faktore analisi esploratzailearen bariantza .....	178
44. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren faktore errotatuen matrizea ....	179
45. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak.....	180
46. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen bariantza osoa.....	181
47. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren faktore errotatuen matrizea ....	181
48. Taula. IRARRAren behin betiko faktore egituraren eraketa.....	182
49. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak .....	183
50. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailearen azaldutako bariantza osoa.....	183
51. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren faktoreen matrize errotatua.....	183
52. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren bi dimentsioen arteko eta ítem-dimentsioekiko korrelazioak .....	184
53. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren ítem-dimentsioekiko korrelazioak .....	184
54. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren ítemen ezaugarriak .....	185
55. Taula. Balizko bi ereduaren doikuntza indizeak.....	186
56. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna (eskala osoa eta bi dimentsioak) .....	188
57. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren fidagarritasun konposatua ..	189
58. Taula. Sexuaren arabera diferentziak jarreretan eta beren eskaletan ..	193
59. Taula. Mailaren arabera diferentziak jarreretan eta beren eskaletan....	194
60. Taula. Mailaren arabera <i>post-hoc</i> kontrastea jarreretan eta beren bi eskaletan.....	194
61. Taula. Graduaren arabera diferentziak jarreretan eta beren eskaletan	195
62. Taula. ILaren eta IE minorren arteko diferentzia jarreretan eta beren eskaletan.....	196
63. Taula. ILaren eta IEEren arteko diferentziak jarreretan eta beren eskaletan.....	197
64. Taula. IL minorren eta hiru minor profesionalizatzaileen arteko diferentziak jarreretan eta beren eskaletan.....	197
65. Taula. <i>Post-hoc</i> kontrasteak jarreretan eta beren eskaletan ILaren eta hiru minor profesionalizatzaileen arabera.....	198
66. Taula. Sexuaren arabera diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan.....	199
67. Taula. Mailaren arabera diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan.....	200
68. Taula. <i>Post-hoc</i> kontrasteak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan mailaren arabera .....	200
69. Taula. Graduaren arabera diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan.....	201

70. Taula. ILaren eta IEen arteko diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan.....	202
71. Taula. ILren eta IEEen arteko diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan.....	202
72. Taula. IL eta minor profesionalizatzailen arabera diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan.....	202
73. Taula. Minor profesionalizatzailen arteko <i>post-hoc</i> kontrasteak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan.....	203
74. Taula. Irakurtzeko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak.....	204
75. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren, autokontzeptu akademikoaren eta beraien eskalen arteko korrelazioak .....	205
76. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak sexuaren arabera.....	208
77. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak mailaren arabera.....	209
78. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arabera korrelazioak graduaren arabera.....	210
79. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak IL eta beste hiru minor profesionalizatzailen arabera.....	211
80. Taula. Lehenengo eredu: irakurketarekiko jarrerak (mendeko aldagaia) – irakurtzeko motibazioaren eskalak (aldagai askea).....	212
81. Taula. Bigarren eredu: afektuak (mendeko aldagaia) – motibazioaren bi eskalak (aldagai askea).....	213
82. Taula. Hirugarren eredu: irakur-portaerak (mendeko aldagaia) – motibazioaren bi eskalak (aldagai askea) .....	214
83. Taula. Laugarren eredu: irakurtzeko motibazio orokorra (mendeko aldagaia) – irakurketarekiko jarreraren eskalak (aldagai askea) .....	214
84. Taula. Bosgarren eredu: motibazio intrintsekoa (mendeko aldagaia) – irakurketarekiko jarreraren eskalak (aldagai askea) .....	215
85. Taula. Diferentziak irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaletan familia-nukleoan irakurtzen den kontuan hartuta .....	221
86. Taula. Diferentziak irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaletan familia-nukleoan zenbat pertsonak irakurtzen duen kontuan hartuta .....	221
87. Taula. Familia-nukleoaren arabera <i>post-hoc</i> kontrastea irakurketarekiko jarreretan eta afektuetan .....	222
88. Taula. Diferentziak irakurketarekiko jarreretan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta.....	223
89. Taula. Diferentziak afektuetan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta .....	223
90. Taula. Diferentziak kognizioetan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta .....	224
91. Taula. Diferentziak portaeretan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta .....	225
92. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan familia-nukleoan irakurtzen den kontuan hartuta .....	225
93. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan zenbat pertsonak irakurtzen duten familia-nukleoan kontua hartuta .....	226

94. Taula. Familia-nukleoaren araberako <i>post-hoc</i> kontrasteak irakurtzeko motibazioan eta bere osagai intrintsekoan .....	226
95. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta.....	227
96. Taula. Diferentziak motibazio intrintsekoan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta.....	228
97. Taula. Diferentziak motibazio estrintsekoan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta.....	228
98. Taula. Diferentziak irakurketarekiko jarreretan inguruneko pertsoneri zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta.....	230
99. Taula. Diferentziak afektuetan inguruneko pertsoneri zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta.....	231
100. Taula. Diferentziak kognizioetan inguruneko pertsoneri zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta .....	233
101. Taula. Diferentziak portaeretan inguruneko pertsoneri zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta .....	234
102. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan inguruneko pertsoneri zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta.....	236
103. Taula. Diferentziak motibazio intrintsekoan inguruneko pertsoneri zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta.....	237
104. Taula. Diferentziak motibazio estrintsekoan inguruneko pertsoneri zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta.....	239
105. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta beren eskalen arteko korrelazioak ingurune irakurlearen arabera.....	241
106. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta beren eskalen mailaketa ingurune irakurlearen arabera.....	242
107. Taula. Diferentziak irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaleetan ingurune irakurle elkartuaren arabera (altua, baxua, ertaina).....	242
108. Taula. Ingurune irakurle elkartuaren araberako <i>post-hoc</i> kontrastea irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaletan .....	243
109. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaleetan ingurune irakurle elkartuaren arabera (altua, baxua, ertaina).....	243
110. Taula. Ingurune irakurle elkartuaren araberako <i>post-hoc</i> kontrastea irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan .....	244
111. Taula. Diferentziak irakurketarekiko jarreretan irakurketa moten maiztasunaren arabera .....	246
112. Taula. Diferentziak afektuetan irakurketa moten maiztasunaren arabera.....	247
113. Taula. Diferentziak kognizioetan irakurketa moten maiztasunaren arabera.....	248
114. Taula. Diferentziak portaeretan irakurketa moten maiztasunaren arabera.....	249
115. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan irakurketa moten maiztasunaren arabera.....	250
116. Taula. Diferentziak motibazio intrintsekoan irakurketa moten maiztasunaren arabera.....	252
117. taula. Diferentziak motibazio estrintsekoan irakurketa moten maiztasunaren arabera.....	253
118. Taula. Irakurketarekiko jarrerak eta beren eskalak irakurle motaren arabera .....	254

119. Taula. Irakurle motaren araberako <i>post-hoc</i> kontrastea irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaletan.....	255
120. Taula. Irakurtzeko motibazioa eta bere eskalak irakurle motaren arabera.....	256
121. Taula. Irakurle motaren araberako <i>post-hoc</i> kontrasteak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan.....	256
122. Taula. Lehenengo eredu: irakurketarekiko jarrerak (mendeko aldagaia) – irakurtzeko ohituren gaineko sei aldagaiak (aldagai askea) .....	257
123. Taula. Bigarren eredu: portaerak (mendeko aldagaia) – irakur-ohituren gaineko sei aldagaiak (aldagai askea) .....	258
124. Taula. Hirugarren eredu: irakurketarekiko afektuak (mendeko aldagaia) – irakurtzeko ohituren gaineko sei aldagaiak (aldagai askea) .....	259
125. Taula. Laugarren eredu: irakurtzeko motibazio orokorra (mendeko aldagaia) – irakurtzeko ohituren gaineko sei aldagaiak (aldagai askea) .....	259
126. Taula. Bosgarren eredu: motibazio intrintsekoa (mendeko aldagaia) – irakurtzeko ohituren gaineko sei aldagaiak (aldagai askea) .....	260
127. Taula. Maisu-maistragaien gaineko irakurle moten sailkapenak .....	280

## FIGUREN ZERRENDA

1. Figura. Irakur-maiztasuna ikasketa mailaren arabera. Iturria: FGEE (2018).....	41
2. Figura. Irakurgai motak sexuaren arabera. Iturria: MEC (2015) .....	42
3. Figura. Irakurritako liburu kopurua adinaren eta irakurtzeko arrazoien arabera. Iturria: MEC (2015).....	43
4. Figura. Irakurle motak unibertsitatean. Iturria: Yubero eta Larrañaga (2015).....	46
5. Figura. Irakurgaiak irakurle motaren arabera. Iturria: Yubero eta Larrañaga (2015).....	47
6. Irudia: Banduraren teoriaren osagaiak. Iturria: Bandura (1977) .....	56
7. Figura. Ekintza arrazoitua. Iturria: Ajzen eta Fishbein (1980).....	93
8. Figura. Ekintza planifikatua. Iturria: Ajzen (1981) .....	95
9. Figura. Maisu-maistragaien irakurgai motak. Iturria: Granado eta Puig (2014).....	114
10. Figura. Hiru osagaien ereduaren irudikapena .....	172
11. Figura. Bi osagaien ereduaren irudikapena.....	187



**SARRERA**





## SARRERA

Gizakiak kultura-ekintza du irakurtzea duela milaka urtetatik, zeregin horretan egilearen, testuaren, transmititu nahi den mezua eta irakurlearen arteko hartu-emana ezartzen delarik (Pérez-Rioja, 1988). Hainbat mendetan euskarri ezberdinetan irakurri izan dugu, besteak beste, oholtxoetan, papiroetan, kodexetan eta liburuetan. Gaur egun, ostera, pantailak dira nagusi nonahi eta iraultza teknologiko honek kezka eta eztabaida piztu du irakurketaren etorkizunaz, euskarriei zein irakurtzeko moduari dagokionez (Ballester eta Ibarra, 2013; Castillo, 2005; Eco, 2004; Nunberg, 2004; Riaño, 2019).

Irakurtzea berez ekintza konplexutzat jotzen da eta bertan hainbat prozesu kognitibok eta metakognitibok eragiten dute, letren pertzepzio bisualetik testuari esanahia esleitzeraino (Lesgold eta Perfetti, 1981; Mateos, 1991; Mendoza, López eta Martos, 1996; Perfetti, 1985). Izan ere, testu bat ulertzea ez da ekintza pasiboa, ez mekanikoa; irakurtzea esanahiak eraikitzearen gainean ardazturik dago, testuaren elementu berriak eta irakurleak munduari buruz dituen aurretiko ezagutzak harmonizatuz, beti kontuan izanda bizi den gizartearen eta kulturaren testuingurua (Chartier, 2000; Larrañaga, Yubero eta Cerrillo, 2004; Larrosa, 2006, Palou eta Fons, 2016; Piglia, 2005).

Halaber, ezinbesteko osagaitzat jo daiteke gizakiaren identitatearen bilakaerarako. Hots, irakurtzea autoestimu eta enpatia iturria da; irakurlearen pentsaera garatzen laguntzen duten literatura lanetan murgiltzeko aukera ematen du gizartean hobeto moldatzeko eta mundua ulertzeko kontzeptuak, pentsamoldeak eskainiz (Gabilondo, 2012; Gubern, 2010; Marina eta Válgoma, 2005). Horregatik, eskolako lehenengo urteak funtsezkoak dira irakurzaletasunaren eta irakur-ohituen sustapenean (Ballester, 2015; Colomer, 2010; Mendoza, 2004).

Irakurketarekiko jarrerei eta motibazoari ere erreparatu behar zaie (Cerrillo, 2007; Colomer eta Munita, 2013) irakur-ohiturak adierazi eta aurrean ahal dituztelako. Hortaz, irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren garrantziaz jabeturik, unibertsitatean maisu-maistrak izateko ikasten ari direnen

egoerak interesa pizten du, erantzukizuna izango baitute umeen irakurketarekiko atxikimenduan eta irakurzaletasunean. Nolakoak dira euren irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa gerora irakurtzeko grina umeei helarazteko, kutsatzeko? Zer ideiarenean, afekturen arabera mamitzen, elikatzen dituzte euren irakur-ohiturak? Tesi honek galdera horiei erantzuna ematea izan du helburu. Hartara, irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa konstruktua ahalik eta zehatzen neurtu ditzaketen bi galdetegi (IJBG eta IRARRA) diseinatu dira orain arte ez baita egon tresna egokirik irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa neurtzeko. Beraz, bi tresna baliagarri ekartzen ditu tesi honek aipaturiko elementuak aztertzeko eta horien arteko harremanak argitzeko, baita etorkizunean neurketa tresna horien erabilera zabaltzeko asmoz.

Tesi honetan emandako pausuak hauek izan dira: irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren bi galdetegiak Euskal Herriko Unibertsitateko Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetako 1654 ikasleri aplikatu zaizkie eta, SPSS programaren bidez, analisi estatistikoari ekin zaio IJBG eta IRARRA galdetegien ezaugarriak balioztatzeko. Modu horretan analisi deskriptiboak, analisi esploratzaile eta egiaztagarriak, baita EQS programaren bidez egiturazko eredu desberdinen analisiak ere egin dira doikuntza ona eskaintzen duten konprobatzeko. Azkenik, aldagai nagusiak beste aldagai soziopertsonal eta psikologikoekin gurutzatu dira eta froga horietan lortutako datuekin emaitzen gaineko eztabaida bideratu da.

Ondorioetan azalduko den bezala, maisu-maistragaiek ez dute irakurtzeko interes handirik eta irakur-ohitura eskasak dituzte. Irakurtzea garrantzitsua dela aldarrikatu arren, euren irakurketarekiko jarrerak, irakurtzeko motibazioa eta irakur-ohiturak ez dira onak. Kontua da nola sustatuko duten irakurzaletasuna haien barnean ez badago irmoki erroturik. Matak (2009) gogoeta hau egiten du maisu-maistragaien irakurle-nortasunaz:

El modelo de profesor veraz y apasionado es más eficaz de cara a la promoción de la lectura que el discurso de quienes proclaman su importancia pero no la encarnan. Los alumnos se sienten más receptivos a las palabras de quienes les leen en voz alta en clase o hacen apología de los libros sosteniéndolos en sus manos, que a los discursos de quienes disertan a favor de la lectura por puro compromiso profesional. Solemos dejar de lado el valor persuasivo de las propias convicciones. (...) Si durante su periodo de

formación, clave para una posterior práctica didáctica, los alumnos universitarios que estudian para ejercer como maestros o profesores no tienen hábito lector, difícilmente ejercerán su papel de apologistas cuando les llegue la hora de ejercer en las aulas. (Mata, 2009, 116 orr.)

Hori guztia aintzat harturik, maisu-maistragaiak irakurle gaitu eta jakitunak izatea dugu hezkuntza sistemaren erronketako bat (Caride eta Pose, 2015; Caride, Caballo eta Gradaílle, 2018; Colomer & Munita, 2013; Mata, 2009). Zentzu horretan, tesi honek balio ahal izango du etorkizunari begira balizko hobekuntzak eta has litezkeen iker-lerroak azaltzeko.



**LEHEN ATALA**

**MARKO TEORIKOA**



# **1. Kapituluua. ZER DA IRAKURTZEA?**

## **1.1. Historian zeharkako ikuspegia**

## **1.2. Didaktikaren ikuspegia**

### 1.2.1. Irakur-prozesuaren ereduak

#### 1.2.1.1. Goranzko ereduak

#### 1.2.1.2. Beheranzko ereduak

#### 1.2.1.3. Eredu interaktiboak

### 1.2.2. Ulermen prozesua

#### 1.2.2.1. Garapen mailak

#### 1.2.2.2. Irakur-xedeak

#### 1.2.2.3. Irakurle onaren ezaugarriak

### 1.2.3. Gaur egungo ikuspegia

## **1.3. Irakur-ohiturak**

### 1.3.1. Definizioa eta osagaiak

#### 1.3.1.1. Barneko osagaiak: indibidualak

#### 1.3.1.2. Kanpoko osagaiak: sozialak

### 1.3.2. Irakur-ohituretan eragiten duten faktoreak

#### 1.3.2.1. Familia

#### 1.3.2.2. Eskola

### 1.3.3. Irakur-ohiturak Espainiako estatuan

### 1.3.4. Irakur-ohiturak unibertsitatean

## **1.4. Laburpena**

## 1. Kapituluua. ZER DA IRAKURTZEA?

Irakurtzea zer den azaltzeko, hainbat alderdi nabarmendu behar dira; lehenik, irakur-ekintzaren balio historikoa, liburuek garrantzi handia izan baitute kultura zientifiko eta humanistikoa hedatzen eta gizartea eraikitzen (Cavallo eta Chartier, 2002).

Arlo kognitiboari ere arreta eman behar zaio, irakur-prozesuan adimen trebetasunak ezinbesteko suertatzen baitira testuak ongi ulertzeko (Alegría, 2006; Charria eta González, 1993; Monereo, 2000). Ildo horretatik, prozesu horien gaineko definizioak eraldatu dira azken urteotan zeinu grafikoen deszifratze hutsa alhora utziz, testuinguru sozio-kulturalen adierak ere barneratzen baititu (Clemente eta Domínguez, 1999; Palou & Fons, 2016). Alfabetizazioa eratze soziala den aldetik (Castrillón, 2011; Mata, 2010), irakurtzea fukuraturik dago gizartea hezitza eta subjektuak hiritar arrazoidun eta jakingura bihurtza (Braslavsky, 2005; López-Valero, Jérez-Martínez eta Encabo, 2016; Piglia, 2005).

Azkenik, irakurtzeak jakin-mina asetzeko desioarekin lotura du baita irakurri bitartean eskura daitezkeen plazerarekin eta sentsazio atseginekin (Cerrillo, 2013; Moreno, 2004; Prado, 2004). Modu horretan, irakurketarekiko gustua sentitzea aurreko pausua izaten da ohiko irakurle bilakatzeko, subjektuaren barne muinean berez existitu behar den joera. Horrekin batera, testuinguru sozialak garrantzi handia du irakur-ohiturak sustrai daitezen, familia eta eskola eragile nagusiak direlarik (Cerrillo eta García-Padrino, 1996).

### 1.1. Historian zeharko ikuspegia

Aldaketa ugari bezain funtsezko izan ditu irakurketak historian zehar eta horiek irakurtzeko hainbat modu mamitu dute, inprimagailuak sorrarazi zituen gertaeretatik gaur egungo iraultza elektronikora (Chartier, 2004; Manguel, 2012).

II. eta III. mende bitartean, papirozko biribilkiak izan ziren testuen euskarri nagusia Egipton, eta haien erabilera Mediterraneo inguruan zabaldu zen kultura grekoerromatarraren eskutik. Erromatar inperioan garai hartako irakurketaren funtzioari zegokionez, irakurtzeko eremuak pixkanaka handituz joan ziren



*voluptas* (atsegina, gozamen estetikoa, dibertsioa) eta *utilitas* (informatzekoa) kontzeptuen artean bereizita (Cavallo & Chartier, 2001).

Erdi Aroko Europan kodexak zeritzoten orrialde koadernatuen larrutx-sorta izan zen aurkikuntza iraultzaileetako bat. Asmakizun hark irakurtzeko modua aldatu zuen: informazio gehiago emateaz gain, elkarren segidan irakur zitezkeen orriak zituen eta papiroa baino merkeagoa zen. Hori zela eta, Europa osoan pergamina hobetsi zen liburuak egiteko eta irakurtzeko materiala erraz eraman nahi zuen pertsona ororen ohiko euskarri bilakatu zen (Chartier, 2000; Chartier eta Hébrard, 2000). Funtzioari zegokionez, idazkia gordailutzat jotzen zen oroitzapen edo eskubideren bat ezartzeko; hau da, monasterioko izkribua ez zen idazten irakur zedin, komunitatearen eskubideak edo pribilegioak berma zitzaizkien. Hala, idazkia hitz sakratuaren gordetegia zen, irakurketarik gabeko idazketa, alegia. Baina eskola edo unibertsitate mundua sortu zenean, jardunbide intelektuala bihurtu zen irakurketa eta hortik aurrera, testu idatziari egotzitako zeregina gordailua ez ezik, lan intelektualaren jomuga ere hasi zen hartzen (Cavallo & Chartier, 2001; Manguel, 2012).

Bestalde, herri xeheak ez zuen irakurtzerik izaten irakurtzea eta idaztea gutxi batzuen pribilegioa baitzen, elite politiko edo erlijiosoetakoena. Gizartean analfabetismoa nagusi zen eta Erdi Aro betera arte taldean irakurtzen zen, irakurleek testua isilik irakurri beharrean, entzun egiten zutelarik. Alabaina, aro luze hartan aldaketak gertatu ziren literatura eta liburuaren gainean (Cavallo & Chartier, 2001; Chartier, 2000). Lehenengo iraultza, taldekako ahozko irakurketatik norberaren isilkako irakurketara igarotzea, sendotu egin zen eta testuak ulertzeko eredu hark irakurtzeko moduak berriro zituen. Horrekin batera, idazkeran garapen teknikoak gauzatu ziren, hala nola, letrak hitzetan eta esaldietan banatzea. Aldaketa hori nahitaezko aurrekaria izan zen lehenengoarekiko haustura gertatzeko, pribatuan egiten ziren isilkako irakurketak ordura arte posible ez ziren interpretazioen desbideratzea eta subertsioa ahalbidetzen baitzuen (Cavallo & Chartier, 2001).

Beste gertaera garrantzitsu bat jazo zen XV. mendean: inprimagailua asmatzea. Asmakizun hura serie-erreproduktzioeko lehenengo modu mekanikoa izan zen eta inprimatuak zabaltzea ekarri zuen. Ondorioz, liburuak pixkanaka

hedatzen hasi ziren klase sozial desberdinen artean eta askoz herritar gehiagok izan zuen idatzitakoa eskuratzeko aukera (Manguel, 2012) Berrikuntza horri esker, gizateriak aurrerapauso handia eman zuen idazketa orokortu egin baitzen eta, hortaz, irakurtzen ikasteko beharra ere (Bartolomé, Quijada eta González, 2004).

Aro Modernoan bilakaerak jarraitu zuen, bai kuantitatiboak –irakurle-kopuruari zegokionez- bai kualitatiboak –irakurtzeko moduei zegokienez-. Testu erlijiosoak modu errepikakorrean irakurtzetik beste era bateko testuak, gozatzeko edo entretenitzeko, irakurtzera igaro zen. Oraindik biztanleen alfabetatze-maila oso txikia bazen ere, hirietan irakurle burgesak bazeudela nabarmendu zen, baita klase sozial baxuko irakurleak ere, klase altukoentzat lan egiten zutenak; horiek entretenitzeko edo kultura jasoko pertsonak imitatzeko irakurtzen zuten. Bestalde, XVIII. mendean gero eta eleberri gehiago irakurtzen zenez, fikziozko literaturak gora egin zuen (Cavallo & Chartier, 2001; Poblete, 2017).

XIX. mendean gero eta konplexuagoak ziren gizarteetan, irakurleen merkatu potentzialak hedatu eta erabilerak eta ohitura sozialak berritu ziren. Emakumeek zerikusi handia izan zuten zabalera horretan emakume letradunak hurbildu baitziren gehien literaturara, batez ere, eleberrira. Halaber, emakumezko idazle kopurua ugaltu zen (Chartier & Hébrard, 2000; Poblete, 2017).

XX. mendearen erdialdera, irakurketak garrantzi handia hartu zuen gizakiaren prestakuntzan. Irakurleak testuak bere kabuz aukeratzen zituen eta bakarrik irakurtzen zuen, inolako kontrol ideologikorik gabe (Chartier & Hébrard, 2000; Poblete, 2017). Esparru berri horretan irakurtzeko erak bazuen ezaugarri nagusi bat, askatasuna, eta irakurketa nork bere hazkundea lortzeko tresna bilakatu zen, ez eskakizun akademiko hutsa. 60ko hamarkadan Europako hainbat herrialdetan irakurtzeko lehenengo kanpainak abiarazi ziren, baita irakurketa bultzatzeko planen politikak ere (Colomer, 1998). Gobernuak horren garrantzia lehenesteko estrategiak eta elementuak bilatu, legeak onetsi eta sustapen-planak burutu zituzten liburuak herritar guztien eskura ipintzeko (Cerrillo, 1996; Lahire, 2004; Pérez-Rioja, 1986, 1988). Testuinguru horretan,

liburutegi publikoak zeregin nabarmena edukitzen hasi ziren, herritar guztien eskura jartzen zutelako irakurketa.

Gaur egun, ezagutzaren, informazioaren eta multimedien gizartearen aroan, irakurketa funtsezko tresna zaio gizabanakoari, testuen euskarria edozein dela ere, horiek deszifratzeko ahalmena ematen baitu, baita garapen pertsonala, soziala, kulturala edo profesionala bideragarri egiten duen informazioa bereganatzeko ere (Millás, 2016; Villanueva, 2010).

Aldaketa nabariak gertatzen ari dira, hortaz, irakurtzeko eran eta alfabetatzearen kontzeptualizazioan. Alfabetatuta egotearen esanahiari dagokionean, kultura letradunari buruzko alfabetatzeaz gain, kultura teknologikoarekin loturiko beste alfabetismo batzuk eta ezagutza-gizartearen eragile edo bereizgarri batzuk aipatuak dira (Cassany, 2009). Era horretara, alfabetatzea ez da historiaz kanpoko gertakaria, horren kontzeptua eta jardunbidea garai historiko zehatzetako testuinguruaren eta tresna kulturalen arabera eratuz baitoa.

Gaur egungo informazio-gizartean subjektuak testuen irakurmena eta idazmena baino tresna kultural gehiago menderatu behar du; izan ere, gaurko kulturak kode eta hizkuntza konplexuagoak ditu, eta kultura biltegitatu, banatu eta eskuratzeko euskarriak bestelakoak dira. Horrela, hipertestuen, grafikoen, mugimenduzko irudien, soinuen eta hiru dimentsioko formatuen bitartez adierazten eta irudikatzen dira informazioa eta ezagutza (Area eta Guarro, 2012; Caride eta Pose, 2015; Cassany, 2012; Millán, 2013). Dena den, Martosek (2015) dioen bezala, literatur eta arte heziketa giltzarri suertatzen da XXI. mendeko gizartean parte hartzeko:

La educación artística y literaria (...) ayuda, por ejemplo, a crear itinerarios de lectura en el laberinto del hipertexto; a *desenredar la red*, gracias a una alfabetización crítica; a recrear, usando la ironía, la parodia, el ingenio, en sus múltiples facetas. (Martos, 2015, 169 orr.)

Azken hamarkadan badirudi irakurtzeko euskarri berria, pantaila, paperari nagusitzen hasi zaiola. Kontu horretaz, ikertzaile batzuk kezkatu daude, hala nola, Simonek (in Castillo-Gómez, 2004), *homo legensetik homo vidensera* igaro dela adierazi du, pantailak irakurtzeko erraztasun sentsazio faltsu bat emateaz

gain irakurketa disruptiboa eta ez lineala sorrarazteko joera baitute. Ondorioz, irakurle infoxikatua suerta daiteke, informazioaren oparotasuna ez baita ongi informatuta egotearen baliokide (Collera, 2012, Fanjul, 2011; Ramírez-Leyva, 2016; Villanueva, 2010). Millásek (2016) ohartarazten du gai honetaz: “(...) se da el caso de que a medida que aumenta el número de personas alfabetizadas, aumenta también el número de las que no entienden lo que leen. Llamamos a esto analfabetismo funcional, (...)”. Horren harira, beste izendapen berriak agertu dira egoera definitu nahian: bigarren mailako analfabetismoa (Ballester & Ibarra, 2013) edo irakurle polialfabetatua (Vázquez, 2010).

Horrek guztiak irakurketaren prestigioak eta balioak izan dituzten aldaketekin ere zerikusia du. XX. mende hasieran irakurtzen zuenari begirunea erakusten zioten irakurketa jakiturari hertsiki lotuta baitzegoen. Baina begirune hori galduz joan da (Larrañaga eta Yubero, 2005; Manguel, 2012; Marín, Grau eta Yubero, 2002; Pérez-Rioja, 1988). Izan ere, gizarteak irakurtzeko ohitura gaitasun sozial beharrezkotzat edota prestigiotsutzat jotzen duen arren, beste arlotan datza gakoa edo arrakasta: ekonomian, kontsumoan eta hedonismoan, besteak beste (Cerrillo eta Yubero, 2007). Modu horretan, irakurketa gutxieten den heinean beste aisia-mota batzuk hobesten dira, ahalegin gutxiago eskatzen dutenak (Lahire, 2004; Riaño, 2019).

Horrekin batera, Manguelek (2012) azpimarratzen du indarrean dauden balioek arina eta azalekoa sustatzen dutela, motela eta sakonekoa zokoratuz. Hutsal eta garrantzirik gabekoan, beraz, jartzen da arreta edukien balioan edo kalitatean baino. Autore honek gehitzen du pentsamolde horrek eragina duela irakur-eginkizunetan ahalegina, konzentrazioa, isiltasuna eta exigentzia murriztuz.

Gauzak horrela, garai honek bereizgarri ditu teknologiak eta objektuekiko grinak asebetetzen dituzten azkartasuna, berehalakotasuna eta ez du babeslekurik eskaintzen irakurketa lasaigarria izateko (Cassati, 2015; Eco, 2004; Pérez-Rioja, 1988). Joera aldatzekotan, adituek (Eco eta Carrière, 2010; Martos, 2010; Pérez-Rioja, 1988, Ramírez-Leyva, 2016) aldarrikatzen dute beharrezkoa dela liburuak desakralizatzea eta giza-testuinguru desberdinetara eramatea,

irakurketaren dinamikak eraberrituz liburuaren eta irakur-ekintzen gaineko estrategia eraginkor eta orohartzaileen bidez irakurle ez direnak erakartzeko.

Laburpen modura, Historian zehar irakurtzea ezagutza eskuratzeko funtsezko osagaietako bat izan da eta izaten jarraituko du. Etengabe aurrerapenak egon diren arren, paperean zein informazioaren eta komunikazioaren teknologia digitalean iragana eta etorkizuna elkarren bizikide izan daitezke (Nunberg, 2004; Caride & Pose, 2015; Eco eta Carrière, 2010). Areago, ez du zentzurik irakurketa digitala kondentatzeak eta liburu tradizionalaren desagertzeak damurik edo kexurik izateak, asmakizun izugarri eraginkorra baita liburu oraindik: merkea, erabilerraza, segurua eta ez du energiarik kontsumitzen (De Miquel, 2016). Dena den, kontu horren gainean gogoetaren beharra aldeztu du Cerrillok (2010):

(...) la lectura necesita una profunda reflexión en este tiempo de grandes cambios sociales, porque a la lectura literaria, la que tiene en el libro su soporte esencial, le acompañan ahora otras lecturas, electrónicas unas, icónicas otras y mediáticas otras más, que son, en principio, más asequibles, porque no necesitan el recorrido de un camino previo largo, voluntario y, en ocasiones, difícil y esforzado, y que son enormemente atractivas para los niños y los adolescentes. (Cerrillo, 2010, 136 orr.)

## 1.2. Didaktikaren ikuspegia

XX. mendearen erdialdera arte irakurketaren gaineko ikusmolde mekanikoa izan zen nagusi -testuaren hitzez hitzeko deskodifikazioa-, baina horrek ez zuen kontuan hartzen subjektuak idatzitakoa ulertzen zuen. Testuaren esanahia bakarra objektiboa eta aldaezina zela uste zen eta, ondorioz, testua irakurtzen zuten irakurleek berdin ulertu behar zutela pentsatzen zen (Aldekoa eta Ruiz-Bikandi, 2009; Quintanal eta Miraflores, 2013). Baina irakurketa testu baten deskodifikazio hutsaren baliokide izatea nahiko kontzeptualizazio zaharkitua dago, bertan irakur-jarduera hitzak ahoskatzera eta zuzentasun linguistikoa eskuratzera soilik bideratzen zelako (Edwards, Turner eta Mokhtari, 2008).

Gaur egun, aitzitik, irakurtzen duen subjektuaren eta testuaren arteko elkarreragin prozesua dela ulertzen da (Cassany, Luna eta Sanz, 1994). Irakurleak hainbat mekanismo jarri behar ditu abian testua bereganatzeko,

lehendik dakienarekin lotu eta, horrela, alde zureko bere ezagutzak aldatu ahal izango ditu testuaren ekarpenen arabera, irakurlea iragarpen eta dedukzio prozesu iraunkor batean inplikatur. Horren oinarria testuak ematen duen informazioa eta irakurlearen ezagutza multzoa bera dira, egindako inferentziak eta iragarpenak berrestea edo gezurtatzea ahalbidetuz (Clemente, 2001; Guerrero-Ruiz, 2015; Oihartzabal & Ruiz-Bikandi, 2009; Quintanal & Miraflores, 2013).

### **1.2.1. Irakur-prozesuaren ereduak**

Ezagutza-eredua konduktismoa zenean, irakurtzea idatzitakoa hitzez adieraztea baino ez zela aldarrikatzen zuen, hau da, zeinuak deskodetzea eta zeinuei soinua ematea. Subjektu guztiek irakurtzearen fase berberak pasatu behar zituzten eta ez zegoen subjektu edo testu ezberdinen araberako malgutasunik. XX.mendeko 50.eko eta 60.eko hamarkadatik aurrera bateratzen hasi ziren irakur-prozesuari buruzko ordura arteko ezagutzak eta beste ideia batzuk hasi ziren zabaltzen, beste irakur-eredu batzuei bidea eman zietenak (Quintanal & Miraflores, 2013; Perfetti, 1985, 2007; Presley, 1999). Eredu horien helburua da irakurleak, testu idatzia aurkezten zaionetik bere esanahia ateratzen duen arte, jarraitzen dituen mekanismo ezberdinak deskribatzea eta aztertzea (Cooper, 1998; Mayer, 2002).

Irakurtzearen prozesua azaltzeko, eredu horiek adierazten dute maila anitzeko prozesua dela, beraz, irakurleak aztertu behar ditu bai elementurik oinarritzkoenak deskodetzearekin eta analisi sintaktikoarekin lotuta– bai eta konplexuenak ere -testuaren ulermenarekin eta testua osotasun gisa hartzearekin lotuta– (Cabrera, 1994; Crowder, 1984).

#### **1.2.1.1. Goranzko prozesuak**

Irakurketaren goranzko ereduak azaltzen dute irakur-prozesua, hierarkikoki eta noranzko bakarrean antolatutako analisi-sekuentzia bat ezartzen duen pertzepzio prozesua dela azpimarratuz (Perfetti, 1985, 2007; Presley, 1999). Abiapuntua letren identifikazioa da, letrak erlazionatzen eta unitate handiagoetan integratzen joaten dira (silabetan, hitzetan, perpausetan), horiek testuaren esanahia emango dutelarik. Hortaz, hitzen errekonozimendu

bisualaren eta ahozko hizkuntzaren ulermenaren arteko elkarreraginak dakar hizkuntza idatzia ulertzea (Repetto-Talavera, 2003).

Beste egile batzuek (Laberge eta Samuels, 1974) ezartzen dute irakur-prozesuetan garrantzitsuena dela subjektuak arreta zeregin batean jartzea irakurri bitartean. Hala ere, aldi berean beste jarduera batzuk ere burutu ditzake baldin eta automatizatuta badaude. Era horretara, irakurketaz jabetzeko prozesua lan nekeza da eta irakurleak arreta hitzak deskodetzean zein ulertzean jarri behar du. Dena den, hasieran subjektuak ezin dezake hori aldi berean egin, eta, ondorioz, lehenengo deskodetu egiten du eta, ondoren, arreta ulertzerantz bideratzen du harik eta deskodetze prozesuak automatizatzen dituen arte. Horrela, irakurtzea oinarrizko bi fasez osatuta dago: deskodetzea eta ulertzea. Irakurleak deskodetzeko trebetasunak automatizatzea lortzen duenean, bere arreta ulermenera abiarazi dezake (Lebrero eta Lebrero, 2015; Oihartzabal & Ruiz-Bikandi, 2009).

Horren arabera, irakurleak beharrezko kodeak aktibatzen ditu elementuak eta arloak errekonozitzeko eta hierarkikoki euren artean kateatzeko. Prozesamenduaren lehen maila pertzepzio bisualari dagokio, eta hurrengorako abiaburua da: letrak errekonozitzea; honek, aldi berean, silabetan integratzeko oinarria ematen du eta etengabe horrela jarraitzen da testua semantikoki prozesatu arte.

Modu horretan irakur-trebetasunak bereganatzea maila bisuala, fonologikoa eta semantikoa automatizatzearen prozesua da. Hasieran, gizabanakoak arreta beheko mailetan jartzen du eta, praktikaren poderioz, gehienak automatizatu egiten dira eta arreta interpretaziorako mailara indar handiagoz bideratu daiteke (Cabrera, 1994).

#### **1.2.1.2. Beheranzko prozesuak**

Beheranzko ereduetan prozesua sekuentziala eta hierarkikoa ere da, baina kasu honetan irakurlearengan hasi eta beherantz zuzentzen da: testura, paragrafora, perpausera, hitzera, letrara eta grafiara. Irakurlearen aurreko

ezagutzei testuari berari baino garrantzi handiagoa ematen zaio, garrantzitsua irakurlea bera baita (Morais, 1998).

Irakurria ulertzeko prozesuak irakurlearen interpretazioan oinarritutako beheranzko ibilbide lineala jarraitzen du, benetako protagonista izanik. Aldez aurretik dituen ezagutzen eta aukeren biltegi kognitibo osoa aktibatzen du eta lente teleskopiko moduan testua ekortzen joaten da ulermen prozesua abiaraziko duten arrasto txikienen bila, bai eta iragarpenak egiten ditu, irakurri ahala, egiaztatzen eta zuzentzen dituenak (Carney, 1992; Carpenter eta Just, 1981). Honen barruan bi eredu nagusi daude, Smithena (1978) eta Goodmanena (1986).

### **Smithen eredia (1978)**

Smithek proposatutako planteamenduan irakurtzen denean informazio bisuala -inprimatua- eta ez bisuala -gizabanako bakoitzak aurretik duen ezagutza- ematen da, informazio hori memorian dauden erlazio sareek, kategoriek eta arauak osatuz (Smith, 1978, 1983). Irakurtzea posible da subjektua gai denean prozesu horretara behar adina informazio ez bisuala ekartzeko, testu batean arreta eskatuko duen informazio bisuala gutxiago izan dadila lorturik. Horrez gain, adierazten da irakurle onenek ez dituztela hitzak irakurtzen, esanahiak baizik; ondorioz, ulermen-prozesuak aurrea hartzen dio hitzak identifikatzeko edo deskodetzeko prozesuari. Hiru alderdi esanguratsu daude (Antonini eta Pino, 1991):

1. Gaitua den irakurleak ez dauka informazio grafikotik pasatu beharrik esanahia ateratzeko.
2. Bi motatako informazioa elkartzen da: bisuala (esan bezala, inprimatua) eta ez bisuala (memorian dauden arauak eta kategoriak, azkar eta arin irakurtzea ahalbidetzen dutenak).
3. Hizkuntzaren erredundantzia funtsezko elementua da informazio ez bisuala erabiltzeko eta zalantzak gutxitzeko (Smith, 1983, 1990).

### **Goodmanen eredia (1986)**

Autore honentzat irakurtzea asmakizun psikolinguistikoa da, irakurlearen eta testuaren, pentsamenduaren eta irakurketaren artean sortzen den



elkarreraginetik emaitza lortzea inplikutzen baitu (Berko eta Bernstein, 1999). Subjektuak testua hainbat giltza baliatuz ulertzen du, eta giltza horiek sistema sintaktikoan, fonologikoan, semantikoan eta hizkuntza idatziaren erredundantzietan daude. Irakurleak, irakurtzeko unean, honako prozesu hauek jarraitzen ditu (Carney, 1992):

- Errekonozimendua-hasiera: garunak ikuseremuan lagin grafiko bat hizkuntza idatzi gisa errekonozitzen du eta, horrela, irakurtzen hasten da.
- Iragarpena: garunak aurrea hartu eta iragarri egiten du, informazio sensoriala antolatzen eta informazio horri esanahia ematen ahalegintzen denean.
- Egiaztapena: garunak egiaztatu nahi ditu egindako iragarpenak, eta bere burua aztertzen du datu sensorialen gainean egindako espektatibak egiaztatzeko.
- Zuzenketa: garunak birprozesatu egiten du funsgabetasunak aurkitzen dituenean edo bere iragarpenak berresten ez dituenean.
- Bukaera: garunak irakurketa amaitzen du informazioa erabat ulertu eta bereganatu duenean.

Eredu honen bidez azaltzen da nola ezagutza kontzeptualak, dedukzioak eta irakurlearen aurreko informazioak eragina duten irakur-prozesuan (Goodman, 1986; Rosenblat, 1978). Horrela bada, prozesu aktibotzat jo beharra dago. Irakurleak aurretik dakienak testuaren zentzua eraikitzea ahalbidetzen du; modu horretan, irakurle batek zenbat eta gehiago jakin, orduan eta eraginkortasun handiagoz ulertuko du testua (Canton, 1997; Carney, 1992)..

### **1.2.1.3. Eredu interaktiboak**

Hainbat adituk (Aldekoa eta Ruiz-Bikandi, 2009; Guerrero-Ruiz, 2015; Lesgold eta Perfetti, 1981; Mendoza et al., 1996; Oihartzabal eta Ruiz-Bikandi, 2009; Rumelhart, 1977; Rumelhart eta McClelland, 1984) adierazi dute eredu interaktiboek ematen duten deskribapena dela osatuena, eta hauek direla irakur-ekintzaren egoera ezberdinei ondoen aplikatzen zaizkienak ere.

Eredu interaktiboak 80.ko hamarkadan sortu ziren. Hauen kasuan goranzko prozesamenduak eta beheranzkoak parte hartzen dute, biek batean.

Prozesamendu hori ez da segidan gertatzen, paraleloan baizik; ulermena batera bideratzen dute testuko datuek eta irakurlearen ezagutzek, irakurtzea behetik gorako eta goitik beherako prozesuen arteko elkarreraginen emaitza delarik. Ondorioz, prozesamendu maila ezberdinak elkarren mende daude, hau da, maila jakin bateko analisia beheragoko mailetako eta goragokoetako datuetan oinarritzen da (Rumelhart, 1977; Oihartzabal & Ruiz-Bikandi, 2009).

Interakzioa da giltza, bi muturren artean ezartzen baita –irakurlearen eta testuaren artean–, eta horiei subjektuaren testuingurua bera gehitzen zaie –orain arte kontuan hartu gabeko elementu gisa–, irakur-ekintzarena ez ezik, irakurritakoaren ulermenarena ere (Oihartzabal & Ruiz-Bikandi, 2009; Rumelhart & McClland, 1982). Esanahia irakurleak berak eraikitzen duenez, honek aktiboki metatzen du testuaren adiera, bere adimenaren, afektibitatearen edo jakin-minaren arabera interesgarriena iruditzen zaiona hautatuz (Castelló, 1997; González, 2000).

Irakurtzea, horrenbestez, ez da zerbait jasotzea, eraikitzea, zerbaitetan parte hartzea baizik. Ulermena ez dator testutik, irakurleak eratzen du hizkuntzaz dakienaz eta bere bizi-esperientziaz baliaturik. Hain zuzen ere, aldez aurreko jakintza eskasia, bizi izandako esperientziak eta hizkuntza gaitasun ezberdinak dira ikasle askok dituzten arazoak testuak konprenitu behar dituztenean (Lesgold & Perfetti, 1981).

Planteamendu teoriko honen baitan, Ruddlelek eta Speakerrek (1985) irakur-prozesu orotan gertatzen diren oinarritzko ezaugarriak azaltzen dituzte:

- Irakurlearen ingurunea: osagai honen baitan biltzen dira elkarrizketa, testu eta argibideei dagozkien hainbat berezitasun.
- Ezagutza erabiltzea eta kontrolatzea: testu batek transmititzen duen informazioa aktibatzeke maila afektiboan dauden hainbat trebetasun behar dira (motibazioa).
- Adierazpenezko eta prozedurazko ezagutza: deskodifikazioari, hizkuntzari eta munduaren eta bizitzaren ezagutzari buruzko informazioa eta ezagutza modu horiek erabiltzeko prozedurak. Adierazpenezko ezagutzaren gainean aipatu behar da deskodifikazioari, hizkuntzari eta

memorian gordetako munduari buruzko informazio sorta hartzen duela bere baitan. Prozedurazko ezagutzak batez ere testua prozesatzeko estrategiak hartzen ditu bere baitan, ongi ulertzeko aktibatu behar direnak.

- Irakurlearen produktua: ingurunearen, ezagutza erabiltzearen eta kontrolatzearen eta adierazpenezko eta prozedurazko ezagutzaren arteko elkarreraginen emaitza agerrarazten du. Jarraian adierazten diren alderdiak hartzen ditu bere barnean, espektatiben, arrakasten, ulermenaren monitorizazio estrategien (irakurtzen duenean prozedurazko eta adierazpenezko ezagutza izatea ahalbidetzen diote irakurleari) edo irakurlearen ebaluazioaren arabera (Maturano, Soliveres eta Macías, 2002):

- 1) hitzak errekonozitzea
- 2) ahozko adierazpenak
- 3) adierazpen idatziak
- 4) egoera afektiboaren aldaketak
- 5) egoera kognitiboaren aldaketak
- 6) egoera metakognitiboaren aldaketak
- 7) ezagutza berria

Laburbilduz, testua ulertzen laguntzen eta parte hartzen duten irakurtzearen prozesamendu-eredu nagusien sintesia egin da. Horrela, aurkeztu egin dira goranzko ereduak, unitate txikienetatik unitate globalenetara doazenak, eta beheranzko ereduak, unitate handienetatik unitate apalenetara doazenak. Azkenik, bi hauek osatzen dituzten ereduak agertu dira, interaktiboak edo mistoak; hauek adierazten dute irakur-ekintzan hainbat prozesamendu sortzen direla, bai goranzkoak bai beheranzkoak, batera jarduten dutenak esanahi bila, eta, ondorioz, irakurleak eta testuak berebiziko garrantzia dute (Lopez-Valero eta Encabo, 2002, 2013).

### **1.2.2. Ulermen prozesua**

Irakur-prozesuan ezaugarri neurolinguistikoek hartzen dute parte, era antolatuan ikusizko pertzepzioak eta alderdi semantikoak elkarlanean dihardutelarik. Baina, horrez gain, subjektuak irakurtzen duenean testuak kontatzen duenaz haratago jo behar du eta testuarekin erlazio sakonak ezarri,

bere sormenez eta ezaugarri pertsonalez hornituz testuaren interpretazioa, bere testuinguruak finkatzen dituen baldintzen, emozioen eta estimazio-funtzioen antolaketaren arabera (Lebrero & Lebrero, 2015).

### 1.2.2.1. Garapen mailak

Subjektuak bere adimena eta heltze prozesuak erabiltzen ditu irakurriari buruzko balio judizioak egiteko eta pentsamolde kritikoa eta baloratzailerik eskuratzeko, prozesu horretan zehar irakurle-nortasuna garatuz. Hori guztia aintzat hartuta, irakurriaren ulermenari dagokionez, zer garapen maila dagoen aztertu dute adituek (Catalá, Catalá, Molina eta Monclús, 2001; Espinosa, 1998; Ferreiro eta Gómez-Palacio, 1986; Garza eta Leventhal, 2000; Veytes de Iglesias eta López Blasig de Jaimes, 1992; Pérez, 2006):

- Hitzez hitzezko maila: testuan esplizitu dagoen informazioa identifikatzen da; datu zehatzen kokapena edo testuaren zatien arteko erlazio sinpleak ere ezartzen dira. Irakurlea hitzez hitzezko mailan dago, esate baterako, datak, pertsonaiak edo inguruak kokatzen edo fenomeno jakin baten arrazoi zehatzak aurkitzen dituenean. Era horretara, irakurlea testuan emandako informazioa ateratzera mugatzen da, inolako balio interpretatzailerik gehitu gabe. Irakurlea irakurketa-maila honetara bideratzen duten prozesu nagusiak behaketa, konparazioa eta erlazioa, sailkapena, aldaketa, ordena eta eraldaketak, sailkapen hierarkikoa, analisisa, sintesia eta ebaluazioa dira.
- Berrantolaketaren maila: irakurleak testuko ideia esplizituak aztertzen, sintetizatzen eta antolatzen ditu egilearen adierazpenak erabiliz, parafraseatuz edo bere pentsamenduak baliatuz. Besteak beste, honako ekintza hauek burutzen ditu: kontzeptu zehatzak azpimarratu, kategoriak sailkatu, eta iturri ezberdinetako ideiak sintetizatu.
- Interpretazioaren maila: honetan testuz gaindiko erlazioak finkatzen dira, hau da, irakurriari buruzko inferentziak egiten dira. Esate baterako, irakurleak informazio berria lortzeko trebetasuna duenean testuko datu esplizituetatik abiatuta, irakurritakoaz gaindiko loturak bilatzen dituenean edo testua zabalago azaltzen duenean aurretik dituen ezagutzekin lotuz, usteak, kognizioak formulatuz eta ideia berriak sortuz. Maila honetan funtsezkoa suertatzen da ondorioak lantzea; gainera, testu guztietan bi

eratako informazioa bereizi behar da, esplizitua -hitzez hitzezko irakurketari bide ematen diona- eta inplizitua -subjektuak ondoriozta dezakeen isileko informazioa, irakurketa interpretatzailea eragiten duena-. Irakurleek testuetan dagoen informazioa osatzen dute lehendik dituzten eskemak, ezagutza kontzeptuala eta linguistikoa erabiliz. Inferentzia estrategiak erabiltzen dituzte testuan esplizitu ez dagoena ondorioztatzeko.

- Ebaluazioaren maila: irakurleak irakurritakoari buruzko judizioak adierazten ditu; esate baterako: egokitasuna edo baliotasuna (adostasuna edo desadostasuna), errealitatea edo fantasia, gaitzespena edo onespena.
- Estimazioaren maila: irakurleak erantzun emozionalak adieraz ditzake, hala nola, asaldura, dibertsioa, asperdura, interesa, pertsonaiekin, gertakariekin identifikatuz. Maila aurreratuago eta jasoagoa da; irakurleak erreakzionatu egiten du irakurtzen duenaren aurrean, gertakarien zehaztasuna, iritzien balorazioa edo irakurritako testuan erabiltzen den hizkuntzaren kalitatea eta sormen mekanismoak neurtuz.

Irakurriaren ulermenaren mailak etengabe joaten dira eraldatzen gizabanakoak trebetasunetan aurrera egin ahala eta maila ezberdinek agerian jartzen dute zer den irakurgaitik bereganatzen duena. Irakurleak aurretik dituen ezagutzak eta espektatibak jartzen ditu jokoan, beharrezko baita deskodifikatzea eta testura pentsamenduak, helburuak eta esperientziak ekartzea. Era berean, etengabeko elkarreragin eta iragarpen prozesua ere inplikitzen du, testuak ematen duen informazioan eta subjektuaren esperientzian funtsatzen delarik (Palou & Fons, 2016).

Gaur egungo ikuspegiak azpimarratzen dute bi direla irakurriaren ulermena bermatzen duten oinarrizko faktoreak: aldeztatik informazioaren antolaketa -subjektuaren ezagutza maila, pentsamendua eraikitzea ahalbidetzen duena- eta testuaren beraren informazioa prozesatzea -arrazoinamendua, pentsamenduaren interpretazio egokia eta ideien egituraketa ahalbidetzen duena-. Hortaz, irakur-eginkizunean trebetasunen garapena subjektuaren maila sakonean gertatzen da eta prozesu osoa menderatzea ekartzen du (Lebrero &

Lebrero, 2015; Tiana, 2010). Durbán-Rocak (2010) dioen bezala, "(...) sin niveles óptimos de competencia lectora no se pueden consolidar hábitos lectores ni desarrollar mentes curiosas que deseen investigar e informarse." (Durbán-Roca, 2010; 79 orr.)

### **1.2.2.2. Irakurtzeko xedeak**

Irakur-jardueran helburu batzuk asebetetzen ahalegintzen dira subjektuak, eta horiek gidatzen dute irakurketa. Horrek ez du esan nahi testuak berez zentzurik edo esanahirik ez duenik baizik eta eraikitze prozesuak testu hori irakurtzen ari den subjektuaren alde aurreko ezagutzak eta helburuak inplikatzeko dituela. Horrek dakar irakurlea aktiboa izatea, irakurle bakoitzaren irakurtzeko moduaren gida izango dena (Mata, 2010; Solè, 1992; Cassany, 2019).

Irakurtzearen xedeak era askotakoak eta oso ezberdinak izan daitezke, informazio zehatza bilatzetik atsegin hartzeraino. Testu batean datu konkretuak bilatzekotan irakurketa arinagoa edo azalekoa izango da eta helburu funtzionalak gidatuko du. Baina, testu batean entretenimendua edo plazera bilatzekotan, gustorago murgilduko da subjektua luzaroan barneko joera emozionalak areagotuz eta zaletasuna balioetsiz. Hainbat sailkapen daude kontu honetaz eta horien artean Solèrena (1992) nabarmen daiteke. Egile honek bederatzi helburu zerrendatu zituen:

- 1) informazio zehatza lortzea
- 2) argibide batzuk jarraitzea
- 3) informazio orokorra lortzea
- 4) ikastea
- 5) norberaren idazki bat gainbegiratzea
- 6) atsegin hartzea
- 7) testu bat entzuleei komunikatzea
- 8) ozenki irakurtzea
- 9) ulertu dela jakinaraztea

Mendozak (in Regueiro, 2011) honetaz ere jardun du. Autore honen esanetan, helburuak irakurlearen ekintzaren gainetik daude: argibidea lortzeko irakur daiteke gero interakzioa egin ahal izateko; atsegin hartzeko irakur daiteke

eta informazioa lortu jarduera ezberdinetan esku hartu ahal izateko. Irakur-prozesuan helburuak eta ekintzak bateratzeak honako multzo hauek sortuko lituzkeela gehitzen du:

- 1) Informazioa lortzeko irakurri (jakin-ezagutu):
  - a) ikasteko eta jakiteko
  - b) norberaren ezagutzak garatzeko
  - c) ikertzeko
  - d) besteen iritziak zein diren jakiteko
  - e) argibideak jarraitzeko.
- 2) Elkarreragiteko irakurri (iritzia eman-jardun):
  - a) besteen iritziak zein diren jakiteko
  - b) parte hartzeko (kanpoko estimulu batekin egin).
  - c) ekiteko (jarduteko): behar instrumental eta/edo funtzional bati erantzuna eman (norberaren idazki bat gainbegiratu); erantzunak landu; iritzi dokumentatuagoa eman (ahoz eta idatziz); ulertu dela jakinarazi.
  - d) entzuleei testu baten edukiaren berri emateko irakurri.
- 3) Entretenitzeko irakurri (gozatu-imajinatu-entretenu):
  - a) amets egiteko, imajinatzeke
  - b) dibertitzeko
  - c) gozamen estetikoak lortzeko
  - d) adimenaren eta estetikaren ikuspegitik gozatzeko
  - e) ihes egiteko.

Irakurlearen asmoak eginkizun garrantzitsua betetzen du testura hurbiltzeko moduan, eta zenbaitetan eragiten du testu motak ere xedearen arabera hautatzea. Hortaz, irakur-prozesuan erabakigarritzat jo behar dira motibazioa eta intentzionalitatea ikuspegi didaktikotik, irakurketa motak testu-eskema tipologiko jakin batzuei lotzen baitzaizkie, horietako bakoitzak asmo komunikatiboa adierazten duena, baina baita testu motaren eta honek eskatzen duen irakurketa fasearen aukeraketa ere (Mendoza et al., 1996; Mendoza, 2003; Rigueiro, 2011). Hau da, ez dira estrategia linguistiko berberak erabiltzen, ezta estrategia komunikatibo, metalinguistiko, kognitibo berberak ere, literatura testu bati, edo kazetaritzako testu bati, testu zientifiko bati edo entsegu filosofiko bati

heldu nahi zaionean. Eta ez da ulermen maila bera ere behar, azken batean testu bakoitzak irakurtzeari ekiteko modurik egokiena inposatu eta sakontasun maila desberdina aktikatzen baitu tipologia diskurtsiboari dagokionean (irakurketa espezifikokoagoak bultzatuz). Ildo horretatik, irakurketarekin lotutako jarduera didaktikoetan, neurri handi batean, porrot egiten denean, izaten da testua eta irakurketaren helburuak ez daudelako egokituta (Brunet eta Negro in Regueiro, 2011).

Laburpen moduan, testu bat irakurtzeak funtzio asko bete ditzake, jendea bere helburuen arabera testu horien jabe egiten baita (Cassany, 2009, 2012; Cassany et al., 1994; Mendoza, 2003). Era horretara, testu bera xede ezberdinekin irakur daiteke: irizpide pragmatikoak, funtzionalagoak edo denbora pasa gisa, entretenitzeko edo emozioei loturiko jomugak (Gabilondo, 2012). Cassanyk dioen bezala (2019, 79 orr.):“ (...) entender la intención de un escrito no es fácil, porque depende de factores tan diversos como el autor, el destinatario, el contexto o el género discursivo.”. Zertarako irakurtzen den jakiteaz gain, testu-mota bakoitzak esanahiaren egitura modu berezian antolatzen duela identifikatu beharra dago -osagai linguistiko eta semantiko jakin batzuk: kategoriak, unitateak, funtzioak-. Modu horretan, irakurleak irakurtzeko xedeak lortuko ditu funtzio eta eskema kognitibo, linguistiko, metalinguistiko eta metakognitibo jakin batzuk aktibatzen dituelarik (Regueiro, 2011).

### **1.2.2.3. Irakurle onaren ezaugarriak**

Irakurle onaren profila egitea konplexua den arren, zerk bereizten duen irakurle ona, irakurle kaskarra edo txarra izatetik, aztertu dute adituek (Cassany, 2006, 2009, 2012; Camps, 1998; Larrañaga et al., 2004; Munita, 2013). Irakurle onen ezaugarrien artean hauek daude: adimena, jarrera kritikoa eta literatur heziketa.

Adimenari dagokionez, alde batetik, testuaren informazioa prozesatzen laguntzen duten alderdi kognitiboak ditugu eta, beste aldetik, metakognitiboak, ulermen prozesuaren kontzientzia eta hori kontrolatzea ahalbidetzen dutenak planifikazio, berrikusketa eta ebaluazio jardueren bidez. Irakurle onek badakite testua esploratzen, ez soilik adierazten duenagatik, adierazteko moduagatik



baizik (Mendoza, 2003; Palou & Fons, 2016). Gainera, erroreak maizago deskubritzen dituzte irakur-prozesuan zehar eta testuen gaineko oroimen hobea dute arrakasta gutxiago duten irakurleen aldean (Paris, Cross eta Lipson, 1984; Short eta Ryan, 1984; Solè, 1992).

1. Taula. *Irakurle onaren eta txarraren arteko diferentziak*

IRAKURLE ONA	IRAKURLE TXARRA
Ezagutzeko interesa, jakin-mina	Ez zaio irakurtzea gustatzen
Irakurtzea gustatzea	Ez du interesik irakurketan
Asko irakurtzen du	Ahozko adierazpen pobrea
Kultura handia	Ez du irakurtzen
Hizkuntza zaindua, jasoa	Ez du kultura handirik
Ulermen trebetasunak	Ez da konzentratzen
Lasaia	Irakurtzea kostatzen zaio
Azkarra	(ulermen gabeziak)

Iturria: Larrañaga, Yubero eta Cerrillo, egokitua (2004, 30 orr.).

Beste muturrean, arrakasta gutxien duten irakurleek oso mugatuta dute irakurketaren gaineko ezagutza metakognitiboa. Horren ondorioz, joera gehiago dute irakur-jarduerak deskodifikatze ekintzatzat jotzeko ulermen ekintzatzat baino. Hau da, ez dute testuan kontradikzioak aurkitzeko joerarik edo ohiturarik ezta testu hori ulertzeko arazoak ebazteko ere. Areago, ez dute bere irakur-zeregina berraztertzen ulermen erroreak aurkitu ahal izateko (Bohner eta Wänke, 2002; Cassany, 2006; Mateos, 1991; Larrañaga, Yubero eta Cerrillo, 2004).

Irakurle onek ere badute beste ezaugarri garrantzitsu bat: izaera kritikoa. Cassanyk (2006, 2010) seinatzen du testu batean interpretazio posible asko daudenez, irakurle onek beste batzuekin elkarrizketa mantentzen dutela interpretazio sozialak eratzeko, anitzagoak, xehatuagoak eta aberasgarriagoak, komunitate batek idazki berari ematen dion balioaren adierazgarri bihurtuz. Irakurle eskasak, ordea, automata modukoak dira; irakurri egiten dute baina ez diote euren buruari galderarik egiten eta ez dira hausnarrean hasten irakurriaz (de Miquel, 2016; Duque, Ortiz, Sosa eta Bastidas, 2012).

Irakurle kritikoa, hortaz, jabetu egiten da hainbat ikuspuntu eta interesetatik testu batek jaso ditzakeela interpretazio asko: gizabanakoak irakurle gisa egiten duena, lagunena edo senideena, kidesasuna duen beste pertsonena

edota harekin eztabaidatu ahal dutenena (Cassany, 2006, 2009). Horrela, interpretazio sozialen bidez diskurtso batek komunitatean sortzen duen efektuaren ezagutza errealagoa eta zabalagoa eskuratzen da. Testuingurura (intentzioa, egilea, irakurketaren zirkunstanziak) eta testura (generoa, estiloa) egokitzen du bere irakur-modua eta elementu inplizitoetan arreta jartzea lehenesten du, informazio iturriak kontrastatuz, alderatuz eta esanguratsu direla dakien elementuak aztertuz (izen-dapen lexikoa, izenordainak), estatistiken erabilerari erreparatuz (testuaren datu batzuk nabarmentzea eta beste batzuk omititzea), besteak beste (Cassany, 2006, 2009).

Horren ondorioz, irakurle arretatsu batek badaki egileak helarazi nahi duenaren arabera manipula daitekeela testuaren beraren edukia; hau da, testu bat interpretatzeak ez du esan nahi testuaren ideiak onartzea edota benetakoak direla itsu-itsuan sinestea. Testuekin izaera kritikoa garatu behar du irakurtzea giza-jarduera den ikuspegitik testu baten gaineko interpretazio sozialak aintzat hartuz (Cerrillo, 2010; Tiana, 2010).

Azken alderdi bat dago: irakurle onak literatur hezkuntza jaso du. Irakurri bitartean literatur gaitasunari esker bilduta daukan ezagutza jarri behar du abian, literatur diskurtsoari dagozkion ezaugarriak (mikroegiturak eta makroegiturak) aplikatuz irakur-jardunbidean, teknika espezializatuak (ebakera figurak, erretorikoak, etab.) zein generoak (eleberria, saiakera, olerkia, etab.). Hainbat egilek (Ambrós, 2016; Cerrillo, 2010; Cerrillo & García-Padrino, 1996; Díaz-Plaja, 2016; Mendoza, 1998, 2003; Prado, 2004) aditzera eman duten bezala, literatur ezagupenik gabe ezin da testu batek eskaintzen duen adiera zabala ulertu. Hots, literatur gaitasunak jakintza desberdinak barnebiltzen ditu; lehenik, jakintza kultural-entziklopedikoa, kanpoko kultur kodeak (sinboloak, figura eta kontaketa mitologikoak, arketipoak, aipamenak, *topoi* edota kultura orok transmisiorako men egiten dien bestelako toki komunak). Bigarrenik, diskurtsoaren motei eta egituraketei buruzko jakintzak eta, hirugarrenik, jakintza estrategikoak (logikaren abian jartzea: arlo fantastikoa, sinesgarritasuna, fikzioa, erreal...), testu desberdinekiko elkarrekintza eta harrera-kooperaziorako ezinbesteko direnak (Mendoza, 1998, 2004).

Horrek guztiak intertestua osatzen du eta ezinbesteko bilgune zaio subjektuari irakurtzen ari dena ongi interpretatzeko. Hori aktibatzean, literatur lanaren jabe egiten da, beste literatur testuekiko lotura metaliterarioak ezarriz, bai eta balorazio-ezagupenak, adierazpen kultural eta literarioak, edo zer konpartitzen duten testu desberdinek -testuinguru pragmatikoa: erreferentzien, ideien lotura, oroimenean gordetakoa- (Álvarez eta Pascual, 2013; Colomer, 1995; Colomer eta Camps, 1996; Mendoza, 1998, 2004). Modu horretan irakurleak testuekiko ardura hartu eta literatur ezaguerak baliatuko ditu irakurtzen ari dena eguneratuz eta testu-birsortzailea izanez, Pratsek (2016, 161 orr.) dioen bezala, “La interacción texto-lector conecta dos tipos de intertextos: el de la expresión –discursivo- y el de la recepción –lector-, o sea, el del discurso y el personal del lector. Dichos intertextos están muy relacionados entre sí”.

Testurik onena ulergaitza eta interes eskasekoa suerta daiteke irakurleak edukiak eta balio estetikoak identifikatzeko gaitasun mugatua badu. Izan ere, zenbat eta gehiago jakin irakurgai batez, orduan eta gehiago gozatuko da irakurtzean (de Miquel, 2016). Adituek (Colomer, 1988; Mendoza, 1998, 2003; Prado, 2004) jakinarazten dutenez, irakurketa estetikoa da eta dimentsio estetiko horrek bizitza osorako irakurle motibatuak bilakatzeko ahalmena du, irakurleak jaso behar baitu idazleak eskaintzen diona haren sentzibilitatearen eta esperientziaren galbahetik iragaziz (de Miquel, 2016).

### **1.2.3. Gaur egungo ikuspegia**

Orokorrean ontzat ematen da irakurtzea jakintzara iristeko bidea dela, eta, hala izanik, curriculum arlo guztietako ikaskuntzaren oinarria dela (López et al., 1996; Oihartzabal Ruiz-Bikandi, 2009). Iturri idatzietatik datorren informazioa prozesatzeko eta ikasteko tresna ahaltzua da, horregatik irakurtzea eskolatzeak eskaintzen duen formakuntzan garrantzitsua eta premiazkoa zaio gizabanakoari, ikas-prozesua gauzatzeko liburuak, aldizkariak edo webguneetako informazioa irakurriz giza jakintzako edozein diziplina ikas daitekeelarik (Rueda, 1997; Ugalde eta Muñoz, 2016). Halaber, kode idatziaz jabetzeak goi mailako gaitasunen trebakuntzan aurrera egitea inplikitzen du: hausnarketa, arrazoinatzea, espiritu kritikoa eta kontzientzia, besteak beste (Cerrillo, 2010,

2013). Ildo horretatik, eraginkortasunez irakurtzen ikasten duenak eta iraunkortasunez irakurtzen duenak bere pentsaera garatzen du (Colomer Camps, 1996; Mendoza, 2003; Mendoza et al., 1996).

Aurreko ataletan ikusi den bezala, ez da nahikoa hizkuntzaren unitateak eta konbinazio arauak ezagutzea edota ulermen ekintzan inplikaturik dauden aldez aurreko ezagutzak ekartzea. Irakurleak aktiboki eraikitzen du testuaren informazioa eta munduaz duen ezagutzara moldatzen du (Vidal-Abarca, Salmerón eta Maña, 2011; Williams eta Atkins, 2009). Planteamendu psikolinguistiko-kognitibo horretan azpimarratzen da nola berrantolatzen diren hainbat testu-iturritatik sortutako informazioak, testu bateko gertakariak ez ezik azpitestuaren edo testuinguruaren edozein zirikitan ezkutuan dauden esanahiak ere ulertzea baitakar (Prado, 2004; Martos, 2015). Horrela, esku-hartze pedagogikoko prozesuek hartzen dute indarra, irakur-estrategia egokiak zein diren aztertuta, subjektuak testua ahalik eta ongien ulertzera zuzendutako prozedurak, metodoak, teknikak-eta direlarik nagusi (Benítez, 2015).

Irakurtzea ekintza soziokulturala ere bada (Durbán-Roca, 2010), eta, hala den aldetik, errealitatea eraikitzen duten usteez eta kognizioek eragiten dute bertan. Hainbat egilek adostasun zabala eskaini dute gai honetaz (Cassany, 2006, 2009, 2012; Galve, 2007; Mendoza, 2003; Reppetto-Talavera, 2003; Sánchez-Miguel, 2010), irakurtzeak funtzio sozial bat betetzen baitu eta informazioa transmititzeaz gain ikuspegi kulturalan finkatuta dagoela adierazten baitute. Ikuspegi linguistiko tradizionalari, hortaz, erantsi zaizkio ikusmolde berrituagoak, alfabetismoaren eta literazitatearen kontzeptuetan fokuratzen dutenak, XXI. mendeko gizarteko irakur-ekintzen irudikapen gisa harturik.

Gaurko literazitateak ez du baztertzen esanahia irakurlearen buruan eraikitzen denik, baina irakurriaren ulermena elkarrekintza sozialean burutzen dela eta eraikuntza mental orok gizartean duela erroa aldeztu du, irakurtzea ekintza soziala eta tresna kulturala bilakatuz. Ikuspegi honek gizartearen alderdiak jartzen ditu agerian: historia bat, tradizio bat, ohitura eta komunikazio jarduera berezi batzuk dituen komunitate batean txertatutako kultura ekintza da irakurtzea (Cassany 2006; Zavala, 2009). Egilea eta irakurlea ez dira subjektu isolatuak; bakoitza bere testuingurutik dator eta bere funtzioa betetzen du, biek

eginkizun sozial espezifikoak dituztelarik. Bereizketa horretan, batetik, subjektuak aldez aurretik dakiena gizartean eta kulturaren ardatzurik dago, pertsonak metatutako ezagutza guztiak jarduera sozialaren edo subjektuak ingurunearekin duen harremanaren emaitza baitira. Bestetik, testu bakoitzaren atzean komunitate batean bizi den eta, ondorioz, ideologia bat, munduari buruzko ikuskera bat duen autoreak dagoela suposatzen du eta hori bere diskurtsoan islatzen dela.

Cassanyri (2009, 2012, 2019) jarraituz, begirada sozialak abiapuntua ematen du irakurketa eta idazketa batera testuaren eta pentsamenduaren arteko espazioan kokaturiko jardueratzat hartzeko: jarduera letratuaren multzoa. Horren arabera, gizabanako bakoitzak irakurtzeko eta idazteko modu espezifikoak izango ditu. Hortaz, literazitate mota asko egon daiteke (eskolarra, familiarra, edo beste bat) eta subjektu bakoitzak bat izan dezake. Dena den, literazitate horietako bakoitza ez dago argi eta garbi mugatuta; egoera bati lotutako jarduera letratuak beste testuinguru batzuetara migratzen baitute, esparru berrietatik berrezarritik (Zavala, 2009). Halaber, literazitatea garatzeko modu horiek barnebiltzen dituzte balioak, jarrerak, sentimenduak eta giza-hartuemanak, horiek guztiak gizabanakoaren barne prozesuei dagozkienak eta beraien erreferentzia-markoan bakarrik zentzurik dutenak. Hots, jarduera letratuak pertsonen nortasunean azaltzen dira, testuinguru soziokulturalarekin bat eginez eta giza-multzo baten partaide bezala identifikatuak izatea balioetsiz.

Aurreko guztiak esan nahi du irakurketak gizartean nola funtzionatzen duen eta zer funtzio betetzen dituen ulertzeko ezin dela banandu idazketaz eta, aldi berean, ez dela nahikoa jarduera bi horiek soilik behatzea. Kontua da irakurketaren eta idazketaren esparru diren pertsona bakoitzaren jarduera sozialak baloratzea (Cassany, 2009, 2010, 2012; Zavala, 2009). Behin praktika sozial horiek zein eta non ematen diren zehazturik, irakurketa eta idazketa modu espezifiko horiek beste elementu batzuekin nola dauden elkarloturik balioetsi behar da gainontzeko subjektuekin elkar eragiteko, gizarte mailan jokatzeko, irakur-objektuak, tresnak, teknologiak, ikurrak, espazioak eta denborak erabiltzeko (Cassany, 2009, 2010, 2012; Zavala, 2009).

### **1.3. Irakur-ohiturak**

Kultur-ohituren jabe egitea norberaren ikaskuntzaren testuinguruan ulertu den arren, ohitura horiek beste gizabanako batzuekiko hurbileko edo urruneko elkarrekintzan garatzen eta eratzen dira (Gil-Calvo, 2010). Era horretara, norberari eta gizarteari dagozkion barne eta kanpo osagaiak agerrarazten dituzte irakur-ohiturak. Haien zabalera hitz egiteko, egungo gizartean indarrean dauden kultur adierazpenen bilakaera aintzat hartu behar da: gizarteak zer nolako prestigio atxikitzen dion irakurketari, nola baloratzen duen zeregin hori eta zenbat denbora dedikatzen zaion (Larrañaga et al., 2004; Martínez eta Larrañaga, 2004; Marín et al., 2002).

Irakur-ohituren eragileei dagokienez, subjektuaren giza-testuingurua zein den, familiaren eta eskolaren bitartekari-rolak giltzarri suertatzen dira irakurzaletasuna bermatzeko. Alde batetik, familiak irakurle ereduak eskaini behar ditu txikitatik; beste aldetik, eskola alfabetatzeko lekua da, non irakurtzen ikasteaz gain irakurketaren sustapenak parte handia duen irakurtzeko grina piztuz eta literatur heziketa, formakuntza emanaz (Cerrillo, 2010, 2016; Colomer, 1998, 2010; García-Padrino, 2005). Faktore horien elkarlanetik sortzen dira irakurzaletasuna eta irakur-ohiturak (Cerrillo, 2010, 2016; Mata, 2010).

#### **1.3.1. Definizioa eta osagaiak**

Ohiturak oso aldatu daitezke adinaren, hezkuntza mailaren edo ezaugarri sozio-kulturalen arabera. Ikertzaile askok jorratu dute gaia (Cerrillo, 2010, 2013; Ibarra & Ballester, 2013; Lahire, 2004; Larrañaga et al., 2004; Larrañaga & Yubero, 2005; Larrañaga et al., 2008; Moreno, 2001, 2010; 2015; Morón, 2001) irakur-jokabideekiko hartu-emanen fokuratuz. Ohiturak zer diren zehaztean denbora dago haien baitan, ohiturak denboran zehar elikatu behar baitira existitzeko. Hau da, subjektuak irakur-ekintzan etengabe jarduteagatik erraztasuna eskuratzen du, errepikapenaren errepikapenez automatismorako joera ezartzen delarik (Lahire, 2004; Smith, 1990).

Wolffek (1987) planteatzen du ohituren izaeran subjektuari eragiten dioten bi ardatz daudela, banakakoa eta kolektiboa. Alde batetik, gizabanakoak berak osatzen eta antolatzen ditu ohiturak, norberak zerbait egiten jarraitzeko, ekintza

horrek gustuagatik maizko errepikapena eragiten diola sumatzen baitu, barneko osagaiak mamituz, ingurukoek hori egiteko edo ez egiteko esaten diotenari erreparatu gabe. Beste aldetik, ohiturak gizarte-egiturak badira, horiek hautatu dituen eta gauzatzeko joera duen gizarte-taldeak adosten, finkatzen dituenak. Hori dela eta, kanpotik heltzen zaizkio gizabanakoari.

Bordieauk ere (1991) bikoiztasuna antzematen du ohituretan; iraunkor eta transferigarriak direla dio, aldez aurretiko joera gisa funtzionatzen duten egiturak, hain zuzen. Egitura horiek gizabanakoaren jarduera eta adierazpideak antolatzen eta jokatzeko arauak sortzen dituzte. Hala ere, autore honen esanetan, adierazpide diren aldetik gizabanakoak nahi duen helburura objektiboki egokituak dauden arren, horrek ez du esan nahi helburuen bilaketa konszientea denik edota horiek asetzeko eta lortzeko beharrezko jotzen dituen prozedurak menderatzen dituenik. Hortaz, ohiturak arautuak eta erregularrak direla esan daiteke, baina ez dira komuneko arauen menekoak eta aldi berean taldean antolatu daitezke.

#### **1.3.1.1. Barneko osagaiak: indibidualak**

Aurreko ataletan azaldu bezala, irakurtzea adimen mailaketa desberdinen lana da, irakurri ahal izateko testuak idatzita dauden hizkuntza ezagutu eta testuen aurrean zer egin behar den, nola eta zertarako, ziurtatu beharra baitago -ezaguerak eta trebetasunak menderatzea, alegia- (Mayer, 2002). Hori, haatik, ez da nahiko irakurtzeko ohiturak sustraitzeko; paradigma teoriko-kognitibo horri erantsi behar zaio subjektuak sentitu behar duen afektuzko inplikazioa irakurketarekiko: desioa, jakin-mina (Covey, 2004), norberaren borondateari dagozkion osagai hauek irakur-ohituren eraketa ez ezik finkapena ere ahalbidetzen dituztelako (Caride et al., 2018; Sarto, 2002; Ugalde eta Muñoz, 2016). Beraz, irakurtzeko ohiturak ez dira sortzen irakurtzen jakiteak dakarren ezagutzagatik, ezta irakur-jardunean behar diren trebetasun hutsengatik; benetan ohiko irakurleen eta ez irakurleen arteko desberdintasuna irakurtzeko grinan datza (Hosenfeld, 1984; Pérez-Rioja, 1986, 1988).

Desiorik gabe ez dago ohiturak denboraren poderioz sustraitzerik edo iraunarazterik; hala egin ezean irakurketak eskasak izango dira, subjektuak

halabeharrez ahaztu egingo dituenak (Sarto, 2002; Taberbero, 2013; Ugalde & Muñoz, 2016). Desira irakur-ohiturak sorrarazteko elementu eraginkorra suertatzen da, ekoizle eta egiaztatzaile, haien berme gisa funtzionatzen duena (Pérez-Rioja, 1988). Horren ondorioz, irakurketarekiko zaletasuna pertsonaren gogoan atxikitzen bada, gozamina eta asetasuna areagotuko dira eta irakur-ekintza maiztasunez burutuko du, horren arabera objektuak aukeratuz - liburuak, aldizkariak, egunkariak, interneteko webguneak-, irakurtzeko lekua eta denbora tartea bilatuz eta beste irakurleekin elkarreragina sustatuz (Ballester, 2015; Cerrillo eta Cañamares, 2008; Cerrillo, Larrañaga eta Yubero, 2002; Hosenfeld, 1984; Larrosa, 1996; Moreno, 1994, 2001, 2015).

Gizabanakoa plazera lortzen ahaleginduko da, desiratzen den horrek erakarri egiten baitu, hura eskuratzen ahaleginduz. Era horretan pertsonaren jokaera-multzoaren parte bihurtzen eta haren bizimoduan txertatzen dira irakur-ohiturak. Pérez-Riojak dioen bezala:

(...), en general, la lectura llega a seducir después de una larga frecuentación, y a veces, tras un costoso aprendizaje. Creemos que la noción de “placer” en la lectura es algo fundamental y necesario, aunque lamentablemente se escamotea o se olvida. Muchas personas no sienten el placer de leer porque no se les ha inculcado desde pequeños, porque no encontraron en su hogar un ambiente propicio, ni se les aficionó a leer en la escuela. (Pérez-Rioja, 1988, 285 orr.)

### **1.3.1.2. Kanpoko osagaiak: sozialak**

Irakurtzeko ohituren sorreran, sozializazio-prozesuaren baitan egiten den hezkuntza-lana den aldetik, inguruan dagoen lehenespen edo nahiagotasun giza-taldea eraginkor suertatzen da (López-Valero et al., 2016; Lluch, Escandell, Francés, Baldaquí eta Esteve, 2017; Marín et al., 2002). Balizko irakurleak aintzat hartzen du inguruko pertsonak zer irakurtzen edota zer pentsatzen duten irakurketaz, elementu horiek guztiek eguneroko eta natural iruditzen zaizkion jarduerak desiatzera ez ezik hautatzera ere eramaten dutelarik (Larrañaga & Yubero, 2005; Moreno, 2001, 2015). Horrek esan nahi du pertsona bakoitza balio haien egituraketa sozio-kulturalak ukitua dela eta egituraketa horretan ikasten eta barneratzen dituela usteak, arauak, jarrerak eta jokabideak, betiere partaide den taldearentzat esanahitsu badira (Marín et al., 2002).



Hainbat autorek (Ballester & Ibarra, 2013; Manguel, 2012; Mata, 2010; Moreno, 2015; Poblete, 2017) ohartarazten dute egungo gizartean irakurketak ez duela prestigio handirik. Pertsona guztiek dakite irakurtzen baina, irakur-maiztasunari dagokionean, jende askok liburuak eskuragarri izan ditzakeen arren, ez du irakurri nahi (Bonilla, 2015; Caride et al., 2018; Colomer & Munita, 2013; Collera, 2012; Cruz, 2019). Caride eta besteren hitzetan (2018, 15 orr.) “(...) leer es un hábito escasamente desarrollado por la sociedad en general y por los estudiantes universitarios en particular”.

Irakur-ohiturak finka daitezen zenbat denbora eskaintzen zaion irakurtzeari aztertu behar da eta horrek aisialdiaz hitz egitea dakar. Adituen arabera, denbora ezari edo irakur-jardueraren erakargarritasun eskasari leporatzen zaio gutxi irakurtzea (Echevarría, 2013, 2014; Manguel, 2012; Martín, 2011; Lahire, 2004). Argi dago giza-jarduerak eraldatu direla eta, horrenbestez, irakurketa galtzaile ateratzen da aisialdiaz gozatzeko beste eskaintzen aurrean, teknologia berriak erabiltzeak, kirola egiteak edo familia eta lagunekin denbora emateak xarma handiagoa baitute (Caride eta al., 2018; Mallorquí in Arjona, 2013; Poblete, 2017; Riaño, 2019; Soler, 2013). Joera hori askoz nabariagoa da gazteen artean:

(...) esta manifiesta indiferencia hacia los valores centrales del humanismo clásico no significa que la lectura esté para ellos desprovista de valor: es una práctica como tantas, de diversión o formación, sometida a la intermitencia de deseos y necesidades, a lo aleatorio de las biografías individuales y a los mandatos de las redes de sociabilidad. (...) establecen una relación más realista y práctica con la lectura. Para ellos la lectura no está investida de valores y significaciones a priori: las situaciones particulares crean la necesidad, el deber o el placer de leer, determinando así el uso de los libros. La lectura, sujeta como la música o el cine a las leyes del mercado, no tiene para los jóvenes un estatuto de excepción. (Lahire, 2004, 43-44 orr.)

Bilakaera horiek direla eta, orokorki, bi irakurle mota daude (Cerrillo & Yubero, 2007). Alde batetik, irakurle tradizionala, liburu irakurlea, gaitua, literaturzalea eta ulermen arazorik ez duena. Beste aldetik, irakurle berria, punta-puntako teknologiek liluratzen duten kontsumitzailea, sarean (informazio orokorra, jolasak) irakurtzen eta horren bidez komunikatzen dena, baina liburu irakurle ez dena eta askotan ulermen arazoak dituena. Horren harira, Argullolek (2015) hedaturik dagoen beste irakurle-irudikapen bat hauteman du, sasi-

irakurlearena. Pertsona horrek irakurtzearen berezko ezaugarriak - konplexutasuna, oroimena, moteltasuna, askatasuna eta barkadadea- gaitzesten ditu; irakur-jarduera astuna dela pentsatzen du, ez du testuetan murgiltzeko astirik eta ez da ausartzen irakurtzeak eskatzen duen bakardade-jardunbidea aukeratzera. Areago, sasi-irakurlea unibertsitatera joana den arren, irakurketari uko egitean, ez du mendeetako irakurgaien kultura humanistaren ondarea jasotzen.

Dena dela, giza-talde batean ez badago irakurtzeko ohiturarik edo ez badute garatu eginkizun honekiko atxikimendua, hori ez da oztopoa irakurzale bihurtzeko, giza-praktikak berzuzendu eta jendea zaletu baitaiteke helburu horretarako diseinatutako programak erabiliz. Lan horretan, familiak eta eskolak zeresan handia dute irakur-ohiturak hedatzeko baliabideei dagokienean, hurrengo ataletan agertuko den bezala (Cerrillo, 2005, Dantas, Cordón-García eta Gómez-Díaz, 2017; Moreno, 2001, 2015; Pérez-Rioja, 1988; Riaño, 2019).

### 1.3.2. Irakur-ohituretan eragiten duten faktoreak

Subjektuak ikusitako eredu antzekoetan oinarriturik eratzen du irakurle-nortasuna, txikitatik bere aurrean irakurtzen duten helduak imitatzen saiatzen denean (Ballester, 2015; Colomer, 1998; Molina-García, 2009; Morón, 2001). Haurtzaroa da irakurketarekiko gozamina eta jakin-mina ernatzeko garaia eta zeregin horretaz bai gurasoek bai maisu-maistrek arduratu behar dute irakurtzea jarduera libre eta desiatua izan arte aurkeztea, literatur lanekiko bitartekaritza papera burutuz (Lomás, 2002; Moreno, 2010). Cerrillok (2010) honelaxe azaldu du:

El lector no nace, se hace; pero el no lector también: nos hacemos *lectores* o *no lectores* con el paso del tiempo, a lo largo de un proceso formativo en el que interviene el desarrollo de la personalidad y en el que vivimos experiencias lectoras motivadoras y desmotivadoras, casi siempre en dos únicos contextos, el familiar y el escolar. (Cerrillo, 2010, 127 orr.)

Rol erraztailea hartu behar da umeei literatur lanak hurreratzeko (Chambers in Díaz-Plaja, 2016). Kontu horretaz azpimarratzen dute familiak irakur-jardueraren bitartekari nagusi gisa jokatu beharko lukeela, haurtzaroan deskubritzen diren irakurgaiei esker bizitza osorako hartu-eman emozionala

ezartzen baitute irakurle bihurtze prozesuan (Díaz-Plaja, 2016; Nacarino, 2008; Solè in Arjona, 2013; Vázquez, 2010).

### 1.3.2.1. Familia

Gurasoek pertseberantziaz jokatu eta irakurketari ekin behar diote irakur-ohiturak trinko daitezen (Castillo, 2002; Molina-García, 2009; Morón, 2011). Irakurtzeko grina kutsatzea inposaketarik gabe lortzen saiatu behar da, kontaktu hutsagatik, imitazioagatik edo irakur-eginkizun horrekiko xarmagatik. Irakur-eragile familiarra arrakastatsua izateko jarduera adierazgarri eta erritualtzat ulertu beharra dago irakurtzea, helburu instrumentala alboratuz (Gil-Calvo, 2010).

Izan ere, seme-alabek gurasoek irakurtzen dutela ikusi behar dute eta eredu hori eskainiz kutsapena bideratu eta jarraitu egingo dute (Cerrillo, 2010; Cerrillo & García-Padrino, 1996; Teixidor, 2007). Hori gauzatzeko, hainbat iradokizun eta aholku eman ahal zaizkie gurasoei (Mata, 2009; Durbán-Roca, 2010; Gil-Flores, 2009):

- Seme-alaben aurrean irakurtzea eta ahal den guztietan elkarrekin egitea, plazera eta gozamina kutsatzen baitira jarduera partekatuz.
- Hobe da iradokitzea derrigortzea baino.
- Ez zaie bakarrik utzi behar irakurtzen omen dakitenean.
- Egunero irakurtzeko denbora utzi behar da.
- Haien gustoak errespetatzea; adi egon behar da ea seme-alabek nolako gustoak dituzten eta nola garatzen diren, eskubidea baitute nahi dutena aukeratzeko.
- Edozein egoerak liburuetara hurbiltzeko arrazoia eman ahal du, hortaz, liburu gustagarriak umeen eskura egon behar dira.

Testuak irakurtzea egunerokotzat hartzeaz gain, irakur-ohituren sortze eta sendotze prozesu horretan onuragarri jotzen da haur literatura era goiztiarran agerraraztea (Cerrillo & García-Padrino, 1996; Machado, 2002; Reyes, 2006; Tejerina, 2008). Seme-alabei irakurtzen zaizkien ipuinen eta literatur lanen bidez, hitzak ideia bihurtu eta ikusi ez dutena irudikatzen ikasten dute baita pertsonaien egoera emozionalak ere ulertzen (Riquelme eta Munita, 2011). Irakurtzeak

hainbat sentsazio eragingo dizkie: arriskua, misterioa, abentura, besteak beste (Cervera, 1991; Moreno, 2001, 2009; Quintanal & Miraflores, 2013), eta horrela haurrek sentsibilitatea garatuko dute pixkanaka eta irakurgaiak sorrarazi dieten jakin-minari edo nahiriari esker, berriz ere joko dute beste liburu batzuetara plazer bila (Benda, Ianantouni eta de Lamas, 2006; Cerrillo et al., 2002; Riquelme & Munita, 2011).

Laburbilduz, gurasoak irakurketarekiko atsegina helarazteko inplikatzeko badira maisu eta maistrek errazago izango dute jarduera honekiko gogoabazabaltzea eskolan (Lindo, 2015). Dena den, irakurle-harrobia sortzeko gurasoak aintzidari papera hartu arren (Cerrillo, 2010, 2013; Dantas et al., 2017; Gil-Calvo, 2010), etxeko esparrua ezin da isolaturik egon; irakurzaletasunaz jabetzea ahalbidetzen duten beste tokiekiko loturak agertu behar dira: eskola, liburutegia, liburudenda, lagun-taldea (berdinkideak) eta internet (baliabideak).

### **1.3.2.2. Eskola**

Irakurtzea, funtsean, banako portaera den arren, esanahi sozial eta kulturalen osatu eta indartu egiten da (Sánchez-García eta Jiménez-Mañas, 2015; Teixidor, 2007). Lehenengo kanpoko presioak eskolaren testuinguru formalak inposatzen duen derrigortasunagatik hasten dira (Cicres, 2011; Nemirovsky, 2009; Pascual, Madrid eta Mayorga, 2013). Bertan irakurtzen dakiten ikasleak aurkitu daitezke, baina ez dute irakurle izateko borondaterik edo gogorik, hots, ez dute irakurtzea era askean erabakitzen. Kontu kezkarria da zeren, Lehen Hezkuntzako ikasleen artean irakur-indize altuak topatu arren, irakur-jardueraren abandono tasa oso altua baitute behin derrigorrezko hezkuntza sistema bukatu (Guthrie eta Davis, 2003; Larrañaga & Yubero, 2005; Manrique, 2015; Riaño, 2019). Horren arrazoiez argudiatu izan da ikasle gehienek ez dituztela barneratu ezinbesteko ulermen ezta errefortzu mekanismoak irakurketaz gozatzeko (Cerrillo, 2010; 2016; Larrañaga & Yubero, 2005; Mata, 2009, 2010; Pérez-Tornero eta Sangustín, 2011).

Maisu-maistrek gizarte-tresnatzat hartu behar dute irakurketa ikasleek errealitatea interpreta dezaten eta beren testuinguruan esperientziei zentzua eman diezaieten (Larrañaga et al., 2004; Martínez eta Larrañaga, 2004; Merino-

Risopatrón, 2011; Yubero eta Larrañaga, 2015). Hartara, ikasleek sentitu behar dute irakurtzea beste bizi-esperientzien modukoa dela (Smith, 1983, 1990; Pérez-Rioja, 1988; Reyes, 2006) eta euren nortasuna irakurgai onek zein txarrek markaturik egon daitekeela. Horregatik, irakasleak bitartekaritza ongi gauzatu behar du haurtzaroan eta nerabezaroan irakurtzeko desioa, plazera pizten saiatuz eta irakurtzeak entretenitzeko balio duela konbentzitzen (Cerrillo, 2010; Quiles, Palmer eta Rosal, 2015).

Bitartekari rol hori literatur lanen ezagutzan fokuratzeko da baina baita eskuhartze didaktikoen diseinuan irakur-jardura estimulagarriak sortzeko (Amat in Díaz-Plaja, 2016; Benítez, 2015). Izan ere, horien bidez ikasleak kontura daitezke literaturak irakurlearen inplikazio emozionala bilatzen duela eta liburutik bertatik errealitateaz itauntzen duela, prozesu aberasgarri eta oparoa suertatuz. Horretarako, hurrengo faktoreei eman behar zaie arreta (Gasol eta Aranega, 2000):

- 1- Irakurtzeko espazio eta une egokiak bilatzea: oso garrantzitsua da irakurtzeko leku aproposena, erosoena eta lasaiena, baita une egokiena aukeratzea.
- 2- Testu desberdinak eskaintzea: hainbat aukera eman behar zaizkie ikasleei, nork bere gustuen eta interesen arabera zer irakurri nahi duen hauta dezan. Ez da komeni talde osorako testu bera proposatzea, neska-mutilek oso interes desberdinak izan ditzaketelako.
- 3- Irakurketaren aldeko giroa: helduek irakurtzen eta beren irakurketa esperientziez hitz egiten badute, baliteke ikasleengan irakurketarekiko interesa, motibazioa piztea eta neska-mutilek irakurketa esperientziak besteekin partekatzeko beharra sumatzea.
- 4- Askatasunez aukeratzea: irakurtzera behartu ordez, komeni da ikasleek erabakitzea zer, noiz eta nola irakurri nahi duten. Horrela, irakurketa hautu pertsonala eta gustagarria izatea lortuko da.
- 5- Irakurketa-erritmoa errespetatzea: ikasle bakoitzak bere irakurketa erritmoa du; beraz, ez da komeni epe zehatz bat ezartzea talde osoak testu bat irakur dezan.

6- Testuek kalitatea izatea: proposatzen zaizkien irakurketek kalitatezko literatura-lanak izan behar dute, baita ikasleen adinerako eta ezagueren mailarako egokiak izan ere.

7- Prozesuan zehar norberaren gaitasunak ebaluatzea: interesgarria da ebaluazio- eta autoebaluazio-estrategiak baliatzea, irakasleek eta ikasleek egiaztatzen zenbateraino hobetu dituzten irakurtzeko trebetasunak.

Irakasleak baliabideak eta tresnak ezagutu, menderatu behar ditu, bai eta irakurketari buruzko gogoeta sakonagoa bultzatu: zer, zergatik eta zertarako irakurri, zer euskarritan, edo zein onura ekarri ahal duen (Quiles et al., 2015; Rueda, 1997; Sarto, 2002; Ugalde & Muñoz, 2016). Horrez gain, komeni da irakurtzeko ordu bat ezartzea ordutegian, baina ordu hori bereizita egongo da irakurketaren garapen didaktiko-metodologikotik eta ikasgelako liburutegia dinamizatzeari eskainitako denboratik (Benítez, 2015; Lebrero & Lebrero, 2015).

Dena den, autore batzuek (Álvarez & Pascual, 2013; Prats, 2016; Quiles et al., 2015) ohartarazten dute irakur-sustapenerako estrategiek batzuetan irakurleak berdintzera jotzen dutela helburuak ikasleen interesetara eta desioetara egokitu gabe; bestetan irakur-sustapena liburu jakin bat ulertarazteko berezko jardueratzat jotzen da, irakur-teknika hutsak balira bezala.

Ikastetxean irakurketak lotura du irakaslearen aginduz irakurtzearekin eta, horren eraginez, beste gauza batzuk ikasteko tresna bilakatzen da irakurketa. Hezkuntza tradizionalan lantzen diren testuetan, ikasleei estetikaz gozaten utzi ordez, hainbat gramatika-elementu -morfosintaxiarekin edo lexikoarekin lotutako hainbat kontzeptu- edota literatur teknikak bereizten jakiteko eskatzen zaie, irakurketa desinteresatuak eragiten duen plazera deskubritu beharrean (Quiles et al., 2015). Ikasgeletan literatur formakuntza eman behar zaie baina horrek ez du esan nahi literaturaren ikuspegi historikoaz hornitzea -izenburuak, urteak, moldatu gabeko literatur lan klasikoaren zatien irakurketa- zeinetatik ikasleen interesak urrun kokatzen diren, baizik eta literatur hezkuntzaren garapenarekin batera irakur-gaitasuna jorratzea, non testuen interpretazio eta ulermen estrategiak ahalbidetzeaz gain, irakurgaien adierazpen sortzailea –testuen

manipulazioa, ekoizpena- ere lantzen den (Nacarino, 2008; Pascual et al., 2013; Prado, 2004).

Helburua izan behar da ikasleek etorkizunean era askean hauta ditzatela irakurgaiak, horregatik, eskolako testuinguruan modu zintzoan aurkeztu behar zaizkie ikasleei, irakurgai horiek beren bizitzarako eta etorkizunerako ezinbesteko suertatuko zaizkiela adieraziz (Pascual et al., 2013; Sánchez-García & Jiménez-Mañas, 2015; Sánchez-García eta Yubero, 2015; Sanjuán, 2011; Solè, 2009). Era horretara, beste pertsonekin konpartitu ahal izango dituzte testuek sorrarazten dizkieten emozioak, ametsak eta xarma, irakurzaletasunerako ematen dituzten lehenengo urratsek bere bizitzan zehar irakurzale bilakatzeko bidea seinalatuko baitute (Palou & Fons, 2016).

Bestalde, hautatzen diren testuek irakurlearen intertestua eraikitzen lagundu behar dute. Hautaketak koherentea izan behar du ikasleek jarrera kritiko eta sortzaileak garatzeko (Díaz-Plaja eta Prats, 2013; Reyزابال eta Tenorio in Prado, 2004) eta haiei esleitu ohi zaien mendeko rola, testuen erreproduzitzailarena, alboratzeko (Álvarez & Pascual, 2013; Pascual, 2012). Liburuek benetako irakurzaletasuna piztuko badute, 13-18 urteko gazteen artean arrakasta gehien duten istorioak ez dira irakurketa derrigortuak; hau da, gazte batek ez die lagunei edo ikaskideei libururik gomendatzen hiztegi aberastasunagatik; irakurtzeko arazoiek behar etiko eta emozionalei erantzuten diete literatur kanon klasikoetatik urrunduz (Cerrillo, 2013; de Vicente-Yagüe, 2015; Kohan, 2006; Valverde, 2015).

Laburki adierazita, irakurtzeko ohiturak jokaera antolatuak dira bai eta osagai iraunkorrek gizabanakoaren irakurle-nortasunean (Cerrillo et al., 2002). Haien iraunkortasuna subjektuak dedikatzen dion irakur-denboraren arabera izango da, hots, aisialdian zenbat estimatzen duen irakurketa eta horretarako, zenbat toki duen eta nolako desioa sentitzen duen (Dantas et al., 2017; Díaz-Plaja & Prats, 2013; López-Valero et al., 2016; López-Valero, Hernández-Delgado eta Encabo, 2017). Irakur-portaerak imitazioaren eta motibazioaren bidez eskuratzen dira, subjektuak gutxika-gutxika gauzatuko dituen irakur-hautabide desberdinen arabera. Hortaz, kalitatezko testuak eskaini behar zaizkio, irakur-prozesuan zehar bere inplikazioa, literatur ibilbide eta oroibideak

sustatuz (Cerrillo, 2010, 2013; de Vicente-Yagüe, 2015; Moreno, 2015; Valverde, 2015). Modu horretan liburu-irakurle harremana sortuko da helduaroan jokabide hori iraunarazteko eta irakurle kritiko, interesatu eta porrokatua bihurtzeko (Gasol, 2005; Kohan, 2006; Morón, 2011).

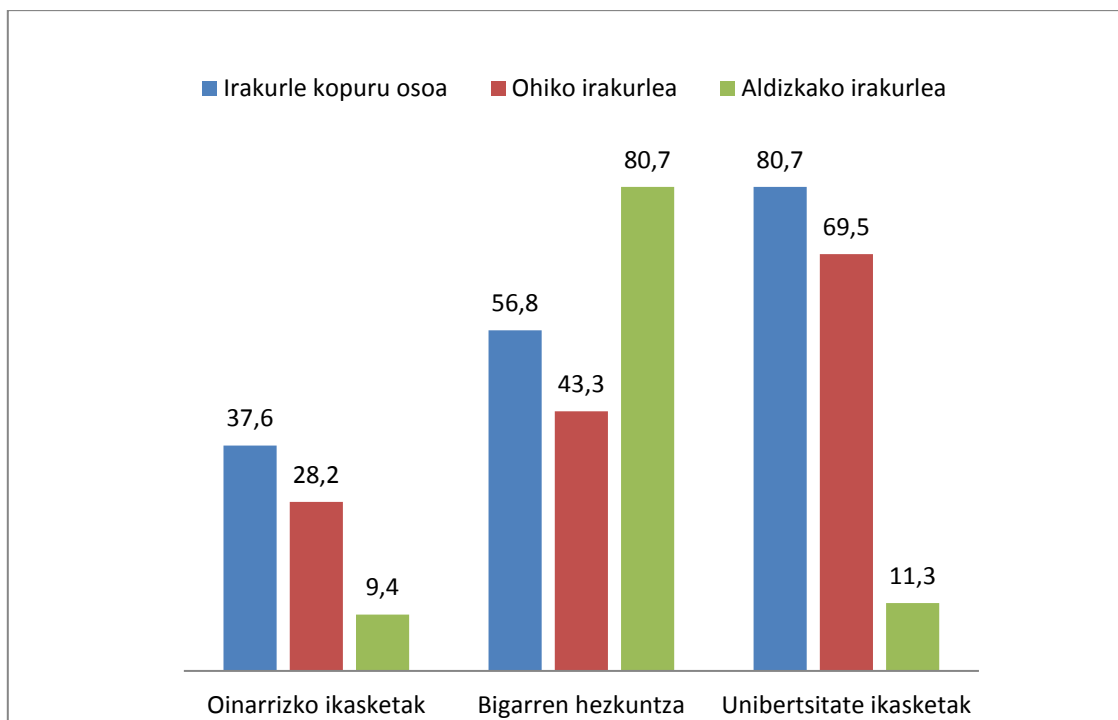
### **1.3.3. Irakur-ohiturak Espainiako estatuan**

Irakur-ohiturak argitzekotan, irakurle motei buruz ere hitz egin beharra dago. Irakurle moten sailkapenean ikuspegi kuantitatiboa baliatzen da, bi irizpidetan oinarriturik: denbora (irakurketaren maiztasuna), eta, liburu kopurua (zenbat liburu irakurtzen den urtean zehar). Horrela, Espainiako Argitaratzaileen Gremioen Federazioaren Espainiako irakurketa ohiturak eta liburuen salmentak izeneko txostenean (FGEE, 2018) hiru irakurle mota azaltzen dira: aldizkako irakurleak -hilean edo hiruhilekoan behin irakurtzen dutenak-; maiz irakurtzen dutenak -egunero edo astean behin edo bitan irakurtzen dutenak-, eta irakurtzen ez dutenak -inoiz edo ia inoiz irakurtzen ez dutenak-.

Beste sailkapen bat erabiltzen du Espainiako Kultur Ministerioak hiru urtean behin egiten duen Espainiako kultur ohituren eta praktiken Inkestan (MEC, 2015). Horretan irakurle gisa hartzen dira, gutxienez, urtean liburu bat irakurtzen dutenak. Datozen lerroetan bi txostenen datuak azalduko dira hainbat aldagai -biztanleria, sexua, adina, irakurgaiak eta irakurtzeko arrazoiak, besteak beste- aintzat hartuz.

Bi txostenek datu berdintsuak aurkezten dituzte. Lehendabizi, irakurtzeko ohiturak mugatzen dituen elementu bat ikasketa-maila da. Unibertsitate-ikasketak dituztenen artean % 98.4 dira irakurleak, ikasketa ertainak dituztenen artean, % 94.5, eta oinarrizko ikasketak dituztenen artean, % 83. Hau da, zenbat eta ikasketa-maila handiagoa, orduan eta gorago egiten du irakur-ohituren ehunekoak. Halaber, unibertsitate-ikasketa mailako pertsonak ateratzen dute ehunekorik handiena irakurgai mota guztietan, komikietan izan ezik (FGEE, 2018). MECek jasotako datuen arabera, antzeko joera antzematen da, bai irakurketaren maiztasunak, bai urtean zehar irakurritako liburu kopuruak gora egiten baitute prestakuntza maila igo ahala (MEC, 2015).





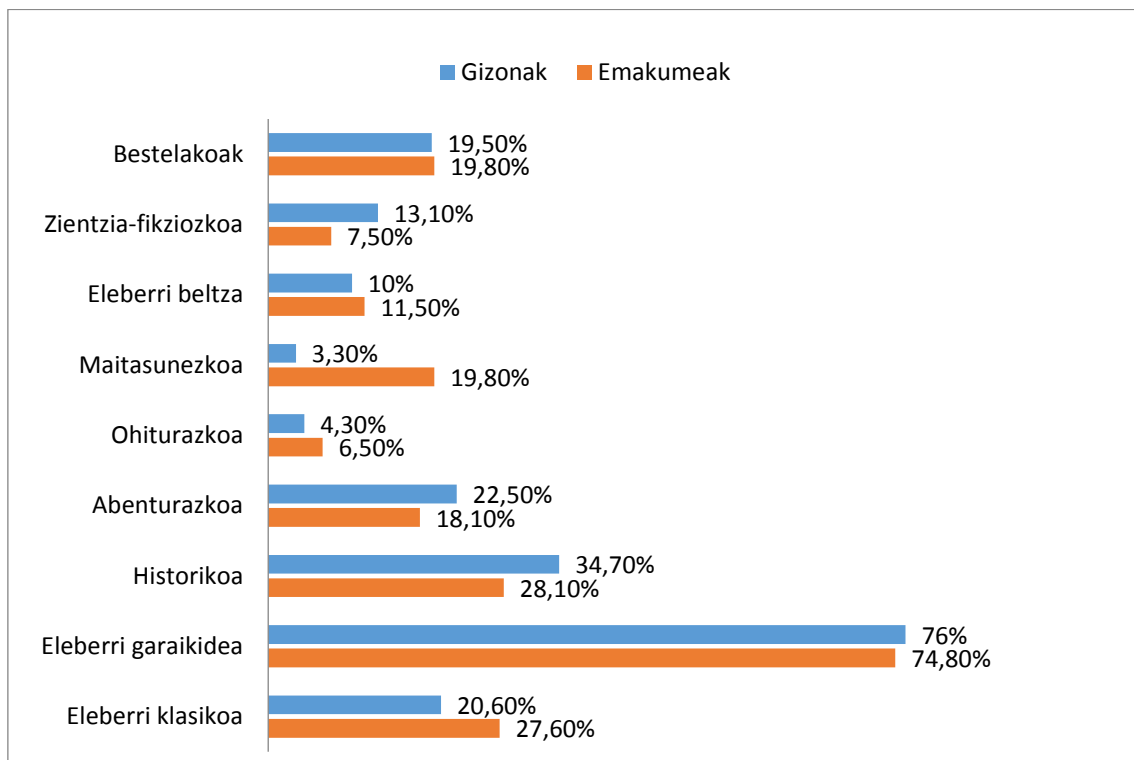
1. *Figura.* Irakur-maiztasuna ikasketa mailaren arabera. Iturria: FGEE (2018).

Bestalde, Espainiako irakurketa ohiturak eta liburuen salmenta (FGEE, 2018) aztertzen dituen txostenak 14 urtetik gorako biztanleen % 47.7k maiz irakurtzen duela dio, horietatik % 29.9k egunero irakurtzen du eta % 17.8k astean behin edo bitan; % 12k, berriz, noizean behin irakurtzen du eta % 40.3k ez du irakurtzen.

Liburu motei dagokienez, azterlan berean (FGEE, 2018) irakurle gehienek literatura nahiago dute, % 74.6k; ehuneko horretatik, generoen arabera irakurzaletasuna aztertuta, eleberrien eta ipuinen nagusitasuna islatzen da, % 69.5, poesia eta saiakera gutxien irakurriak izanez, % 3.1 eta % 1.2 hurrenez hurren. Humanitateei eta gizarte zientziei buruz irakurtzen dute % 9.9k; liburu praktikoak eta irakaskuntzakoak irakurtzen ditu % 6.4k eta, proportzio txikiagoan, liburu zientifikoak, medikuntzakoak edo biologikoak, % 3k; haur eta gazteentzako liburuak, % 3.6k, eta bestelakoak, % 2.8k.

Ildo beretik doaz Espainiako Ministerioak (MEC, 2015) eskuratutako emaitzak; kasu honetan, irakurleek nahiago dituzten eleberriaren generoan analisi xehatuagoa egiten da, bederatzi multzo ezartzen baitira. Horietatik eleberri garaikidea, historikoa eta klasikoa dira maizago irakurriak. Gizonen eta

emakumeen arteko aldeari begira, gehien gogoko dituzten irakurgaiak nahiko antzekoak dira: eleberri beltza, ohiturazkoa, eleberri garaikidea, abenturazkoa. Baina hiru literatur generoetan diferentzia adierazgarriak topatzen dira: maitasunezko istorioetan -16.5 puntuko diferentzia emakumezkoen alde-, eleberri klasikoetan -7 puntuko diferentzia emakumezkoen alde- eta historikoetan -6.6 puntuko diferentzia gizonezkoen alde-.

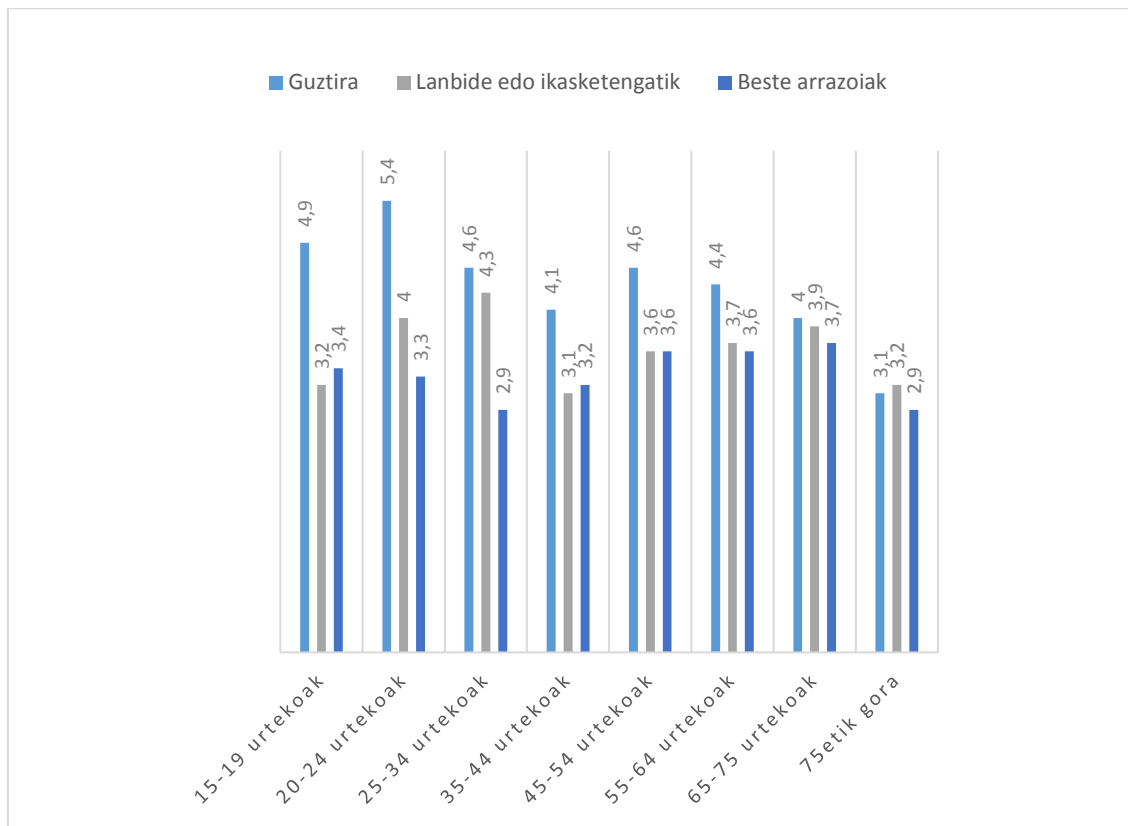


2. Figura. Irakurgai motak sexuaren arabera. Iturria: MEC (2015).

Sexua aldagaiari buruz bi txostenen datuak antzekoak dira; hala, FGEEren (2018) arabera, emakumeek gehiago irakurtzen dute: emakumeen % 64.8k, gizonen % 54.4aren aldean. MECen (2015) datuetan ere emakumeek gehiago irakurtzen dute, % 66.5 liburu, gizonen % 57.6 liburuen aldean. Halaber, irakurketaren erabilerari dagokionez: aisialdian gehiago irakurtzen dute emakumeek (% 64.9) gizonek baino (% 54.4), baina gizon gehiago dira (% 30.9) ikasketengatik edo lanarengatik irakurtzen dutenak -hau da, irakurketa instrumentala-, emakumeekin alderatuta (% 25.4) (FGEE, 2018).

Sexu eta adina aldagaiak gurutzatzean, irakur-maiztasuna handiagoa da 45 eta 54 urte bitarteko emakumeen artean, % 73.1, eta 14 eta 24 urte

bitartekoen artean, % 72.3; adin bitarte hori ere bat dator gehien irakurtzen duten gizonen taldearekin, % 69.3 (FGEE, 2018). MECek (2015) aztertzen duen irakurritako liburu kopuruan adinaren arabera desberdintasunak ere aurkitu dira, gehien irakurtzen duen taldea 20 eta 24 urte bitartekoa baita (hiruhileko 5.4 liburuko batez beste).



3. Figura. Irakurritako liburu kopurua adinaren eta irakurtzeko arrazoiaren arabera. Iturria: MEC (2015).

Azkenik, Espainiako estatuko autonomia erkidegoen datuei erreparatuz, aisialdian liburu irakurleen portzentajerik handiena duten lurraldeak honakoak dira: Madril (71.3%), Kantabria (% 61.5), Euskadi (% 60.6), Aragoi (% 60.3), Nafarroa (% 59.5), Katalunia (% 59.3) eta Errioxa (% 59.1). Irakurle portzentajerik txikiena dutenen artean, Galizia, Andaluzia, Gaztela-Mantxa, Asturias, Murtzia eta Extremadura daude (FGEE, 2018).

#### 1.3.4. Irakurle motak eta irakur-ohiturak unibertsitatean

Biztanleria orokorraren datuak alde batera utzita (FGEE, 2018; MEC, 2015), unibertsitateko irakurleei buruzko ikerketa espezifikoagoak daude. 2008an Espainiako unibertsitateetako 2175 ikasleren irakur-ohiturei buruzko ikerketa bat burutu zen (Larrañaga et al., 2008), eta beste bat 2015ean,

Espainiako eta Portugaleko unibertsitateetako 2745 ikaslerena (Yubero eta Larrañaga, 2015).

Inkestek unibertsitateko ikasleak biztanleriaren gainetik kokatzen dituzten arren, zifra horiek helburu akademikoengatik, informazioa eskuratzeko edo lanarengatik irakurtzen dutela islatzen dute, ez aisialdiagatik (Larrañaga et al., 2008; Yubero & Larrañaga, 2015). Beraz, azterlanetan nabari suertatzen da unibertsitateko ikasleekin jarraitu behar dela irakur-ohiturak eta irakur-gaitasuna lantzen, kasu gehienetan irakur-jarduerari izaera instrumentala esleitzen baitiote, plazera edo irakurzaletasuna zokoratuz.

Ikerlan bi horiek unibertsitateko ikasleen artean lau irakurle mota edo profil daudela adierazten dute, irakurketaren maiztasunaren eta aurreko urtean irakurritako liburu kopuruaren arabera (Larrañaga & Yubero, 2005; Larrañaga et al., 2008; Yubero & Larrañaga, 2015):

1. Ohiko irakurleak: gutxienez astean behin irakurtzen dutenak eta aurreko urtean, gutxienez, borondatez 11 liburu irakurri dituztenak.
2. Aldizkako irakurleak: noizean behin irakurtzen dute (hilean zehar, noizean behin) eta aurreko urtean 3 eta 10 liburu bitartean irakurri dituzte.
3. Ez irakurleak: ez dute astialdian zehar irakurtzen eta, gehienez ere, 2 liburu irakurri dituzte aurreko urtean.
4. Sasi-irakurleak edo irakurle faltsuak: haien irakur-ohiturak “mozorrotzen” dituzte, irakurle itxura eman nahian; hau da, benetan irakurleak ez diren arren, irakurtzen duten subjektuaren plantak egiten dituzte haien irakurle-irudia hobetzarren. Astialdian zehar irakurri arren, aurreko urtean 2 liburu baino gutxiago irakurri dituzte.

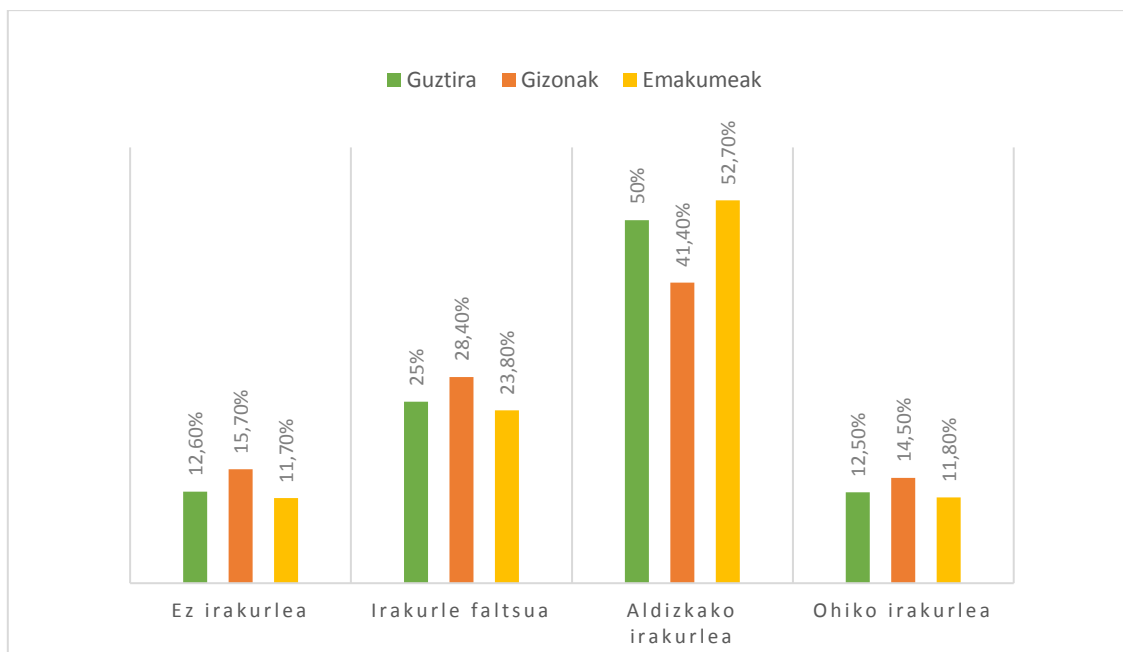
Tipologia horri erreparatuz gero, sexuari, irakurketaren maiztasunari eta intentsitateari buruzko datu adierazgarri batzuk topa daitezke 2008ko ikerlanean (Larrañaga et al., 2008). Hala, nesken irakurle-ehunekoa, % 64.4, mutilena, % 45.3, baino handiagoa da eta literatura gehiago irakurtzen dute; mutilek, aldiz, lanarekin eta ikasketekin lotzen dute irakurketa. Nahiago dituzten literatur

generoen artean, eleberria (*best-seller*ak) da gehien irakurtzen dena; % 45ek irakurtzen du prentsa erregulartasunez, eta % 38 inguruk noizbehinka.

Irakurgaien kantitatean edo intentsitatean, ohiko irakurle diren unibertsitate ikasleek aitortu zuten batez beste 10.70 liburutik gora irakurri zituztela azken urtean, eta egunero batez beste 45 minutu igarotzen zituztela irakurtzen (astean 4.70 ordu). % 30ek adierazi zuen urtean 15 liburu baino gehiago irakurtzen zituela, eta egunean ordu eta erditik gora igarotzen zuela irakurtzen. Hala ere, gehienek adierazi zuten urtean 3 eta 5 liburu bitartean irakurtzen zituztela.

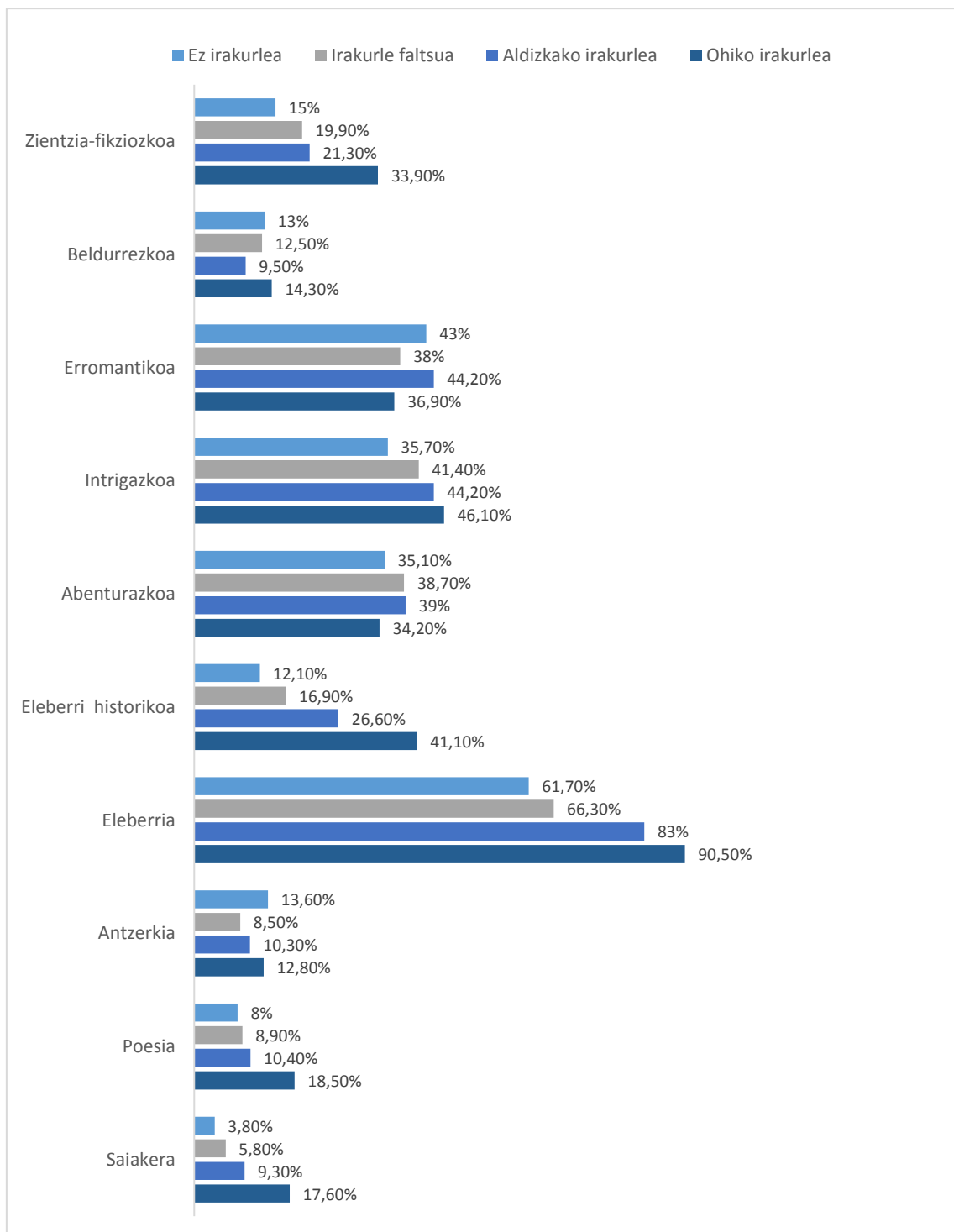
Irakurketa eta aisialdiaren arteko loturari dagokionez, denborarik ez izatea da ez irakurtzeko ematen duten arrazoi nagusietako bat, hain zuzen, % 74k horixe erantzuten du; % 25k nahiago du bere denbora beste era bateko aisialdi-jarduera baterako erabili, eta % 2.6k aitortzen du ez duela irakurtzen ez duelako gogoko.

Bigarren ikerlanean, Espainia eta Portugaleko unibertsitateetako ikasleen irakur-ohituren gaineko emaitzetan hautematen da antzekotasuna (Yubero & Larrañaga, 2015). Unibertsitate ikasle gehienak aldizkako irakurleak direla, % 49.6; irakurle faltsuak, % 22.6; eta ez-irakurleak eta ohiko irakurleak, % 14.5, eta % 13, hurrenez hurren-. Sexuaren arabera, joera mantentzen da eta neskek mutilek baino gehiago irakurtzen dute eta ez irakurle eta irakurle faltsua izeneko kategorietan mutilak gehiago dira. Dena den, gizonen artean apur bat altuagoa da ohiko irakurleen portzentajea.



4. *Figura.* Irakurle motak unibertsitatean. Iturria: Yubero eta Larrañaga (2015)

Irakurgai motari erreparatuz, gehien irakurtzen duten literatur generoa eleberria da irakurle lau multzoetan. Nahiago dituzten irakurgaiak dira eleberria, eleberri historikoa eta intrigazkoa, irakurle izan ala ez. Eta gutxien irakurriak antzerkia, poesia eta saiakera dira (ikusi 5. figura).



5. Figura. Irakurgaiak irakurle motaren arabera. Iturria: Yubero eta Larrañaga (2015).

Azterlanen datuak laburbilduta, Espainiako unibertsitateko ikasle kopuru handi batentzat irakurketak izaera instrumentala du eta ez dute baloratzen, ezagutzen transmisioa baino ez delako irakurtzea. Irakur-jardueraren gainean duten irudikapen horrek eragina du haien irakurtzeko ohiturak finkatzean (Larrañaga & Yubero, 2005; Larrañaga eta al., 2008; Larrañaga & Yubero, 2015),

ez dutelako irakurketarekiko atxikimendurik sentitzen. Haien irakurtzeko moduan nabaritzen da bizi garen gizarte hiperaktiboaren isla, bai eta denbora eta pentsamenduaren sakontasuna eskatzen duten testuak alboratzen dituztela (Carbajosa, 2015; Cassati, 2015; Cerdón-García, Gómez-Díaz eta Alonso-Arévalo, 2011; Martín-Valdunciel, 2011; Martos, 2015; Nicholas, 2010; Soler, 2013, 2015). Yubero eta Larrañagak (2015) adierazi duten bezala,

(...), es imprescindible no centrar solo el interés de los alumnos por la lectura con un valor instrumental y se ha de favorecer también desde la institución el comportamiento lector voluntario, ya que es el generador fundamental de los hábitos lectores. Resulta contradictorio que entre los objetivos de la educación primaria se incluya el desarrollo del gusto por la lectura y que en las siguientes etapas educativas (obligatorias y no obligatorias) desaparezca este aspecto por completo, quedando la lectura relegada exclusivamente a su valor instrumental y obligatorio.

Suele entenderse erróneamente que los alumnos universitarios ya poseen hábito lector y tienen las competencias lectoras necesarias para desarrollar con eficacia sus estudios. Es algo que resulta al menos paradójico cuando se analizan los datos de hábitos lectores de estos estudiantes y se observan niveles que, aun siendo superiores a la población general, se quedan muy por debajo de lo que se debería suponer. (...). Los resultados académicos de muchos universitarios no responden a las expectativas y la competencia lectora entra dentro de ese importante núcleo de competencias que los universitarios deben dominar para formarse como profesionales. (Yubero eta Larrañaga, 2015, 719 orr.)

Datu horiek bat egiten dute unibertsitateko irakurle instrumentalaren profilarrekin; hau da, irakurle horrek informazio-iturri gisa irakurtzen du, ez ezagutza-iturri gisa, horrenbestez, testu baten argibidea eskuratzeko hizkuntza idatzia erabat deszifratuta ere, ez du testuaren mamia bereganatzen normalean ez dutelako irakurtzen aisialdian. Alabaina, ez badute plazeragatik irakurtzen, ez dute sentituko irakurketaren balioa bizi-erreferente gisa ezta prozesu estetiko gisa ere ingurunea ulertzeko eta bizi-esperientziak bereganatzeko (Vázquez, 2010). Irakurritako liburuek, gizartearen adierazpen kulturala eta soziala diren aldetik, haurtzarotik helduarora arte eragiten dute nortasunaren garapenean (Cerrillo, 2013; Gabilondo, 2012, Lahire, 2004; Moreno, 2014). Beraz, nabari suertatzen da unibertsitateko ikasleekin landu behar dela irakur-ohiturak eta irakur-gaitasuna plazera, gozamina topa dezaten (Yubero & Larrañaga, 2015).



#### 1.4. Laburpena

Irakurketari buruzko postulatu teorikoak aldatzen joan dira urteen poderioz, gizartean jazotako eraldaketen arabera (Larrosa, 1996; Marina & Valgoma, 2005; Tiana, 2010). Alfabetizazioa jadanik ez da hartzen irakurtzeko eta idazteko gaitasuntzat soilik, subjektuek bizitza osoan burutzen duten bilakaera prozesu batean murgilduta dagoen jakintza, trebetasun eta estrategia multzoa ere badelako (Cassany, 2016; Pinzas, 2012).

Irakurtzea testuarekin batera aurrera egiten jakitea da, testuaren jarraibideak eta seinaleak hautematea, norberaren iritziak, balorazioak eta judizioak erabiliz interpretatzen jakiteko, nahitakoa eta kontzientea -irakurle onek egiten dutena, alegia- (Benítez, 2015, Cerrillo, 2010; Galve, 2007; Mendoza, 2003). Esanahi berria eraikitze horretan emaitza mugatua izaten da, testuaren hitzez hitzeko informazioa gainditu eta subjektu batetik bestera alda daitekeelako (Lebrero & Lebrero, 2015).

Testuinguru soziokulturalak egokia izan behar du irakur-eginkizunarekiko plazera, atxikimendua garatzeko; lan horretan gurasoak ohiko irakurleak izateak eta eskolan ulermen aldetiko trebetasunez gain literatur gaitasuna lantzeak berebiziko garrantzia du (Castrillón, 2011; Cerrillo, 2010, 2013). Modu horretan badago subjektuak dibertsioa, lorpen sentrazioa eta gozamina sentitzea eta irakurtzeko ohiturak finkatzea nork bere irakurle proiektu berariazkoa aurrera eramango duelarik (Gasol & Aranega, 2000).



## **2. Kapitulum. MOTIBAZIOA**

### **2.1. Definizioa eta osagaiak**

### **2.2. Motibazioari buruzko teoriak**

2.2.1. Autoeraginkortasuna

2.2.2. Kausaren atribuzioa

2.2.3. Lorpenaren jomugak

### **2.3. Irakurtzeko motibazioa**

2.3.1. Irakurtzeko motak

2.3.1.1. Motibazio estrintsekoa

2.3.1.2. Motibazio intrintsekoa

2.3.2. Irakurtzeko motibazioaren eragileak

2.3.2.1. Familiaren testuingurua

2.3.2.2. Eskolaren testuingurua

2.3.2.3. Irakurle autokontzeptua

2.3.3. Irakurtzeko motibazioa unibertsitatean

### **2.4. Laburpena**

## 2. Kapituluua. MOTIBAZIOA

Motibazioa gai zabala eta konplexua da, adiera asko barne hartzen dituena. Konstruktua hau bizitzaren ia arlo guztietan gehien aztertu den aldagai psikologikoetako bat izan da, funtsezkoa baita gizakiaren hainbat jokabide azaltzeko. Hori argi agertzen da lorpen-testuinguru sozialetan, esate baterako, irakurketaren esparruan -ohiko irakurle edota irakurle trebea izatea-, honi lotutako jarduerak nabarmen baitaude gizabanakoaren motibazioaren mende (Guthrie eta Wigfield, 2000; Guthrie, 2004).

Motibazioaren definizioetan berretsi egiten da konstruktua hau prozesu bat dela zeinetan subjektuak objektuekin eta beste gizabanakoekin erlaziozera bultzatzen duen oldarra aitortzen duen, beti ere bere beharrek, interesek eta arrazoiek eraturik (Woolfolk, 2006). Orobat, motibazioak giza-portaera eta jokabideetan duen eraginari erantzun osatua ematen saiatu dira definizioak eta postulatu teorikoak. Izan ere, gizabanakoak testuinguruan finkatzen dituen hartu-emanen arabera, ekintza bat burutzeko dituen arrazoiak, motibazioak, eralda daitezke. Beharrak eta arrazoiak -banakakoak zein sozialak- ikertu dituzten autoreek (Bandura, 1977, 1986; Weiner, 1974, 1986, Nicholls, 1989, Elliot, 2001) seinatzen dute burutzen den eginkizunaren lorpen eta asebetetasun mailarekin loturik daudela, gizabanakoaren hazkunde eta ongizate pertsonala mamitzen dituztelarik.

Irakurketari dagokionez, eragile nagusi bi dago: barnekoak edo intrintsekoak, eta kanpokoak edo estrintsekoak. Horien garapena subjektu bakoitzak duen giza-testuingurukoek -familiak, eskolak- eratzen dute irakurtzeko ohiturak abian jarriz eta sendotzen lagunduz (Cerrillo, 2010).

### 2.1. Definizioa eta osagaiak

Ikuspegi kognitibotik, motibazioa ez da prozesu-multzo mekanikoa, eskuragarri dagoen informazioan oinarritutako jokabide multzo iraunkor eta nahitakoa baizik. Ikuspegi honek azaltzen du subjektuek nola lortzen, adierazten eta erabiltzen duten ezagutza; enfasia jartzen da kognizioek portaera nola

gizatzen duten motibazioa ulertzen laguntzen duten ereduetan (Baron eta Byrne, 2002).

Alderdi kognitibo horri osagai afektibo eta emozionalak erantsi behar zaizkio. Motibazioa pertsonen jarduera baten intentsitatea, norakoa eta jarraikitasuna erabakitzen dituen mekanismo psikologikoa dela eta ahaleginak hartzen duen intentsitatea edo norakoa dela ere adierazi dute (Hall, Lindzey eta Campbell, 1997). Norakoa da gizabanakoak egoera jakin batzuk bilatzen dituenean, egoera horiek erakarri egiten dutenean edo egoera zehatzetara hurbiltzen denean, hau da, motibazioaren norakoa subjektua jarduera jakin bat egitera bultzatzen duen arrazoia da. Ahaleginaren intentsitatea, bestalde, subjektu batek jarduera hori garatzen zenbat gogo jartzen duen da. Hortaz, gizabanakoa mundua ezagutzera bultzatzen duen motorra dela esan daiteke, besteekin, inguruko gauzekin harremanetan egotea sustatzen duena (McClelland, 1985, 1989; Reeve, 2001). Garcíak (2008) hurrengo ezaugarriak aipatzen ditu:

1. Motibazioan eragiten duten arrazoiak modu hierarkikoan daude egituraturik; batzuk beste batzuk baino barneratuago daude gizabanakoarengan; hots, gizakiaren oinarrizko jarduerak dira, eta ia ohartu gabe eragiten dute; beste batzuk, berriz, kontzientzia handiagoa ekartzen duten egoeren gainekoak dira.
2. Arrazoiaren indarra subjektuaren bilakaerarekin edo denboraren joanarekin aldatzen bada ere, oro har, arrazoiak denboran zehar diraute pertsonarengan, testuingurura moldatuz.
3. Arrazoiak jokabidearen energia edo adorea ematen dute, eta elementu afektiboak eta kognitiboak barne hartzen dituzte. Era berean, subjektuaren eginbide eta antolaera areagotzen dituzte, energia mentala eta fisikoa dakartzatelarik pertsonak zereginari ekiteko.
4. Norberak lortu nahi duen helburu edo xede batera dago bideratuta motibazioa, eta horrek borondate bat behar du; hau da, ez dago osorik kanpoko ezarpen baten menpe.
5. Arrazoiak kontzienteak ala ez kontzienteak, esplizituak ala implizituak, intrintsekoak ala estrintsekoak izan daitezke.

Motibazioa prozesu bat da, beharrek, interesek eta arrazoiek eraikitzen dutena (Reeve, 2001). Subjektu baten motibazioa aldatzen ari da etengabe, ez baita iraunkorra, ezta egonkorra. Bere bizitzari eta esperientziari atxikitako bilakaera du, eta ondorioz, izaera subjektiboa (pertsonek bakoitzari dagokiona) eta, aldi berean, izaera objektiboa (subjektutik kanpo dagoenarekin lotura estua) jartzen ditu agerian. Horregatik, motibazioa ez da pertsonarekin batera sortzen -behar fisiologikoak eta beste behar oso zehatz batzuk salbu-, baizik eta lotura bat dago konstruktuen honen garapeneraren eta gizabanako bakoitzak bizitako esperientzien artean (Peña, 2006).

Ikuspegi pedagogikotik, ikasteko borondatearekin eta emaitzekin lotzen da motibazioa, ikas-prozesu orotan -inplizituki edo esplizituki- aurkitzen baita eta ikasteko gogoak bultzatzen baitu. Irakaslearen rola ikaslearen ikaskuntza arrazoiak eragitea da gelako lanetan haien kabuz aplikatu ditzaten. Motibazioa, osagai kognitibo-afektibo gisa ulertuta, ezinbesteko eragile suertatzen da, interesik eta motibaziorik gabe ez baitago esanguratsuki ikasterik, edukien asimilazio hutsa baizik. Zer motibazio mota duen aintzat hartuta ikas-prozesuaren errendimendua, kalitatea eta erabilitako denbora antolatzen ditu ikasleak (Elliot eta Dweck, 2005; Pintrich, 2003).

Horretarako, bai ahalegina egitera bideratzen den ikasteko desioa bai jomuga egokietan arreta jartzera bideratzen den interesa estimulatu, sustatu beharra dago. Eginkizun horretan irakasleek zenbait osagai alda ditzakete, motibazioan eragina izan dezaketenak: ikaslearen papera, irakaslearena, gelako taldearena eta ikas-prozesuan erabilitako estrategiena (Herrera, 2006).

Motibazioa da, hortaz, formakuntza-prozesuaren alderdi psikologiko garrantzitsuenetako bat, pertsona motibatuenak baitira modurik eraginkorrenez ikasten dutenak (Eisner, 1989; González-Fernández, 2005). Motibazioak jokabidean duen eragina dela eta, agerian geratzen da beharrezkoa dela ikasleak prozesu akademikoetan erabat inplika daitezela, ikasleak, errendimendurik handiena lortzeko ekintzarik onena aukeratu behar baitu (Woolfolk, 2006).

Era laburrean adierazita, motibazioaren definizioek subjektu baten jokabidea argitzen, azaltzen laguntzen duen osagai edo indarra dela eman dute aditzera (Eisner, 1989; Mateos, 2002). Subjektua eginkizun batean parte hartzen ari denean mugiarazten duten arrazoiak biltzen dira; maila akademikoaz aritzean, faktore nabarmen bat azaltzen da, arrazoi pertsonalei dagokiena, ikasleak arrazoi horiek non eta noiz esperimentatzen dituen aztertzen duena, hain zuzen. Horrenbestez, motibazioa ez da arlo jakin bateko ezaugarria, pertsonak egoera bakoitzean bizi izaten duena baizik (García, 2008).

## **2.2. Motibazioari buruzko teoriak**

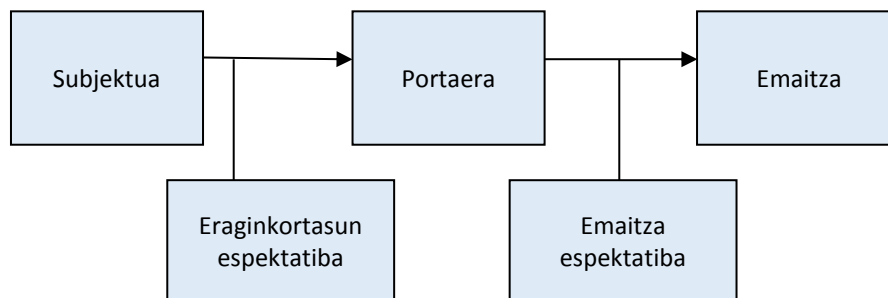
Motibazioaren prozesuak nola gerta daitezkeen aztertzea garrantzitsu suertatzen da gizabanakoaren hazkunde pertsonalaz eta bilakaera sozialaz jabetzeko. Arlo horretan Bandura eta Weiner ezagunak dira; Bandura (1986) autoeraginkortasunaren gaineko emaitzaz eta espektatibaz aritu zen; Weinerrek (1992) emaitza bat lortu osteko atribuzio eta kontrol mekanismoez jardun zuen, atribuzioak baitira motibazioarekin, oro har, eta, espektatibekin, bereziki, lotuta dauden elementuak. Azkenik, autoeraginkortasun kontzeptuarekin lotuta, lorpenaren jomugen teoriaren ildotik, bi egileren teoriak azalduko dira: Nichollsek (1984, 1989) sortu zuen eredu dikotomikoa -atazara bideratutakoa eta ego-ra bideratutakoa-, eta Ellioten eredu trikotomikoa (1997, 1999), zeinetan bi osagaiko ereduari balentzia (motibazioaren norabide positiboa ala negatiboa) eransten zaion.

### **2.2.1. Autoeraginkortasunaren teoria**

Motibazioaren gaineko prozesuak ulertzeko, Bandurak (1986) subjektuak hautemandako autoeraginkortasun espektatibak eta emaitza espektatibak bereizi zituen. Eraginkortasun espektatiba da subjektu batek portaera jakin bat arrakastaz gauzatu ahal izango duen uste sendoa. Autoeraginkortasun usteak faktore erabakigarriak dira gizabanako baten jomugak lortzean. Hau da, subjektuek uste badute ez dutela emaitzak sortzeko gaitasunik, ez dute egingo hori gertarazteko ahaleginik ezta motibaziorik izango (Bandura, 1986).

Emaitza espektatibari dagokionez, pertsona batek egindako estimazioa dela azaltzen du, hots, espektatiba horrek ekintza egin osteko gizabanakoaren

iritziak barne hartzen ditu, jokabide jakin horrek emaitza batzuetara eramango duena (Bandura, 1986, 1988). Irakurle bat, adibidez, liburu bat irakurtzen hastea eta bukatu arte jarraitzea bi espektatibaren mende dago: eraginkortasun espektatibaren mende (eginkizun hori betetzeko bere burua gai dela uste izatea) eta emaitza espektatibaren mende (liburu hori irakurtzeak berarentzat ondorio positiboak izango dituela uste izatea), bi horiek motibazioa handitu dezaketelarik.



6. Figura: Banduraren teoriaren osagaiak. Iturria: Bandura (1977).

Autoeraginkortasun espektatibak eratzen laguntzen duten hainbat osagai identifikatu dira (Alderman, 1999):

- Bete izanaren lorpenak: eraginik handiena dutenak dira. Subjektu batek eginkizun bat arrakastaz burutzen duenean, areagotu egiten da bere eraginkortasun espektatiba eta horrekin batera motibazioa; porrotek, aitzitik, murriztu egiten dute.
- Esperientzia bikarioa: beste subjektu batzuek eginkizunak arrakastaz edo porrotaz nola burutzen dituzten ikusteak eraginkortasun espektatibak eragin ditzake antzeko eginkizunak burutzeko trebetasunak dituztela ikusten dutenengan. Hau da, eredu bat begiratuta portaerak barneratu eta egiteko desioa, gogoia piztu daiteke baita alderantziz ere.
- Ingurukoek konbentzitzea: subjektuek areagotu ditzakete bere eraginkortasun espektatibak eginkizunerako modu jakin batean ekiteko, baldin eta irakasleen, gurasoen edo hezitzaileen sugestio edo konbentzimenduaren bidez trebetasun batzuk dituztela eta arazoak, zailtasunak gainditu ditzaketela ziur ezartzen badute. Azken finean, subjektuak konbentzitzea edo hauei aholkuak ematea, beren porrotak edo gabeziak alde batera uzteko eta egin ditzaketen zereginetan eta izan ditzaketen trebetasunetan arreta jartzeko, motibatzea da.



- Aktibazio emozionala: subjektua estres egoera batean badago -urduri, nekatuta, beldurtuta- emozio erreakzioak sorrarazten ditu eta, oso indartsuak badira, gizabanakoak arrakasta espektatiba apalak garatuko ditu motibazioa ahulduz; izan ere, gehiegizko asaldurak lermatu egiten du jarduera, eta alderantziz.

Esan bezala, autoeraginkortasunaren geroko egoerak hobetzeko beharrezko diren ekintzak egituratu eta gauzatzeko euren gaitasunaz gizabanakoek dituzten usteen multzoa da, ikuspegi hori irakurtzeko motibazioari buruzko ardatzetako bat bihurtu delarik gaur egun (Linnenbrink eta Pintrich, 2000). Irakurketaren testuinguruan jokabidearen autoeraginkortasunak ahaleaginean eta iraunkortasunean eragiten du, irakurtzeko interes pertsonal intrintsekoarekin edo esperientzia afektibo edo emozionalekin lotura ezartzen duelarik. Gainera, ikuspegi kognitibotik, autoeraginkortasuna alderdi autoerregulatu eta estrategikoagoekin erlazionatzen da subjektuak testua sakontasunez ulertu ahal izateko (Chapman, Turnmer eta Prochnow, 2000; De Naeghel, Van Keer eta Vanderlinde, 2014; Mills, Pajares eta Herron, 2006; Tabassam eta Grainger, 2002).

### 2.2.2. Kausaren atribuzioa

Subjektuak egiten dituen ekintzetatik datozen emaitzak argitzeko erabiltzen dituen arrazoiez ari dira atribuzioak. Subjektuek beti ez diete emaitzei azalpen bat bilatu nahi; ustekabeko emaitza -arrakasta ala porrota- izaten denean sortzen da zergatik lortu den azaltzeko beharra (González-Fernández, 2005). Hortaz, motibazioak emaitza zehatz bat lortzearen ondorengoarekin zerikusia du, hau da, ekintza bat errepikatzeko joerak edo bulkadak iraungo du subjektuaren gogoan lorpen ona izan bada (Mateos, 2002).

Subjektu orok bere porroten eta arrakasten kausazko azalpenak bilatzen dituela aintzat hartuta, Weinerrek (1992) kausalitatearen atribuzioa azaldu zuen. Gertaeren kausen azalpena, hasiera batean, oinarrizko bi alderditan oinarritzen da: kontrolaren *locusean* eta egonkortasunean. Batetik, arrakasta / porrotaren aurrean, kontrolaren *locusak* arautzen du emozio-egoera, hots, emaitza hori pertsonaren beraren ondorioa (barne kontrolaren *locusa*) delako atribuzioa edo,

aitzitik, inguruneko baldintzen ondorioa (kanpo-kontrolaren *locusa*) delakoa (Weiner, 1992). Horrela, kausalitatearen atribuzioa norberarengandik kanpo dauden gertakizunen emaitza bada, erreakzio emozionala ez da izango porrota norberaren mende balego bezain negatiboa. Era berean, arrakastak ez du emozio bera sortzen, norberaren ondorioa bada edo kanpoko faktoreek eragindakoa bada. Bestalde, egonkortasunak zehazten du porrota / arrakasta eragin duten kausak aldi baterakoak diren ala, aitzitik, subjektuaren portaerak dirauen bitartean iraungo duten. Dena den, badago hirugarren dimentsio bat ere: kontrolagarritasuna. Dimentsio hori atribuzioaren kontrolari dagokio, subjektua kausa kontrolatzeko gai den. Hauek dira arrakasta / porrotaren faktore, dimentsio nagusizat hartzen direnak (Weiner, 1992):

- Trebetasuna / Gaitasuna: subjektuak eginkizun jakin bat egiteko duen gaitasuna da, eta helburu zehatz batean ahalegintzean lortzen den arrakasta / porrota ditu adierazpide.
- Ahalegina: aurrekoarekin lotuta dago; eginkizun bat egiteko izandako grina eta emandako denboraren arabera da porrot / arrakastaren arrazoia.
- Zeregina: zeregin zailetan arrakasta izateak trebetasun-sentsazioak areagotzen ditu; hain zailak ez direnak egiteak ez du erreakzio afektiboak sortzeko botere bera. Faktore horrek balioesten du zein mailatan aintzat hartzen diren zereginaren berezitasun batzuk, hala nola, zailtasuna, berritasuna eta erraztasuna, ea errendimenduan nola parte hartzen duten.
- Zortea: lorpenak egindakoan zoriari ematen zaion garrantzi maila, kanpoko *locus*arekin lotuta dagoena.

2. Taula. Lorpenaren atribuzioen dimentsioak

LORPENAREN ATRIBUZIOEN DIMENTSIOAK				
Atribuzioa	Trebetasuna	Ahalegina	Zeregina	Zortea
Kontrol tokia	Barruan	Barruan	Kanpoan	Kanpoan
Egonkortasuna	Egonkorra	Ezegonkorra	Egonkorra	Ezegonkorra
Kontrolagarritasuna	Kontrolaezina	Kontrolagarria	Kontrolaezina	Kontrolaezina

Iturria: Chóliz eta Gómez (2002)

Eredu honen arabera, beraz, lorpen handiko arrazoia duen pertsona batek, porrot egiteko beldur denak ez bezala, arrakasta izateko espektatibak erakutsiko ditu bere errendimendu eta barneko *locusean* emaitzen aurrean.

Modu horretan, arrakasta trebetasun edo ahaleginari esker lortu dela uste izango du, eta uste horrek eragin ona izango du bere autoestimua garapenean, errefortzu positiboa –motibazioaren bultzada- ekarriz. Porrotaren kasuan, denborazko kausa ez egonkorrengatik gertatu dela -kontrolaezinak diren faktoreak, alegia- uste izango du (Chóliz eta Gómez, 2002).

### **2.2.3. Lorpenaren jomugak**

Teoria honek helburu bat lortzeko subjektuak nola planifikatzen duen nabarmentzen du (Ames, 1992; Elliot eta Dweck, 2005; Pintrich, 2000), ikasleen motibazioetan eragiten duen prozesu sozialean jomugek duten garrantzia, hain zuzen. Honelaxe defini daiteke:

(...) la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso por el propio sujeto o por otros. (Garrido, 1986, 138 orr.).

Lorpen-testuinguruetan subjektuen jokabidearen erantzun kognitiboak eta afektiboak ulertzen saiatzen dira adituak (Ames, 1992; Pintrich eta Schunk, 1995, 2002; Wolters, 2004). Ikuspegi honetatik, subjektuak asmodun izakiak dira, helburuek gidatutakoak, horien arabera arrazoizko eran portatzen direnak (Ames eta Archer, 1987, 1988; Pintrich & Schunk, 2002).

Jomugaranzko orientazioak pentsaera, atribuzio eta erreakzio afektiboen eredu integratuak dira, portaera-asmoak sortzen dituztenak, ezagutzak bereganatzeko zereginetan inplikatzeko eta horiei erantzuteko modu desberdinen bitartez adierazita (Ames, 1992). Alde horretatik, joera pertsonal gisa gauzatzen da jomugaranzko orientazioa, hots, gizabanakoak jomuga bat ala beste bat aukera dezake, baina testuinguruaren arabera osagaiek aukera horien garrantzia aldatzeko ahalmena dute (Kaplan eta Maehr, 2007). Ildo horretatik, jomuga mota desberdinak daude, horien artean aipatuenak, Nichollsenak eta Elliotenak (Elliot eta Harackiewicz, 1996; Kaplan & Maehr, 2007; Puente, 2004; Tapola eta Niemivirta, 2008).

### **Nichollsen teoria (1984,1989)**

Subjektuak bere trebetasun eta gaitasunari buruz dituen usteen arabera motibazioaren norabide jakin bat dagoela ezartzen du teoria honek, bi ikuspegi

bereiziz, arrakasta / porrota izatearen ideia zehaztuko dutenak (Nicholls, 1984, 1989): atazara bideratutako motibazioa eta ego-ra bideratutakoa.

- Atazara bideratutako pertsonak haien trebetasuna eta trebetasunaren hobekuntza konparazio pertsonalaren bitartez neurtzen dute (irizpide autoerreferentziala). Portaeraren jomuga norberaren trebetasunak (abilezia berriak ikastea, erronkak lortzea) garatzea denez, lortuko diren aurrerapausoak jarduerari eskaintzen zaion ahaleginarekiko proportzionalak izango dira (Pintrich, 2000). Alderdi hauekin lotzen dira: zeregina menderatzeak eta gauzatzeak dakarren pozarekin; eraginkortasun handiagoarekin, gogoarekin, zereginari eustearrekin, ahaleginarekin, erronkak lehenestearekin edo estrategia kognitibo eta metakognitiboak gehiagotan erabiltzearekin (Long, Monoi, Harper, Knoblauch eta Murphy, 2007). Esan bezala, jomuga horiek esanahi pertsonalean funtsatzen dira, jardueraren balorazioan eta eskema pertsonaletan, alegia. Beraz, motibazio intrintsekoarekin dute lotura.
- *Ego-ra bideratutako* subjektuen kasuan, haien gaitasuna besteekin konparatuz neurtzen dute (Nicholls, 1984, 1989); horrela, jomuga baten aurreko arrakasta edo porrota besteekiko nagusitasunarekin lotuta dago, besteek baino errendimendu handiagoa izatearekin eta gaitasun handiagoa erakustearrekin. Horrela, errendimendu jomugako orientazioan konparaketa sozialak agertzen dira, jokaeraren ebaluazioa onespene publikoan eta sozialki nabarmendua izateko nahian (iritzi onak nahiz txarrak jasotzea) oinarritzen baita. Adibidez, ikasleek, batzuetan, nahiago izaten dute erraz samarra den eta egingarri iruditzen zaien erronkaren bat dakarren zeregin batengatik iritzi ona jasotzea, zeregin zailago batengatik iritzi txarra jasotzera arriskatzea baino (Kaplan eta Maehr, 2007). Alde horretatik, motibazio estrintsekoarekin lotzen dira (Ames, 1992; Pintrich, 2000).

Lorpen motibazioaren norabideak bizitzan zehar alda daitezke motibazio giroaren arabera, hau da, subjektuak lorpenaren inguruneetan berarentzat garrantzitsua den persona heldu batek (irakasleak, gurasoak, entrenatzaileak) sortutako espektatiba eta egoera-eskaerekin lotuta dituen soziabilizazio

esperientzien arabera (Ames, 1987, 1992; Ames & Archer, 1987, 1988; McClelland, 1985, 1989).

Ildo horretatik, eskola testuinguruan motibazioaren norabidearen eta arrakasta akademikoaren arteko loturaz (Duda, 1999; Castillo, Balaguer eta Duda, 2001; Maehr & Braskamp, 1986; Nicholls, Patashnick eta Nolen, 1985; Nicholls, Cheung, Lauer eta Patashnick, 1989), atazara bideratutako motibazioa duten ikasleek uste dute hezkuntzaren balioa hezkuntza bera dela eta lorpen akademikoak ahalegin pertsonalaren arabera direla. *Ego*-ra bideratutako motibazioa duten ikasleek, ostera, hezkuntza helburu bat lortzeko bitarteko gisa ulertzen dute (soldata ona, estatus sozial handia) eta lorpen akademikoa talentu pertsonalaren arabera dela uste dute (Nicholls et al., 1985; Nicholls et al., 1989). Pentsaera horrek ikasleek beren gaitasun maila zalantzan jartzea ekar dezake, baita motibazio-zailtasunak eragin ditzake ere, gaitasunik ez dutela antzematen duten ataza horietan ahalegintzeko edo saihesteko orduan (Nicholls, 1989; Castillo et al., 2001).

### **Ellioten eredua (1997,1999)**

Nichollsen (1989) atazara bideratuta eta *ego*-ra bideratuta dagoen eredu dikotomikoari hirugarren alderdi bat gehitzen zaio: subjektuak gaitasun hori modu positiboan edo negatiboan eratzten ote duen, balentzia izenekoa (Elliot, 1999). Hau da, balentzia positiboa edo negatiboa izan daiteke jomugak subjektuarengan eragiten duen erakarpina -hurbilketa- edo arbuioa -saihestea- kontuan hartuta.

Hasiera batean, 2x2 deritzon lorpenaren jomugen eredua proposatzen da, lorpenaren jomugak bi osagaien arabera (gaitasuna eta balentzia) bananduz; batetik, gaitasuna ulertzeko moduari buruzkoa, non bi jomuga bereizten diren: ikaskuntzako jomugak (Nichollsen ereduan, atazara bideratutakoak) eta errendimendu jomugak (Nichollsen ereduan, *ego*-ra bideratutakoak); bestetik, helburuaren aurrean nork bere gain hartzen duen balentziari -norabide positibo (hurbilketa) edo negatiboa (saihestea)- buruzkoa (Elliot, 1999; Elliot eta McGregor, 2001), lau kategoria bereizita:

1. Ikaskuntzara hurbiltzeko jomugak: pertsonaren barruko gaitasuna lortzea dute ardatz.
2. Errendimendura hurbiltzeko jomugak: pertsonaz kanpokoari lotutako gaitasun normatiboa lortzea dute ardatz (besteek baino emaitza hobek lortzea).
3. Ikaskuntza saihesteko jomugak: pertsonaren barruko gaitasunik eza saihestea dute ardatz.
4. Errendimendua saihesteko jomugak: pertsonaz kanpokoari lotutako gaitasunik eza normatiboa saihestea dute ardatz.

3. Taula. Helburu motak 2x2 ereduaren arabera

		DEFINIZIOA	
		Pertsonaren barruko gaitasuna (izaera absolutua)	Pertsonaz kanpoko gaitasuna (izaera normatiboa)
BALENTZIA	Positiboa (arrakastara hurbiltzea)	Ikaskuntzara hurbiltzeko helburuak	Errendimendura hurbiltzeko helburuak
	Negatiboa (porrota saihestea)	Ikaskuntza saihesteko helburuak	Errendimendua saihesteko helburuak

Iturria: Elliot eta McGregor (1999)

Errendimendura hurbiltzeko jomugek besteei gailentzeko nahiarekin eta norberaren gaitasunen onespén publikoa lortzearekin eta errendimendu akademikoarekin lotura positiboa dute (González-Fernández, 2005; Rodríguez, 2009; Senko, Hulleman eta Harackiewicz, 2011). Izan ere, mota horretako jomugak ahaleginarekin, jarraitutasunarekin, azterketetako errendimenduarekin eta informazioaren azaleko prozesamenduarekin zerikusia dute. Errendimendua saihesteko jomugak, aitzitik, besteen aurreko gaitasunik eza, porrota eta gainerakoen iritzi negatibo posibleak saihestea helburu dutenak, honakoekin erlazionatzen dira: antsietatea sentitzearekin, antolaketarik gabeko ikas-ohiturekin, laguntza jasotzeari uko egitearekin baita interesarekiko, errendimenduarekiko eta informazioaren prozesamendu sakonarekiko harreman negatiboekin ere (Elliot eta Church, 1997; Midgley eta Urdan, 2001; Rodríguez, 2009; Senko et al., 2011; Wolters, 2004).

Ikaskuntzara hurbiltzeko jomugei dagokienez, interesarekin, jarraikitasunarekin, informazioaren prozesamendu sakonarekin eta lorpen handiekin harreman positiboa dutela adierazi da (Elliot, McGregor eta Gable, 1999; Pintrich, 2000; Rodríguez, 2009; Senko et al., 2011). Baina, ikaskuntza saihesteko jomugak, garapenik edo ikaskuntzarik eza saihesteko helburu dutenak, gutxien ikertu den konstruktua dira eta ezin da horren inguruko ondorio argirik ezarri. Horren ondorioz, hiruko eredua halaxe mugatu egin da (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996): dimentsio bat, bakarra, ikaskuntza jomugetarako, eta bi dimentsio, hurbiltzea eta saihestea, errendimendurako (Alonso-Tapia et al, 2010; Rodríguez, 2009; Salmerón et al., 2011; Senko et al., 2011; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez eta González-Pienda, 2007).

Jomuga akademikoei buruz egindako ikerlanetan, ikasleak gehiago bideratzen dira ikaskuntzako jomugetara, osagai intrintsekoarekin lotuta, errendimenduko eta saihesteko jomugetara baino (Meece, Anderman eta Anderman, 2006; Petri eta Govern, 2006; Reeve, 2001). Halaber, ikaskuntzako jomugetara bideratutako emaitzetan ikasleek ikaskideekin lankidetzan irakurtzeko zuten aukera handitzen da (Díaz, Martínez eta de Ávila, 2006) irakasleen esku-hartzea abian jarrita. Errendimendu-jomugak, osagai estrintsekoarekin lotuta, nabarmen urritu ziren irakurketa konplexua egiteko aukera gehiago izan zuten ikasleen kasuan; izan ere, ikasle horiek, gainontzeko ikaskideekin alderatuz, gogo gutxiago jarri zuten onespén soziala berenganatzeko -motibazio estrintsekoa-, eta handiago, ezagutza -motibazio intrintsekoa- eskuratzeko (Díaz et al., 2006).

#### **2.4. Irakurtzeko motibazioa**

Motibazioa irakurketarekin loturarik estuena duen osagai afektiboetako bat da, beste osagai guztiei -sozialak, kulturalak eta kognitiboak- eransten zaielarik. Izan ere, motibazioa dago irakurtzeko edo ez irakurtzeko erabakiaren muinean (Guthrie eta Wigfield, 2000; Guthrie, Wagner, Wigfield, Tonks, Humerick eta Littles, 2006; Peña, 2006; Solè, 2009). Hori dela eta, Mendozak (2006) irakurtzeko motibazioan ezaugarri orokor hauek nabarmentzen ditu:

- Motibazioak erakargarri bihurtzen du irakurtzea.
- Motibaziorik gabe ez dago irakurketarekin gozatzeko aukerarik.
- Motibazioak zerikusia du irakurlearen interesekin.
- Irakurlearen aldez aurreko ezagutzek (edo ezagutzarik ezak) ez dute baldintzatzen motibazio handiagoa edo txikiagoa izatea.
- Aldez aurreko irakurketa esperientziak (edo esperientziarik ezak) ez dute baldintzatzen motibazio handiagoa edo txikiagoa izatea.

Motibazioak, beraz, leku garrantzitsua du irakurlearen jokabidean. Testu batekin ulertzeko elkarreragiten duen gizabanakoaren portaera nahitakoa da, gizabanakoak asmo zehatz batekin jokatzeko baitu (Guthrie & Wigfield, 1999; Guthrie & Klauda, 2014). Subjektuek bere buruari irakurtzeko ematen dizkioten arrazoiek osatzen dute motibazioa eta arrazoi horien ondorioz sustatzen dira eragiketa kognitiboak eta afektuzkoak, gerora irakurritakoarekin atsegina hartzeko eta irakur-ekintzari lotutako gizarte-trukeetan parte hartzeko (Guthrie & Wigfield, 1999).

Cambria eta Guthrie (2010) irakurtzeko motibazioaz hiru alderdi aipatzen dituzte: interesa, ardura eta konfiantza, zeinek irakurtzeko motibazioaren ezaugarriak zehazten dituzten pertsona bakoitzarengan, irakurle nortasuna edo profila sortzen lagunduz. Lehenik, interesa; subjektuak irakurtzen gozatzen duenean, bere interes, gogo, gustu edo beharren arabera egingo du. Bigarrenik, ardura; irakurtzea garrantzitsua dela uste duenean, irakurtzeak dakarzkion onurengatik egingo du. Azkenik, konfiantza; subjektu batek erraztasun, trebetasun handiz irakurtzen eta irakurgai ondo ulertzen duenean, irakurle gisa seguru sentituko baita. Horrek zerikusia du arestian aurkeztutako autoeraginkortasun eta lorpen gaineko espektatibekin. Hala ere, alderdi horiek bereizita daude; hots, ikasle batek irakurtzeko gogoia izan dezake, baina irakurketa arrakastatsua izateko ardura nahikorik ez, irakurtzeak dakarren lan kognitiboa gutxiensten duelako. Halaber, irakurtzeko gogoia izan dezake, baina irakurketa modu eraginkorrez egiteko gaitasunean, konfiantzarik ez. Bestela esanda, gogoak eta konfiantzak ez dute subjektua gai bihurtzen irakurtzeko helburuak lortzeko, ardurarik ez bada behintzat (Cambria, Coddington, Guthrie eta Wigfield, 2010).



Tradizioz, irakurtzeko motibazioa estrintsekoan eta intrintsekoan banatu da (Wigfield & Guthrie, 1997). Alde batetik, osagai estrintsekoa irakurketarekin lotuta dago informazioa biltzera, gizartearen onespina edo beste era bateko sari bat lortzera bideratutako jarduera instrumental gisa ulertuta. Beste alde batetik, osagai intrintsekoa irakurtzeko interesarekin, jakin-minarekin edo sormenarekin zerikusi estuagoa duten aldagaiekin lotuta dago (Deci eta Ryan, 1985; Guthrie et al., 1999; Ryan eta Deci, 2000). Wigfieldek eta Guthriek (1997), motibazioaren bost prozesu bereizten dituzte:

- Testuarekin elkarreragitean irakurleak dituen asmoen izaerari dagozkion jomugak.
- Irakurtzeko motibazio intrintsekoa, hots, irakurtzeak senti dezakeen gogobetetasunarengatik irakurtzea.
- Autoeraginkortasuna.
- Interes pertsonala edo testuaren edukien balioespen positiboa.
- Irakurketari buruzko transakzio-usteak adieraztea, hau da, usteak, balioak eta nortasuna irakur-prozesurako garrantzitsuak direla ziur izatea.

Ikertzailek (Becker, McElvany eta Kortenbruck, 2010; Guthrie, Van Meter, McCann eta Wigfield, 1996; Retelsdorf, Köller eta Möller, 2011; Möller eta Bonerad, 2007; Nolen, 2007; Schiefele, Schaffner, Möller eta Wigfield, 2012; Schiefele eta Schaffner, 2013; Wang eta Guthrie, 2004) irakurtzeko motibazioaren barneko izaera bikoitz hau irakur-gaitasunarekin eta ulermen trebetasunarekin batera aztertu dute. Motibazio estrintsekoa duten ikasleek emaitza txarragoak lortzen dituztela frogatu dute haien interesen eta gustuen arabera testuak hautatzen zituzten ikasleekin alderatuta. Horren arrazoia da motibazio estrintsekoa duten ikasleek ez diotela testuari erreparatzen baizik eta hobesten dituztela irakurketaren gaineko beste alderdiak, hala nola, zenbat puntu balio duen lanak jakitea edo irakur-zeregina laster bukatzea. Motibazio intrintsekoak, ostera, lotura positiboa eta esanguratsua du irakur-gaitasunarekin eta ulermen prozesua arrakastaz eta eraginkortasunaz burutzearekin (Andreassen eta Bräten, 2010; Becker eta al., 2010; Retelsdorf et al., 2011).

Dimentsio estrintsekoak eta intrintsekoak aldatu daitezke intentsitatean, denboraren poderioz edo tartean diren arrazoen kopuruan ere irakurlearen

jarreraren eta egoeraren arabera (Guthrie, Wigfield, Metsala eta Cox, 1999). Hau da, irakurtzeko barneko arrazoien (irakurlearen erronka, autoeraginkortasuna, gozatzea edo jakin-mina, besteak beste) intentsitatea eta kopurua areagotu daitezke denbora pasa eta, aldi berean, subjektua irakurle aktiboagoa bihurtu ahala. Bestalde, arrazoi estrintsekoak (emaitzak, jomugak atzematea edo beste subjektuen onespina jasotzea) intentsitatean lermatuko dira subjektuarengan arrazoi intrintsekoak areagotuko lirartekeen bitartean (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Hortaz, bi motibazio dimentsio hauek elkarloturik daude, eta testuinguruaren arabera, subjektuaren irakurtzeko maiztasuna eta kopurua iragartzen dituzte, bereziki, motibazio intrintsekoa, irakur-errendimenduaren iragarle oso ona dena (Gottfried, 1999; Guthrie et al., 1997).

Laburtuz, irakurtzeko motibazioa borondatezko ekintza da, subjektuaren parte hartze aktiboa eskatzen duena eta estimuluen, interesen arabera bere baitan kokatu behar dena. Hartara, norberaren esperientziek eta testuinguruak irakurtzeko gogoia pizten eta adierazten dute (Cambria & Guthrie, 2010). Irakurtzeko arrazoiei erreparatuz, anitzak badira ere, ohiko irakurlea izateko beharrezkoa da desioa sentitzea, barnetik sorraraztea, eta hori lortzeko plazer eta irakur-jarduerek denbora eta ahalegina eskatzen dituzte (Becker et al., 2010; Guthrie et al., 1996; Retelsdorf et al., 2011; Möller & Bonerad, 2007; Nolen, 2007; Schiefele et al., 2012; Schiefele & Schaffner, 2013; Wang & Guthrie, 2004). Horregatik, txikitatik irakurketaz jabetzeko ahalmena eskaini behar da harekin goza dezaten. Era berean, motibazioa sortuko da maisu-maistrek ikasleen heziketan eraldaketa lortzeko espektatiba handiak, helburu komunak eta gaitasun kolektiboan konfiantza dituztenean autoeraginkortasuna eta errendimendu akademikoa sustatuz (Jeong, Gaffney eta Choi, 2010).

#### **2.4.1. Motibazio estrintsekoa**

Motibazio mota honek pisu handia du hezkuntza arloan zeren ikasle askoren motibazioa beren gurasoen, ikaskideen edo irakasleen onespina bilatzean baitatza -edo, behintzat, suspentsoa ekiditean, zigorra ez jasotzeko-, arestian errendimenduko edo ego-ra bideratutako jomugetan azaldu bezala (Naranjo, 2009; Ismail, Ahmadi eta Gilakjani, 2012; Santrock, 2002).

Sheldon, Deci, Kasser eta Ryan (2004) autoreek azaldu dute motibazio estrintsekoa dela edozein egoeratan jarduteko arrazoia bereiz daitekeen ondorio bat izatea, beste gizabanako batzuek edo nor bere buruari emandakoa izan daitekeena, erregulazio prozesua izanez. Erregulazio konstruktua hori lotzen da jokabide bat kanpotik ala barrutik doitzen den pertzepzioarekin (Deci & Ryan, 2000; Vallerand & Bissonnette, 1992), erregulazio estrintseko lau mota hauek identifikatuz:

- Kanpoko erregulazioa: zigorrak saihesteko edo sariak lortzeko burutzen diren eginkizunak dira. Jokabidea oso kontrolatua da, subjektuak autonomia gutxiago izanez eta horregatik modu zehatz batean portatzera derrigorturik sentitzen da.
- Erregulazio introjektatua: errua eta antsietatea saihesteko, edota autoestimua hobetzeko eginkizunak dira. Subjektuak nolabait kontrolatzen dituela esan daiteke egitera behartuta sentitzen delako. Hots, eginkizunaren balioa onartzen du eta, harekin identifikatzen ez den arren, bereganatzen du.
- Erregulazio identifikatua: identifikazio prozesu bat da, bertan subjektuak aitortzen eta onartzen du portaera baten balio inplizitua eta, ondorioz, askatasunez gauzatzen du, nahiz eta gogoko izan ez. Maila honetan autonomia gehiago du subjektuak. Eginkizuna libreki egitea aukeratzen du, egokitzapen aktiboa ezarriz eta ongizate psikologikoa sentituz.
- Erregulazio integratua: azken maila honetan jokabidea askatasun osoz gauzatzen da. Integrazioa gertatzen da subjektuak portaera ebaluatzen eta bere beharren eta balioen arabera jokatzeko duenean. Gainera, erregulazio identifikatua guztiz bereganatuta dago, hortaz, bere eginkizun-inplikazioa igotzea da, bere beharren, balioen eta jomuga pertsonalen arteko erlazio kongruenteak ezarriz.

Irakurketari dagokionez, kanpoko erregulazioa ager daiteke, adibidez, ikasleak azterketa bat prestatzeko jasotzen duen informazioa irakurtzen duenean. Erregulazio introjektatua, auto-estimua igoerak eragiten duenean, irakur-gaitasun altua hautematen eta besteen onospena bilatzen duten ikasleengan ohikoa izan daiteke. Dena den, kontrakoa ere gertatzen da: ikaskideek baino irakur-gaitasun baxuagoa duten ikasleak estrintsekoki

motibatuta egon daitezke irakurmena hobetzeko -antsietatea saihesteko zein haien auto-estimua hobetzeko-. Erregulazio identifikatuaren kasuan, esaterako, nahiz eta plazeragatik ez irakurri, badaude kultura gehiago izateagatik edo soziabilizatzeagatik, besteak beste, irakurtzen duten irakurleak.

### **2.3.2. Motibazio intrintsekoa**

Motibazio intrintsekoa gertatzen da subjektua zerbait egitera motibatzen duena berez egin beharrik ez duenean (Mendoza, 2006; Rodríguez-González, 1991; Santrock, 2002). Jarduera bat egite hutsak ematen duen gogobetetasunarengatik burutzea erabakitzen du, faktore bakar batek ere behartu edo estutu gabe horixe egitera. Motibazio intrintsekoa pertsonaren gaitasunaren eta bere eraginkortasun usteen bidez mantentzen da (Rodríguez-González, 1991; Santrock, 2002). Beraz, era honetako motibazioa areagotu egingo da subjektuarengan baldin eta gai eta trebe sentitzen bada (Bandura, 1997).

Intrintsekoki motibaturik dauden subjektuek era askean aukeratzen dituzte irakur-jarduerak eta, horren ondorioz, sentsazio atsegingarriak dituzte (Retelsdorf et al., 2011). Gainera, irakur-eginkizunetikiko konpromisoa eta inplikazioa garatzen dituzte: maiztasunez irakurtzean, testuak ongi ulertzeko trebetasuna izaten dute (autoeraginkortasuna); horrek konfiantza, ziurtasuna eta afektu positiboak sorrarazten ditu eta, aldi berean, eginkizun hori errepikatzeko gogoia pizten die (Sánchez eta Solè, 2009). Solèren (1992, 2009) esanetan,

(...) son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad. Recíprocamente, el aprendizaje y la percepción de competencia aumentan la motivación, así que con frecuencia los estudiantes que aprenden son los más motivados, los que se implican más en la lectura. (Solè, 2009, 56 orr.)

Barruko arrazoiek, hortaz, irakurtzeko konpromiso handiagoa eta eutsiagoa inplikatzeko dute (Guthrie et al., 2006; Wigfield & Guthrie, 1997). Horiek horrela, motibazio intrintsekoaren hiru mota hauek adierazi dira (Vallerand & Bissonette, 1992):

- Ezagutza motibazioa: jarduera bat berria den zerbait ulertzen, ikasten eta aztertzen ahalegintzeak ematen duen gogobetetasunarengatik gauzatzea da, jakin-min intrintsekoarekin lotzen dena.
- Lorpen motibazioa: pertsona batek erronkak gainditzen eta helburuak lortzen edo zerbait sortzen ahalegintzen denean sentitzen duen plazerarekin lotzen da. Prozesuan bertan jartzen du arreta, eta ez zaio hainbesteko arretarik eskaintzen azken emaitzari. Erronka eta gaitasun pertsonala, baita lorpena ere, elkarri lotuta dauden kontzeptuak dira.
- Estimulazio motibazioa: jarduera baten helburua sentsazio atseginak esperimentatzea denean, kitzikagarri suertatzen zaio subjektuari jarduera hori egitea.

Motibazio intrintsekoan irakurtzeko borondatea dago jarduera berez delako atsegingarri (González-Fernández, 2005; Reeve, 2001; Schunk, Pintrich eta Meece, 2008). Irakurtzeko motibazio intrintseko hori berdin izan daiteke objektua zein jarduera espezifikoa, kontua da gizabanakoak irakurtzeko interesa erakusten duela, motibatuta irakurtzeak esperientzia positiboa eskaintzen baitu, esate baterako, istorio batek bere baitan harrapatzen duenean (Schiefele, 2009).

## **2.5. Irakurtzeko motibazioaren eragileak**

Irakurtzeko motibazioa pertsonaren garapenerako testuinguruei eta egoerei dagokie, borondatea, afektuak eta desioak prozesu kognitiboekin inplikaturik daudelarik (Cerrillo, 2010; López-Valero et al., 2016; Mendoza, 2004; Solè, 2009). Horregatik, garrantzi handikoa da nola sorraraziko den irakurketarekiko hurbilketa, nola eraikiko den irakurzaletasuna eta nola eutsiko zaion harreman horri gogobetetasun-maila pertsonal batean, nahi ez diren irakurketek, derrigortuek, desmotibazioa eragiten baitute, bai eta eragindako egoeraren aurkako erreakzioa ere (Sánchez-García & Jiménez-Mañas, 2015).

Hori kontuan hartuta, familiaren eta eskolaren inguruneak erabakigarriak suertatzen dira modu atseginean irakurtzeko ohiturak harrarazteko (Cerrillo, 2010; Cruz, 2019; Durbán-Roca, 2010). Izan ere, haurtzaroan eta nerabezeroan

irakurtzera motibatzeak erraztu egingo du gerora irakurtzeko ohitura arrakastatsua eskuratzea eta irautea (Moreno, 2000, 2011).

### 2.5.1. Familiaren testuingurua

Subjektua irakurle aditua bihurtzen duten gaitasunak pausoka lortzen dira, pertsonak ez baitira jaiotzez irakurle (Bonilla, 2015, Cerrillo, 2010; Yubero, 2013). Millásek (2016) dioen bezala, “Para que la gente lea es preciso crear la atmósfera en la que eso sea posible”, hots, irakur-jokabideak motibazioaren eta imitazioaren bidez lortzen dira, pixkanaka atzemanek. Zeregin horretan familia da sozializazio-eragile nagusia, bertan ezartzen diren jokaeren, balioen eta jarreraren gaineko lehen arauak ikasten direlako (Castillo, 2002; Garreta, 2007; Larrañaga & Yubero, 2005; Molina-García, 2009; Moreno, 2001, 2002; Nacarino, 2008).

Familiak irakur-motibazioan izan dezakeen rolari begira, irakurtzeko arrazoiak aurkitzen lagundu behar du, alde batetik, irakurgaien bidez mundua deskubritze aldera eta, bestetik, bertan konpartitzen den mundua sortze aldera. Txikitatik irakurtzen bazaie, irakurzaletasuna suspertuko dute gurasoek (Azancot eta Gordo, 2016; Zaragoza, 2015). Subjektuak irakurle gisa bere proiektua eratzeko askatasuna izan behar du familian, eta irakurtzen jakitetik irakurri nahi izatera pasatu behar du, Morenok (2001, 180 orr.) adierazi duen moduan, “(...) los hábitos lectores, en tanto que valores y actitudes que las personas modelan durante su vida, tienen su fundamento en la calidad o el tipo de ambiente familiar en el que se han desarrollado estas personas durante su infancia”.

Familiaren eta irakurtzeko motibazioaren arteko erlazioari dagokienez, gurasoak ohiko irakurleak baldin badira eta era naturalean irakur-jarduerak sustatzen badituzte, seme-alaben irakur-ohiturak altuagoak dira (Fiz, Olea, Goicoechea eta Ibiricu, 2000; Meneghetti, Carretti eta de Beni, 2006). Horrela, umeak behatzen duenaren bidez irakur-ohituren jabe bihurtzen da irakurtzeko motibazio intrintsekoa barneratuz (Fiz et al., 2000).

Lehen Hezkuntzako umeen irakur-ohituren eta bizi-estiloaren arteko hartu-emanen dagokienez, irakur-jokabide ona denean faktore intrintsekoak eta

irakurtzeko ohitura handiagoak direla aurkitu dute (Yubero & Larrañaga, 2010). Areago, gurasoek ez badute irakurzaletasunik edo haien giza-arau normatiboetan irakur-eginkizunek izaera instrumentala soilik baldin badute, ez dira ahaleginduko seme-alabek irakurketarekiko grina gara dezaten. Horren ondorioz, giza-arau normatibo horietan irakurketak betetzen duen lekua izango da seme-alaben ikasketetarako atribuzio positibo bakarra, baina ez disfrutatzeko tresna gisa. Kasu horretan umeei irakur-jarduera hauteman dezakete inposaketa edota zigor gisa, irakurketarekiko interesa mugatuta izango dutelarik (Moreno, 2001, 2010, 2015; Yubero & Larrañaga, 2010).

Laburbilduz, motibazioa ezin da une jakin batean inprobisatu, prozesu progresiboa behar baitu izan. Horregatik, irakurtzeko motibazioaren eta familia-ingurunean existitzen den irakurzaletasunaren artean lotura handia dago txikitatik irakurtzeko desioa (motibazio intrintsekoa) bultzatzeko baita denboran zehar gozamen horri eusteko ere.

Dena den, familiaz gain, etapa akademiko desberdinetan, maisu-maistrek ere arduratu behar dute ikasleen literatur heziketaz eta irakur-prestakuntzaz motibazioa lortzeko (Cerrillo, 2010; Prado, 2004).

### **2.5.2. Eskolaren testuingurua**

Irakurtzeko motibazioa irakur-ekintza plazerarekin eta alderdi ludikoekin lotzea ezinbestekoa da eskolako hasierako etapetan, zeren, garai horretan irakurketa borondatezko jarduera gisa aurkezten bada, helduaro arte iritsi baitaitezke irakurzaletasunaren efektuak (Mata, 2010).

Irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuetan badaude irakurketarako mesedegarriak diren hainbat testuinguru eta egoera (Benítez, 2015; Díaz et al., 2006; Guthrie & Humenick, 2004; Solè, 2009), eta maisu-maistrek eta irakasleek irakurtzeko motibazioan izan dezakete eragina: ikasleengan testu ezberdinen gaineko ezagutzak, interesa eta jakin-mina ernatzea, ikasle bakoitzarentzat irakurtzeko helburu koherenteak ezartzea edo ikas-prozesuaren jarraipen aktiboa egitea, besteak beste. Durbán-Rocak (2010) dioen bezala:

Los alumnos han de estar acompañados en la realización de las tareas de lectura y han de lograr ser autónomos de forma progresiva (...). En el aula es preciso realizar

intervenciones de lectura, intervenir externamente con un apoyo inicial que conviene ir retirando pausadamente para ir procurando que la motivación de lectura sea generada por el propio lector. (Durbán-Roca, 2010, 82 orr.)

Alabaina, eskolan nagusitu ohi da irakur-eginkizunaren izaera alfabetizatzaile zein instrumentatzailea (Cerrillo, 2007; Latorre, 2007; Yubero & Larrañaga, 2010). Era horretan, irakur-jardueren helburua irakurketa bera den pertzepzioa alboratzen dutenez, motibazio estrintsekoa igo egiten da eta motibazio mota horrek irakurketarekiko desmotibazioa ez ezik harekiko afektu negatiboak ere sorrarazten ditu (Nolen, 2007; Serafini, 2011; Yubero & Larrañaga, 2015).

Hortaz, irakurketarekiko motibazio intrintsekoa piztu beharra dago ikasleen artean, bai eta harekiko interesek eta jakin-minak ordezkatu behar dituzte derrigorrezko irakurketak (Cerrillo, 2007; Morón, 2011; Munita, 2016; Muñoz, Valenzuela, Avendaño eta Núñez, 2016; Solè, 2009). Horretarako, irakurgaien aukera zabala eskaintzeaz gain, ezinbestekoa da ikasleen irakurgaitasun eta trebetasunak konprobatzea testuak haien mailara egokitzeko (Catalá et al., 2001; Cerrillo, 2007, 2010; Espinosa-Arango, 1998). Horri gehitu behar zaio irakasleak ikas-prozesuaren garrantzia -ez emaitzak soilik nabarmentzen duenean, ikasleek gogotsuago parte hartzen dutela gelako irakur-zereginetan. Horrela, maisu-maistrek autonomia handiagoa ematen dietenean eta bere lorpenak eta zailtasunak barne eta kontrolagarri diren arrazoiei (hala nola, irakur-jardueran emandako denborari edo ahaleginari) egozten laguntzen zaienean eta ebaluazioa ikasle bakoitzaren garapenera fokuratzen denean (Larrañaga & Yubero, 2015; Sánchez & Solè, 2009; Sánchez-Miguel, 2010; Solè, 2009), ikasleek motibatuz gero daudela aitortzen dute. Izan ere, irakurtzeko askatasuna duen ikasleak erantzukizun eta kontrol handiagoa erakusten ditu, eta faktore horiek irakurtzeko gogoarekin atxikitzea -eta, beraz, motibatzea- eragiten dute, irakurketa konprometuz gero bihurtzen delarik -(Solè, 2009; Yubero & Larrañaga, 2015). Horretan guztian, maisu-maistrek bitartekaritza-lana egitea funtsezkoa suertatzen da (Cerrillo, 2010, 2013), irakurzaletasuna transmititu eta kutsatu baitieziaiekete eredu eskainiz (Colomer, 1999, 2010; Durbán-Roca, 2010; Mata, 2004; Zaragoza, 2015).



Lehen Hezkuntzari dagokionez, ikasleak irakurketa-egoera ezberdinetan sentitzen duen ongizateak, irakurketaren inguruan dagoen giro egokiak, emozioek, esate baterako, nabarmen markatuko dute motibazio intrintsekoa (Pintrich, 2003; Wolters, 2004). Dena den, Lehen Hezkuntzako etapa bukatzen denean, irakurtzeko motibazioa lermatu egiten da, batez ere, irakurtzea testuinguru eta eskakizun akademiko hutsari (motibazio estrintsekoa) lotutako eginkizuna bihurtzen denean, plazeragatik irakurtzea bertan behera utziz (Baker eta Wigfield, 1999; Wigfield et al, 1997).

Aditu batzuek (Ballester & Ibarra, 2013; Cerrillo, 2010, 2013) pentsatzen dute desmotibazio horren arrazoia dela eskolaren testuinguruan irakur-eredu onak falta direla; horren ondorioz, ikasleek utzi egiten diote irakurketarekin gozatzeari. Beste batzuen ustez (Gambrell et al., 2011; Gil-Calvo, 2001; McGeown, 2015; Strommer eta Mates, 2004), desmotibazio horren arrazoia da ikasleak irakurtzeko dituzten arazoez (ulermen arazoak, ozenki irakurtzean tratatzea) jabetzen hasten direla beren burua beste ikasle batzuekin alderatzen dutenean, autoeraginkortasunaren gaineko uste negatiboak izanik. Hau da, sentipen horrek eragin negatiboa du bere buruaz irakurle gisa duten kontzeptuan eta, ondorioz, irakurtzeko motibazioak behera egiten du irakur-jarduerak ekiditera jotzen baitute (Aliaga, 2009; Solè, 2009).

Eskolaren eta irakurtzeko motibazioaren arteko harremanari buruz, PISA (2015) txostenaren datuak argigarri suertatzen dira irakurtzeko desioan zer den eraginkorra jakiteko, hala nola: zaletasunez irakurtzea, zaletasunagatik irakurtzen pasatzen den denbora, zaletasunez irakurritako testu mota ezberdinak, irakurketa digitaleko jarduerak, irakurketako etxeko lanak eta ikasgelan irakurtzea. Horrez gain, motibazioa neurtzeko osagai bat gazteek irakurtzeari eskaintzen dioten denbora da. Irakurle onek gehiago irakurtzeko joera dute motibatuago daudelako, eta horrek, aldi berean, ulermena hobetzen eta hiztegia aberasten laguntzen du. Bestalde, irakurle txarrek saihestu egiten dituzte irakurtzeko dituzten aukerak, eta, horrenbestez, hobetzeko aukerak.

Nerabeen artean, alfabetatzeari buruzko ikerketek aldeztan dute motibazioarekin zerikusia duten faktoreak hobeto ulertu behar direla motibazioa funtsezko osagaia baita irakurketari buruzko emaitzak hobetzeko. Era horretara,

irakurle konprometituek gaitasun hobek erakusten dituzte azterketetan beste ikasleek baino (Gottfried, 1990). Nerabeen irakur-gaitasunak hobetzekotan lehenengo oztopoa aro horretan gertatzen den irakurtzeko motibazioaren beheraldia da (Berman eta Biancarosa, 2005).

Hori aintzat hartuta, eskoletan haien gustoko literatur obrak kontuan hartzen badira, irakurgaiekiko gozamina eta irakurtzeko joera areagotzen da (Lahire, 2004). Bestela esanda, irakurtzeko motibazioa elkarreragin sozialekin eta gaitasun kognitiboarekin konbinatzen denean, konpromisoa sendotzen da (Guthrie & Davis, 2003), eta, aldi berean, gehiago estimulatzen da ikasle horien irakurketarekiko atxikimendua, desioa garatu baitezakete epe luzean (Sizer eta Sizer, 1999).

Laburbilduz, irakasleek ikasleengan proiektatzen dutena erabakigarria da etorkizunean izango dituzten espektatiba eta irakurzaletasunean (Applegate eta Applegate, 2004; Guthrie & Wigfield, 2000). Horregatik, ikasleek jasotako irakur-hezkuntzari buruzko pertzepzioak -hots, irakurritako materialak eta kopurua haien gustukoa izan den- motibazio intrintsekoak zerikusi estua du (Lau, 2009). Era horretan irakurle konprometituak plazera sentitzen du, irakurtzean osagai guztiak elkarloturik daudelarik: sarri irakurri behar da, eta sarri irakurtzeko motibatuta egon behar du subjektuak (Guthrie & Anderson, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997).

### **2.5.3. Irakurle-autokontzeptua**

Kontzeptu hau irakurtzeko motibazioaren beste aldagai garrantzitsua eta eraginkorra suertatzen da, izan ere, irakurzaletasuna loturik dago subjektu batek bere burua irakurle gisa ikusten duen moduarekin, eta hor batzen dira, batetik, berezko interes eta trebetasunak eta, bestetik, subjektuak irakur-jarduera hori parekoean artean gauzatzean sentitzen duen atsegina (Baker & Wigfield, 1999; Chapman et al., 2000; Larrañaga eta Yubero, 2005, 2015; Mandelman, Tan, Kornilov, Sternberg eta Grigorenko, 2010). Beraz, ez dago irakurzaletasunik zein irakur-ohitura onik garatzerik irakurle autokontzeptu izan edo landu gabe, Walgermo, Frijters eta Solheim ikertzaileek (2018, 91 orr.) dioten bezala: "(...) students with a weak reader self-concept are often poor readers, are more likely

to avoid reading activities, and as a consequence, often remain low-performing readers.”

Ikasleak, orokorrean, denboran zehar egindako hobekuntzetan - esaterako, ezagutza metakognitiboetan eta kanpoko testuinguruan- oinarrituta, jabetzen dira euren irudiaz. Eskolan, hain zuzen ere, agerian geratzen dira irakurle-autokontzeptuaren gaineko diferentziak, irakurtzeko edo ikasteko duten zailtasunaren edo erraztasunaren arabera (Chapman et al., 2000; Short eta Ryan, 1984; Williams eta Atkins, 2009).

Maisu-maistragaien artean, distortsioa hautematen da subjektuen irakurle-autokontzeptuaren eta benetako irakur-jardueren artean (Munita, 2013). Irakurketari balio soziala ematen dioten arren -irakurtzeak giza-prestigioa duela aitortzen dute-, uste hori ez da islatzen irakurtzeko desioa handiagoan edo maizago irakurtzeko konpromisoan. Ildo horretatik, irakurketa-estereotipoen gaineko usteek irakurle-autokontzeptuaren sorreran eragiten dute eta horrek, aldi berean, zerikusia du irakur-jarreraren kognizioekin, osagai afektiboarekin eta portaerazkoarekin.

Maila orokorragoan, unibertsitateko ikasleen irakurle-autokontzeptua aztertzean (Larrañaga et al., 2004; Larrañaga & Yubero, 2005), irakurketari buruzko usteak nabarmen aldatzen dira ikasleen estereotipoa eta irakurle-autokontzeptua bat badatozen ala ez. Horrela beren burua irakurle on gisa duten ikasleek irakurle onaren ezaugarriak ezagutzarekiko eta ikaskuntzarekiko interesa eta irakurketarekiko berarekiko interesa direla uste dute. Gainera, ez irakurleen multzoari modu negatiboan irizten diote: irakurtzeko gaitasunik eta ulermenik eza, "heldugabe", "axolagabe" edo "inozo" (Larrañaga & Yubero, 2005).

Irakurle-autokontzeptuaren ifrentzuan, irakurle txarren multzoan kokatzen diren unibertsitateko ikasleek pentsatzen dute, eurek irakur-ohitura txikiagoak edo eskasagoak baldin badituzte, irakurzaletasunik ez dutelako dela eta, bereziki, denborarik ez dutelako, ez gaitasunik ez dutelako, edo ikaskuntzarekiko, ezagutzarekiko interesik ez dutelako. Areago, ikasle hauek irakurle txarrarenganako afektuzko atribuzio ona egiten dute, ezaugarri

positiboak esleitzen baitzikiere: "dibertigarria", "alaia", "aktiboa", "kirolaria". Larrañaga eta bestek jokabide horren arrazoia ematen dute (2004, 34 orr.): "Los resultados obtenidos podrían explicarse psicológicamente desde el sesgo del favoritismo endogrupal, que consiste en una tendencia a expresar actitudes y comportamientos más favorables hacia los miembros de tu propio grupo que hacia los de otros grupos". Bestalde, ezaugarri negatiboak egozten dizkiete irakurle onei, besteak beste, "aspergarriak" edo "arraroak" izatea (Larrañaga eta Yubero, 2005). Irudikapen horretatik ondorioztatzen da irakurle-autokontzeptu ona ez duten ikasleek irakurle onen gaineko irudi soziala kritikatzeko dutela haien irakurketarekiko jarrerarik eza justifikatzearen (Larrañaga & Yubero, 2005; Yubero & Larrañaga, 2015).

Beren burua aldizkako irakurletzat dutenek irakurle ona izatea denbora edukitzeari zor zaiola uste dute, ez hainbeste interesa edukitzeari -denborarik izanez gero, haiek ere irakurle onak izan litezkeelako irudikapena-. Dena den, multzo honetako ikasle batzuegan anibalentzia antzematen da: irakurri ohi duten subjektuei buruz irudi positiboa dute, baina, aldi berean, ez irakurlearen irudia ontzat jotzen dute, ezaugarri positiboak egotziz. Jokabide hori argitzeko ikertzaileek (Larrañaga & Yubero, 2005; Yubero & Larrañaga, 2015) sasi-irakurle edo irakurle faltsua izeneko kategorian sartzen dituzte: beren irakurle autokontzeptua eta irakurketarekiko beren benetako jarrerak bat ez datozen ikasleak dira, zeren, nahiz eta irakur-eginkizunaz eta irakurle onaren estereotipoaz ebaluazio-uste edo atribuzio ona egiten duten, irakur-maiztasun urria adierazten baitute (Larrañaga & Yubero, 2005). Horren ondorioz, beren jarreraren barne osagaien arteko korrespondentziarik eza dago eta irakurle-autokontzeptu txikiagotu bat bereganaturik dute, horregatik, ahalegintzen dira irakur-ohiturei buruzko kanpoko giza-uste normatiboekin doitzen den irakurle-irudia, autokontzeptua, aurkezten. Horrek zerikusia du maila sozialeko desiragarritasunarekin:

En la situación de deseabilidad social (Echebarría, Páez, 1989), el sujeto intenta mostrar una actitud y un comportamiento favorable ante la audiencia (en este caso ante el entrevistador), con respecto a su nivel lector, por lo que puede llegar a falsear sus respuestas, hasta acercarlas a lo deseable. En cuanto al autoengaño, es posible que los sujetos se nieguen a aceptar un déficit actitudinal con respecto a la lectura, que ellos saben que se considera socialmente imprescindible para los alumnos universitarios. Esta

estrategia de autoengaño guarda relación con el mantenimiento de una autoestima positiva. Negar el hábito lector puede en parte descategorizar a la persona como estudiante universitario, y en este caso, lo más saludable para su autoestima es rebajar los criterios para alcanza el nivel lector y distorsionar la evaluación de sus propias actitudes con respecto a la lectura. (Yubero eta Larrañaga, 2015, 722 orr.)

Granadok eta Puigek (2015) maisu-maistragaiek beren buruaz duten irakurle-irudiaren datu hauek aurkezten dituzte: % 45.5k irakurle hautematen du bere burua; % 25ek argi eta garbi esaten du ez dela irakurle. % 46.6k uste du oso gutxi irakurtzen duela eta % 26.1ek maiztasun handiz irakurtzen duela dio. Egileen esanetan, harrigarri suertatzen da zenbat garrantzi ematen dioten euren irakurle-burua zuritzeari: % 59.1ek oztopoak aipatzen ditu –adibidez, denborarik eza eta lan gehiegi- zergatik ez duten maizago irakurtzen azaltzeko.

Antzeko datuak ere eskuratu dira maisu-maistragaiei buruzko beste ikerlanetan (Colomer & Munita, 2013; Granado eta Puig, 2014; Munita, 2013; Sanjuán, 2013). Irakurle eskasak direla aitortzen dutenean, irakurle-autokontzeptu baxua erakuste dute maisu-maistragaiek eta testuinguru akademikoan topatzen dituzten irakurgaien aurrean eraginkortasunik eza sumatzen dute, irakurtzeko motibazio urria agerraraziz, lehen aipatutako Walgermok eta bestek (2018) emaitzekin bat eginez.

Maisu-maistragaiek duten irakurle-irudian, beraz, bi alderdi erabakigarri daude; batetik, irakur-ikaskuntzaren aurrean eskola garaian izan zuten erreakzio emozionala eta irakur-autoeraginkortasuna; bestetik, bizitzan zehar izan duten irakurtzeko motibazioaren bilakaera (Munita, 2013; Sanjuán, 2013). Horrek baieztatzen du irakurle-nortasunaren motibazioari erantsitako osagai emozionala giltza bihurtzen dela irakurtzeko motibazioa handitzeko eta irakur-ohiturak areagotzeko.

## **2.6. Irakurtzeko motibazioa unibertsitatean**

Irakurtzea ezagutzak lortzeko bide bat ez ezik ikastea eta pentsatzea ahalbidetzen duen tresna epistemiko indartsua ere bada (Caride & Pose, 2015; Caride et al., 2018; González-Maura, 2006; Martín-Valdunciel, 2011, 2013). Era horretara, unibertsitatean irakurketa hedatu eta sustatu beharra dago profesional

onak prestatzeko edozein arlotan. Tesi honetan maiz aipatu dugun bezala, irakurtzeko desioa sentitzea gakoa da unibertsitateko ikasleek irakurtzen dutena estimatu, baloratu eta gozatu dezaten (Larrañaga et al., 2008; Munita, 2013; Taberero, 2013):

(...) la motivación intrínseca es la que se necesita para ser lector. Se trata de leer por leer, cuando la actividad por sí misma es placentera. Pero, indudablemente, al tratarse de estudiantes universitarios la lectura forma parte de su repertorio imprescindible de conductas para completar su formación. No obstante, podemos suponer que los estudiantes que solo presenten motivación extrínseca, pueden abandonar la lectura cuando terminen su periodo de estudios y no necesites leer para estudiar, manteniendo exclusivamente la lectura instrumental. (Larrañaga et al., 2008, 74 orr.)

Motibazioaren eta irakurketa akademikoaren arteko loturari buruzko ikerlanei erreparatuta, motibazio handia duten ikasleak irakurle trebeak dira eta irakur-estrategia egokiak erabiltzen dituzte (Muñoz et al., 2016). Ikasle horien irakur-jardunean hiru osagai identifikatu dira: erronka sentitzea -ea norberak planteatzen zaiona egiteko gai dela uste duen-, irakurketa eskola garaitik urruntzea edo deslotzea -unibertsitatean autonomia eta ikasteko desioarekiko konpromisoa sustatzeaz gain, unibertsitate formakuntzan irakurtzeak betetzen duen rola ulertzearen garrantzia azpimarratzen dute ikasleek- eta ikuspegi profesionala kontuan hartzea -lan ona aurkitzeko posibilitatea- (Muñoz et al., 2016).

Unibertsitateetan irakurtzeko arrazoiak aztertu dituztenean (Larrañaga et al., 2008; Yubero & Larrañaga, 2015), irakurtzeko motibazio intrintsekoa osagai afektiboekin lotu dira (“dibertitzen naiz”, “ihes egiten dut” eta “gustatzen zait”) eta motibazio estrintsekoa, jomuga zehatz batera bideratutako itemekin (“ikasten dut”, “informazioa eskuratzen dut” eta “egunean egoteko”). Horren arabera, % 50ek gustatzen zaielako irakurtzen du; informatzeko eta ikasteko, heren batek egiten du; % 27k, dibertitzen delako, % 15ek, ihes egiteko eta % 7k, egunean egoteko (Larrañaga et al., 2008).

Generoari dagokionean, emakumeek gizonek baino maizago irakurtzen dute; alde horretatik, motibazio intrintsekoa altuagoa da emakumeen artean, % 56.4. Gizonen kasuan, motibazio estrintsekoa altuagoa da, % 20.5, emakumeen aldean, % 10,3. Espero zitekeen bezala, irakurle ez direnen kasuan motibazio

estrintsekoa altuagoa da, % 32.3; irakurle direnen artean, aldiz, baxuagoa, % 9.4 (Larrañaga et al., 2008).

Gehiago ez irakurtzeko arrazoiez, unibertsitateetako ikasleen hiru laurdenek denbora falta seinalatzen dute justifikazio gisa eta laurden batek bere astialdirako beste aukera bat nahiago duela esaten du. Dena den, irakurtzea gogoko ez dutela aitortzen duten ikasleen kopurua txikia da, % 2.6. Generoen arabera, emakumeen % 80.3k ez du gehiago irakurtzen denbora faltagatik; gizonen kasuan, % 60 da (Larrañaga et al., 2008).

Laburbilduz, motibazio estrintsekoa sentitzen duten ikasleek edozein unetan irakurtzeari utzi diezaiokete. Hots, ikasketa aldia bukatzen dutenenean, ez badute ikasteko irakurri behar, irakur-maiztasuna gutxitzen da, irakurketa instrumentala mantenduz (Larrañaga et al., 2008; Yubero & Larrañaga, 2015). Alde horretatik, unibertsitateko ikasleek irakurketarekiko desatxikimendu nabaria dute oro har. Bestalde, motibazio intrinsekoaz plazerez eta borondatez egiten den irakurketa mota ez dago gazte horietako askoren bizi-estiloan erroturik (Granado & Puig, 2015; Lahire, 2004; Salvador-Oliván & Agustín-Lacruz, 2015; Yubero & Larrañaga, 2015). Horrek kezkatzen ditu adituak zeren, esparru akademikoak ezagutzaren, hausnarketaren eta argudiaketen garrantzia aldarrikatzen badu ere, askotan bultzatzen den ikaspenen izaera eta helmena bestelakoak baitira. Errealitate horrek agerian jartzen du irakur-ohituren sorrerak eta irakur-gaitasunaren garapenak unibertsitateko geletan ezinbestekoa behar dutela izan (Caride & Pose, 2015).

## **2.7. Laburpena**

Kapitulu honetan motibazioari buruzko teoria nagusiak aurkeztu dira. Lehenik, autoeraginkortasunaren teorian (Bandura, 1977, 1986, 1988), subjektu batek jarduera batean jarriko dituen ahalegina eta inplikazioa aurrera eramateko bere trebetasunek eta bere buruari buruz dituen usteek zehaztuta egongo dira, hau da, subjektuak jarduera jakin baten aurrean antzematen dituen autoeraginkortasunaren eta emaitzen espektatiben arabekoak. Bigarrenik, kausaren atribuzioaren Weinerren teoriak (1992) ikasleek haien emaitza akademikoen (arrakastak edo porrotak) eta horien kausen (barnekoak edo

kanpokoak) artean ezartzen dituzten harreman-ereduak azaltzen ditu, atribuzio horien arabera, ikasleen motibazioa, espektatibak eta autoestimua desberdinak izango direlarik. Azkenik, lorpenaren jomugen teorietan (Nicholls, 1984, 1989), oinarria da subjektu baten gaitasunaren gaineko ikuspegiak (pertsonaren barrukoa ala pertsonaz kanpoko izaera normatiboa) motibazioaren hainbat norabide mota eragiten dituela. Aldeak daude Nichollsen (1984, 1989) ikuspegi bidimentsionalaren eta Ellioten (1997, 1999) ikuspegi tridimentsionalaren artean. Lehenengoak bi motibazio mota bereizten ditu: atazara bideratutakoa eta ego-ra bideratutakoa. Bigarrenak, aldiz, balentziaren aldagaia txertatzen du, ikaskuntzako jomugak eta errendimendu-jomugak, azken hau bi azpimultzotan bereiziz: errendimendura hurbiltzeko jomugak eta errendimendua saihesteko jomugak.

Teoria desberdinak badira ere, motibazioaren eta errendimendu akademikoaren hartu-emana ematen dute aditzera baita subjektuak bere buruz eta inguruaz dituen pertzepzioak ere, osagai horiek eraginkorrak surtatzen baitira gizabanakoa irakur-jarduera hautatzera bultzatzeko (Vidal-Abarca et al., 2010).

Horrenbestez, irakurketari atxikitzen zaizkien eginkizunak gizabanakoak duen motibazioaren arabekoak izan ohi dira (Elliot, 2001; Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie, 2004). Horrela, subjektuak lorpena eta horren gaineko ebaluazioa suposatzen dituzten zereginetan arrakasta bilatzeko joera du. Esparru akademikoan irakurle-ibilbide ona erdiestea izango litzateke horren guztiaren isla, baita irakurketaren gaineko espektatiba onak eta jomuga eskuragarriak izatea (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Halaber, lorpen-motiboa ez da bakarra eta ez dago txikitatik baldintzaturik, aldakorra baita kanpoko (estrinseko) zein barneko (intrinseko) estimuluak kontuan hartuz (Chóliz & Gómez, 2002).

Azken ohar gisa, irakur-testuinguru desberdinetan irakurketaren gaineko afektuak inguratzen badu, hori irakur-prozesurako motibazioan erabakigarri suertatuko da (Cerrillo, 2013; Moreno, 2005, 2015). Horregatik, irakurtzera hurbiltzea eta animatzen duten bizi-egoerak bilatzea beharrezkoa da irakurzaletasunaren hazia landatzeko (Cerrillo & Yubero, 2007).



### **3. Kapituluua. JARRERAK**

#### **3.1. Definizioak eta osagaiak**

3.1.1. Ezaugarriak

3.1.2. Funtzioak

#### **3.2. Jarrerei buruzko teoriak**

3.2.1. Disonantzia kognitiboa

3.2.2. Ekintza arrazoitua

3.2.3. Ekintza planifikatua

#### **3.3. Irakurketarekiko jarreraren eragileak**

3.3.1. Familiaren testuingurua

3.3.2. Eskolaren testuingurua

#### **3.4. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta irakur-ohituren arteko harremana**

3.4.1. Maisu-maistragaien irakurtzeko motibazioa

3.4.2. Maisu-maistragaiek irakurketarekiko jarrerak

3.4.2.1. Maisu-maistragaien irakurketari buruzko kognizioak

3.4.2.2. Maisu-maistragaien irakurketarekiko afektuak

3.4.2.3. Maisu-maistragaien irakur-portaerak

3.4.2.4. Maisu-maistragaien irakur-ohiturak

#### **3.5. Laburpena**

### 3. Kapituluua. JARRERAK

Kontzeptu hau arlo askotan erabiltzen da eta asmoa edo, adiera zabalagoan, munduaren aurrean izaten den ikuspegia edo joera ematen du aditzera. Orobat, hitz nahiko malgua da eta berdin aplika dakieke bai subjektu baten ekintzaren aurreko barne prestakizunei edo antolaerei -banakako jarrerak-, bai kultura bateko arau orokorrei, subjektuen eraginen edo eragin-trukeen ondorio direnei -jarrera kolektiboak-. Ildo horretatik, jarreraren osaeran egituraketa soziala dagoela esan daiteke; hau da, kultura baten sinesmen edo usteak, arauak, rolak eta balioak partekatuak dira bertan. Gizarteak arauak zehazten ditu eta balio-sistema bat ezartzen du subjektuek onartu eta ikasi behar dutena ongi integratzeko, hori guztia bizi-estilo baten eraketa delarik (Morales-Vallejo, 2000).

Jarrerak interes handia sortzen dute sozializazio-prozesu baten emaitza gisa ikusten direlako (Larrañaga et al., 2004; Marín et al., 2002; Martínez & Larrañaga, 2004). Hots, subjektuak beste gizabanako, talde, objektu edo gizarte-testuinguru batzuetatik jasotzen dituen estimulu ugariari emandako erantzunak nabarmen baldintzatzen edo gauzatzen dituzte jarrerak (Escámez, García, Pérez eta Llopis, 2007; Reyes-Rodríguez, 2007). Hori horrela izanik, subjektu batek objektu sozial jakinen aurrean -pertsonak edo egoerak izan daitezkeenak- dituen jarrerak ezagutuz gero, horiekiko erantzuna edo jokabidea ondoriozta edo kontrola daiteke, baita aldatu ere (Abelson, 1979).

Hiru osagai identifikatu dira: usteei edo kognizioei buruzkoak, afektuzkoak eta portaerazkoak, hiruko konstruktoa osatuz. Eredu honek azaltzen du zer bilakaera, eraldaketa gerta daitezkeen pertsonen irakur-jokabidean, gainerakoekiko elkarrekintzan eta identitatean. Beraz, jarrerak, neurri handi batean, giza-portaera adierazten laguntzen dutela baieztatu daiteke (Escámez et al., 2007; Reyes-Rodríguez, 2007).

#### 3.1. Definizioak eta osagaiak

Gizarte-psikologia garaikidean jarrera kontzeptua da beharrezkoenetakoa, bai eta mugatzen zailenetakoa ere. Jarrerei buruzko definizio ugari daude, eta ugaritasun horrek agerian uzten du zein anbigua den

kontzeptua eta, ondorioz, zer-nolako arazo metodologikoak dauden hau ikertzeko. Jarraian, hainbat adituk urtetan zehar eman eta garatu dituzten definizio klasikoenetakoak eta berriagoak diren beste batzuk aztertuko dira.

Jarrerren osagaien kopururari begira, lehenengo definizioetan azaltzen zen haien oinarrian osagai bat edo bi zituztela: kognitiboa (Fazio eta Petty, 2008) eta zenbaitetan sartzen zen afektiboa (Ajzen, 1989; Beckler, 1984; Fishbein, 1967; Greenwald, 1989).

Jarrerren osagaien adierari begira, adostasuna dago gauza jakin batzuen alde edo kontra jartzeko modu bat dela (Hall et al., 1997). Hots, objektu bat modu jakin batean ebaluatzeko joera, norberaren antolaera edota aurre-prestakizun gisa jotzen dena ere (Fernández-Martín, Hinojo eta Aznar-Díaz, 1999). Postulatu horrek jarrerren izaera ebaluatzailea azpimarratzen du, etengabe objektuari buruzko hautuak egiten baitira. Era horretan, subjektuak modu batera edo bestera jokatzeko du, baina betiere hauteman duen zerbaiten aurrean (Greenwald, 1989).

Katzek (1989) aditzera eman zuen jarrerren inguruko sinbolo, objektu edo alderdi jakin batzuk alde edo kontra baloratzeko pertsonaren aurretiko-joerari dagozkiola. Halaber, jarrera guztiek inplikatzeko dituzte usteak eta kognizioak baina uste guztiek ez dituzte jarrerak inplikatzeko. Ikertzaile honen planteamenduan ezartzen da jardura oro pertsonen pentsamolde eta usteen sisteman, alderdi kognitiboetan, alegia, funtsatu ohi dela. Dena den, kognizioek, haien kabuz soilik ez dute beti ekintzarako portaera aldaketa bat eratzeko, hori gertatzeko alderdi afektiboak ere parte hartu behar duelako (Katz eta Stotland, 1959).

Jarrera iraunkor bat jarrera berri batek ordezkatzeko, aldaketa hori berez ikaskuntza-prozesu bat da (Katz & Stotland, 1959), eta prozesu hori errazagoa izango da jarrera intentsitate txikikoa bada. Bestela esanda, egitura kognitiboak balio-sistemearekin lotura esturik ez badu, eta sistema hori subjektuaren nortasunari oso lotuta ez badago. Hortaz, jarrera bat aldatzeko ahaleginak elementu kognitiborantz edo afektiborantz zuzendu daitezke. Horren arabera, jarrerren alderdi hauek adierazten dira (Katz, 1989):

- Intentsitatea: osagai afektiboaren indarrari dagokio. Zenbat eta intentsitate handiago edo gehiago, orduan eta zailagoa izango da jarrerak aldatzea; eta alderantziz: intentsitate txikiago edo gutxiago badago, errazago suertatuko da jarreraren aldaketa sustatzea.
- Berezitasuna edo orokortasuna: jarrerak duten osagai kognitiboarekin lotzen da. Pertsona batek dituen ideiak, usteak berari soilik dagozkio eta horregatik bereziak direla esan daiteke; hala ere, gizabanakoaren barne osagai horien berezi izatea erlazonaturik dago bizi den gizartean ere indarrean dauden beste ideiekin, giza-taldeetan hedatzen edo orokortzen diren pentsamoldeekin, hain zuzen.
- Desberdintasun-maila: jarrerak bere baitan dituen usteen edo item kognitiboen kopurua da, asko ala gutxi izatea eta horien garrantzia eta adierazgarritasuna portaeran.
- Jarrerak erlazonatutako balio-sistema batekin dituzten loturen kopurua (asko ala gutxi) eta indarra (sendoa ala ahula).
- Zentralitatea: balore-sistema baten baitan jarrerak betetzen duten papera eta sistema hori pertsonak bere buruaz duen ikuspegiarekin zenbateraino dagoen loturik, eta horren arabera, ea eraginkor diren portaeran.

Bestalde, jarrerak subjektuak jarduera edo eginkizun baten aurreko barne antolaera edota aurre-prestakizun ikasiak dira (Morales-Vallejo, 2000), ez berezkoak eta egonkorak aldi berean. Alda daitezkeen arren, objektu baten aurrean (gizabanakoa, taldea, egoera) alde edo kontra baloratzeko erreakzionatzen da. Dena den, sozializazio prozesuan zehar balio guztiak ez dira maila berekoak; egitura konplexua osatzen dute; bertan subjektuaren lehentasunak, nahiagotasuna eta aukeraketa-ordena islatzen dira, hautazkoei buruz hausnartuz, batzuei besteei baino pisu edo garrantzi gehiago emanaz (Erwin, 2001). Horrela, balioen hierakia bat ezartzen da eta horrek unitate bezala funtzionatzen du pertsona bakoitzarentzat edo giza-multzo bakoitzarentzat. Izan ere, balioek jokaerari eragiten diote, ideiak, sentimenduak eta ekintzak osatuz, eratuz eta modelatuz, horiek sozialki desiragarria den portaeraren gainean eraginkor suertatzen baitira. Horren ondorioz, bizimoduarekin loturik dauden usteei eta kognizioei erantzuten diete, gizabanakoen portaerak orientatzeko ahalmena dutelarik (Marín et al., 2002; Morales-Vallejo, 2000; Torregrosa, 1968).

Gaur egun onartzen da elkarren artean erlazionaturik dauden hiru faktorek eratzen dituztela jarrerak (Aitken, 2002; Eagly eta Chakine, 1993; Erwin, 2001; Jamieson eta Zanna, 1989; Johnson, Maio eta Smith-McLallen, 2005; Oskamp, 1991): osagai kognitiboa, afektiboa eta portaerazkoa, sentimenduei, pentsamenduei eta jokabideei esleitzen zaizkien erantzunetatik abiatuta. Hiru dimentsioko eredu honek planteatzen du jarrera bati buruzko ideia ezberdinak barneratzeko modurik onena dela jarrera-objektuaren eta objektu horren aurrean izaten den erreakzioaren arteko lotura ezartzea, horrek adiera sortzen eta objektuarekin jarduteko joera identifikatzen laguntzen baitu (Baron & Byrne, 2005; Eagly & Chaiken, 1993):

1- Osagai kognitiboa: pertsonak jarrera-objektuari buruz biltzen eta jasotzen duen informazioa da. Subjektu batek objektu bati buruz dakiena jarrera funtsatzeko osagaia du. Subjektuak egia / gezurra, desiragarria / arbuigarria edo ona / txarra bezala baloratzen duena adierazten du osagai honek (Fazio & Petty, 2008).

2- Osagai afektiboa, emozionala edo ebaluatzailea: objektuari nolabaiteko sentimendu-kutsua eransten diona da. Pentsamendu orok beti du halako emozio-kutsu bat. Osagai afektiboak subjektuaren kognizioen, usteen oinarriak berresten edo gaitzesten dituzten prozesuak dira, eta jarrera-objektuaren aurrean fisikoki nahiz emozionalki adierazten diren emozioen, zirraren, sentimendu ebaluatzaileen eta nahiagotasunen bidez azalarazten dira: irrikatsu, kezkatuta, zoriontsu, atsekabetuta, besteak beste (Ajzen eta Fishbein, 2005; Olson eta Stone, 2005).

3- Portaerazko osagaia, konatiboa edo jokabidezkoa: subjektuak jardun aurretiko antolaera, prestakizuna da. Normalean, jarrera zehatz bat aztertzean, interesgarria izaten da portaera, osagai horren bidez aurrean baitaiteke, zehaztasun handiagoz edo txikiagoz, pertsonaren jokaeren multzoa (Ajzen & Fishbein, 2005).

Osagai horiek guztiek jarreraren sorreran parte hartzen duten arren, adierazi behar da jarrerak ez dutela galtzen izaera batueratua. Hots, bere baitan dituzten hiru osagaietako bakoitzak, bere aldetik, eragiten du jarreraren bidez ematen den erantzunean, baina hiru osagaiak elkarloturik daude. Hartara, eduki kognitiboek, eragina eta mendekotasuna dute, aldi berean, elementu afektiboetan eta

portaerazkoetan, portaera-ohiura gisa eta trebetasun gisa. Bateratasun eta elkarreragin horrengatik da, hain zuzen, oso konplexua jarreraren azterketa, eta, bereziki, horien aldaketarena (Conlon, Zimmer, Creed, eta Tucker, 2006; Maio eta Haddock, 2010).

### 3.1.1. Jarreraren ezaugarriak

Aurreko atalean aurkeztu den hiru osagaien egituran oinarriturik, jarreraren ezaugarri nagusiak azalduko dira jarraian (Greenwald, 1989; Guitart-Aced, 2002; McGuire, 1989):

- Jarrerak balio eta uste sendoen multzoa dira. Jarrerak, besteak beste, ezagutza, espektatiba eta balioen bilduma antolatua dira, eta bere osagaiak halako oreka bat dute euren artean.
- Jarrera-objektuarekiko aldeko edo kontrako joerak osagai afektibo eta emozionala adierazten du bere baitan (sentimendu positiboak edo negatiboak) eta, ondorioz, pertsonaren borondatea, irrikak eta sentimenduak erakusten ditu. Subjektuaren portaeran islatzen diren sentimenduak azaltzean, horietan ardazten diren esperientzia subjektiboak nabarmentzen dira. Gainera, pertsonaren barne egoeren eta inguruneko kanpoko alderdien arteko bitartekari funtzionatzen dute.
- Modu jakin batean erantzuteko norberaren aurre-antolaera, prestakizuna da. Oro har, zerbaiten aurrean jarrera positiboa / negatiboa hartzea sustraiturik dagoenaren arabera da portaera. Hots, subjektuaren jokabideak kongruentea izan behar du; bere ustez, adostasuna adierazten du pentsatzen duenaren eta egitea erabaki duenaren artean; ondorioz, egokia eta zentzuduna iruditzen zaiona egitea deliberatzen du.
- Pertsona bakoitzaren jarrerak beste gizabanako batzuen jarreraren bitartez eraikitzen dira. Ingurukoekin –familia, lagunak– ezartzen duen identifikazioaren eta hartu-emanen bidez, bere bizitza sozialean zehar hainbat jarrera garatzen ditu, bere harreman-eremu afektiboa handitu ahala zehaztuko dituenak. Subjektuak, beraz, hainbat alderditan oinarrituta eratzen ditu bere jarrerak, familia, partaide duten edo erreferentziako taldeen eragina baita murgilduta dagoen gizarte eta kultura sistemarena ere. Hala, jarrerak ikaskuntza egonkorak abiarazten dituzte; funtsean sozializazio prozesuen bitartez ikasten dira, ikas-prozesu

horretan familiak eta gizarteak, taldeek, nortasunak eta hedabideek esku hartzen dutelarik. Izan ere, esperientzia pertsonalak eta zenbat aldiz kokatzen den gizabanakoa jarrera-objektuaren aurrean baldintzapen nagusiak dira.

- Izaera sendoa eta iraunkorra dute. Egonkortasunak agerian jartzen du jarrerak ekintza eta usteen multzo sendoa direla, nahiz eta horrek ez duen esan nahi ezin direnik aldatu eta, ondorioz, ezin direnik ahuldu edo desagertu kanpoko zein barruko eragileengatik. Jarrerak subjektuaren historiaren zati dira, hortaz, eraldatu daitezke esperientzia pertsonaletan oinarriturik.
- Jarrerak eskualda daitezke. Egoera desberdinetan eta modu askotan orokortu eta batetik bestera alda daitezke subjektuen, egoeren eta gertaera zehatzen arabera. Hau da, subjektu batek ingurunean dauden hurbileko pertsonen portaera, nolabait esateko, kopiatu edo imitatu dezake pertsona horiekiko mirespenagatik edo bera bezalakoa izan nahi duelako.
- Jarrerak erabat elkarloturik daude ikuspegi psikologiko, soziologiko edo pedagogikotik. Eta hainbat kontzepturekin, esate baterako, motibazioarekin, erlazio zuzena dute. Horregatik jarrerek indar bultzatzailea dutela uler daiteke.
- Jarrerek eginkizun dinamizatzailea betetzen dute ezagutzan eta ikas-irakaskuntzan. Ongi sustraiturik daudenean fidagarriago eta erosoago sentitzera eramaten dute gizabanakoa. Honek zerbaiten aurrean jarrera positiboa duenean ezagutzera jotzen du eta ez zaio inporta zenbateraino esfortzu egin behar duen lortzeko, errefortzu positiboek errotu ahal dutelako portaera. Aitzitik, elementu negatiboekin lotzen duenean, ez du testuinguru, objektu edo subjektuekiko interesik erakusten.

Labur esanda, pertsona bakoitzak jarreraren arabera besteen aurrean berarekin zerikusia duten objektuen edo egoeren aurrean hartzen du jokaera bat eta, alde horretatik, nola arautzen duen bizi den giza-taldearen funtzionamendu soziala ulertu dezake. Horren ondorioz, portaerari atxekitzen zaizkion interesak eta motibazioak -banakakoak edo kolektiboak- ebaluatuak izaten dira pertsonaren bizimodua gidatzen duten arauen garrantziaren arabera, jarrerak

objektu sozial jakin baten alde edo kontra erantzuteko joera ikasi gisa ulertuz (McGuire, 1989; Morales-Vallejo, 2000).

### 3.1.2. Jarrerren funtzioak

Jarrera orok, hasiera batean, funtzio ebaluatzaile-baloratzaila duela azaldu da; hots, gizabanakoa bere testuinguru sozialeko objektuen edo subjektuen aurrean kokatzeko balio dute asebetetasun, lorpena, autoestimua sentsazioak areagotuz. Subjektuak jarrerarik izango ez balu, objektu horiekin etengabeko gatazka izatera behartuta egongo litzateke eta horrek bere ingurune sozialera egokitzea zailago bilakatuko luke (McGuire, 1989; Olson & Stone, 2005).

Jarrerak aztertzean hainbat prozesu ematen dira, usteak antolatzearen, jokaerak aurrez prestatzearen eta sentimenduen garrantzia azpimarratzen dutenak. Izan ere, portaeren norabidea (egin ala ez egin) seinalatzen dute, haien inguruan anibalentzia egon daitekeelarik (Johnson et al., 2005; Katz, 1989; Ronis, Yates eta Kirscht, 1989). Jarrerak lau funtzio dituzte, funtsean, alderdi motibatzailearekin lotuta:

- Funtzio auto-babeslea, ego-babeslea edo niaren babeslea: Jarrerak ahalbidetzen dute pertsona bere buruaren gaineko oinarrizko egia desatseginak aitortzetik babestea norberaren kontrako bulkada onartezinak alboratuz, edota bere burua onartzea ere ahalbidetzen dute.
- Funtzio instrumentala, egokitzailea edo erabiltzailea: subjektuari jarrerak atsegina den hartara hurbiltzea eta desatsegina iruditzen zaionetik aldentzea ahalbidetzen dute. Hau da, gizabanakoak irrikatzen dituen helburuak lortzen edo nahi ez dituenak ekiditen laguntzen diote. Jarrera horiek, orobat, iraganeko esperientzien arabera lotura afektibo gisa ere ikus daitezke, esate baterako, gogoko duen liburu baten aldeko jarrera.
- Ezagutza-funtzioa edo ezagutza-adierazpen funtzioa: Oinarrian subjektuak bere mundua egituratu, mamitu eta ulertu behar du. Ezagutza, portaera-eredu gisa, beharrak asetzea bideratzen da, eta, gainera, subjektua inguratzen duena antolatzen ere laguntzen du, bestela, nahaste-borraste bat izango litzateke. Jarrerei esker ingurune soziala ez da hain konplexua eta hari buruzko ikuspegia orekatuagoa, iraunkorragoa



eta auresangarriagoa izan daiteke. Erreferentzia-esparrua ematen dute jarrerak eta objektuak sailkatzeko balio dute interesen eta bizi-esperezien arabera, zein den balio garrantzitsuenetakoa gogoan izanez. Horrela objektua aurkezten zaionean, jarrerak hori kategorizatzen sistema bat ematen diote pertsonari, ahalegina eta denbora nabarmen aurreztuz. Hots, subjektu batek azkar berreskuratzen du jarrera-objektu bati buruzko memoria ebaluatzailea, eta jarrera-objektu horrekin topo egiten duen bakoitzean ez du berriz ebaluatu beharrik ekintza-hautuak gordeta dituelako.

- Balio-adierazpen funtzioa: Jarrerak gizabanakoari plazera ematen diote, subjektuak gehien estimatzen dituen oinarritzko hainbat balio jartzen baitituzte agerian. Jarrerak baino arau orokorragoak dira balioak; hala ere, balioak testuinguruetan eta objektu zehatzen aurrean mugatzen dituzte jarrerak. Lortzen den sariari begira bere identitate pertsonalaren indargarri gisa balio ahal dute; horrela subjektuaren irudia sendotzen da, azken batean bere ustez den pertsona mota erakusten baitute.

Subjektu desberdinentzat jarrera zehatz batek funtzio asko burutu ditzakeen edo jarrera-objektu askok funtzio bera burutu dezaketen arren, inguruneke ezagupenen behar pertsonalak asetzeko eta kontrolaren gaineko barne oreka mantentzeko balio dute funtzioek. Haien bidez gizabanakoa babestu egiten da nahi ez dituen egiak aitortzetik eta nahiago dituen balioak aditzera ematen dituzte, horien aurrean jarrera bat hartu behar duen aldetik. Beraz, subjektua bere inguruarekiko kokatzeko modua zehazten dute, kognizio eta usteak, jokabidearen aurretiko prestakizunak eta sentimenduak antolatuz (Johnson et al., 2005; Katz, 1989; Ronis et al., 1989).

### **3.2. Jarrerei buruzko teoriak**

Jarreraren gainean gehien ikertu diren teoriak psikologia sozialaren arloan garatu dira, subjektuaren eta gizarte testuinguruaren arteko faktore bitartekaria diren aldetik, giza-aldaketako prozesuetan eginkizun garrantzitsua betetzen baitute. Ildo horretan, honako teoria hauek azalduko dira jarraian: Disonantzia Kognitiboaren Teoria, Ekintza Arrazoituaren Teoria eta Ekintza Planifikatuaren

Teoria. Lehenengoak, disonantzia izendapenak subjektu batek dituen usteen, ideien eta emozioen sistemaren barruko tentsioari edo desorekari egiten dio erreferentzia, nola une berean bi kognizio desberdinek elkarrezintasuna agerrarazten duten eta, ondorioz, jarreretan eragina edo aldaketa ekar dezaketen. Bigarrenak, Ekintza Arrazoituak, aurrekoaren haritik abiatuak, eredu bat eraikitzen du zer harreman dagoen jarrereren, usteen, giza-presioaren eta jokabideen artean azaltzeko asmoz. Hirugarrena, Ekintza Planifikatua da, zeinen arabera subjektuak objektu baten aurrean izaten dituen kontrol-pertzepzioak jorratzen dituen, hau da, ea ekintza-hautu bat egin baino lehen erraztasun edo zailtasun sentzaziorik dagoen kontrol-*locus*aren bidez (Robbins, 2004).

### **3.2.1. Disonantzia Kognitiboa (Festinger, 1957)**

Teoria honen helburua jarrereren eta portaeraren arteko lotura eta aldaketa adieraztea da. Festingerrek (1957) proposatu zuen subjektu batek arrazoizko bi jarrera edo pentsamendu dituenean, nolabaiteko gogobetetasuna, koherentzia kognitiboa, sentitzen duela. Baina bi ideia edo jarrera inkoherente edo irrazional baditu, egoera negatiboa aktibatzen zaio nahiaren eta pentsamenduaren artean kointzidentziarik ez dagoelako, tentsio psikologikoa handituz eta disonantzia agerraraziz.

Egoera hori konpontzeko, gizabanakoak inkongruentzia edo desadostasun hori hautematen duenean txikiagotzera jotzen du. Era horretara, motibaturik sentitzen da bere usteen arteko disonantziak edo bateraezintasunak aldatzera. Hots, subjektuak ideia edo uste berriak sortzeko ahalegina egiten du, eta horren ondorioz beste jarrera bat hartzen du ingurukoarekin, egoerarekin edo besteekin koherente bihurtzeko (Maio & Haddock, 2010).

Disonantzia prozesua ulertzearen, subjektuak egoera aurreikusteko denborarik baldin badu, barneko desadostasuna txikiagoa izan daiteke; egoera bat-batekoa agertzen bazaio, aldiz, gerora hausnarrean aritu daiteke subjektua hasieran hartutako erabakiarekin ados ez dagoelako. Festingerrek (1957) adierazpen hauek bildu zituen jarrera-aldaketari buruz:

- Disonantzia kognitiboa egoera desatsegina eta gogaikarria denez, subjektua murrizten edo ezeztatzen saiatuko da, eta sentipen hori areagotu dezaketen gertaerak saihestuz jokatu du.
- Kontsonantzia-egoeran (bere barneko adostasun egoeran) dagoen subjektuak saihestu egiten ditu disonantzia eragiten duten gertaerak.
- Disonantziaren intentsitatea aldatu egiten da bi eragileen arabera; batetik, tartean diren kognizioen garrantzia estimatuz (hau da, norberari, testuinguruari edo norberaren portaerari buruzko edozein uste edo ezagutza); bestetik, bat ez datozen kognizioen garrantzia, zein balore atxekitzen dion subjektuak kontuan hartuz.

Laburbilduz, gizakia barne harmonia mantentzen saiatzen da, bere usteen, jarrerren, balioen eta ezagupenen arteko trinkotasunari eusten, eta hori kognizioen arteko bateragarritasuna finkatzean datza. Disonantzia ager daiteke subjektu bati gauza berriak gerta dakizkiokeelako edo objektuei buruz informazio berria jaso dezakeelako, une horretan alde aurretiko ezagutzaren eta portaera jakin baten kognizioaren artean disonantzia gertatzen delarik (Olson & Stone, 2005).

Teoria honi egin zaizkion kritikei erreparatuta, disonantzia subjektuaren barne prozesutzat ulertzeak prozesu kognitiboen abstrakzioa azpimarratzen du baina adierak eta usteak, giza-prozesuak dira, elkarrekintzan garatzen direnak, beraz, subjektuek dituzten jarreretan suertatzen diren kontraesanak ezin dira soilik konprenitu pertsona baten prozesu indibidualaren argitan, esanahia ulertzeko ez baita soilik subjektuaren barnean begiratzea sozializazio prozesuetan baizik (Olson & Stone, 2005).

### **3.2.2. Ekintza Arrazoitua (Fishbein eta Ajzen, 1975, 1980)**

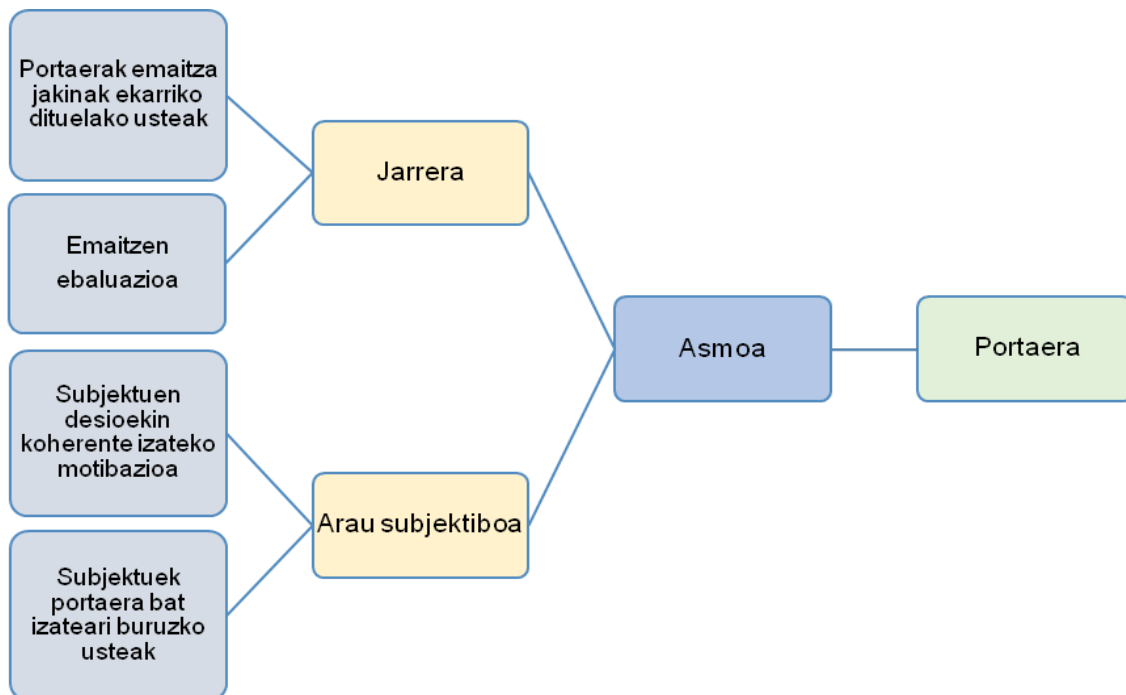
Jarrerren eta portaeraren arteko lotura aztertzeke Ekintza Arrazoituaren Teoria aurkeztu zuten Fishbeinek eta Ajzenek (1975, 1980), eta, gerora, hainbat egilek jorratu eta zabaldu dute (Ryan & Deci, 2000). Gizakiaren jokabideari buruzko teoria orokor bat da, usteen, kognizioen, jarrerren, intentzioen eta portaeraren arteko erlazioa aztertzen duena, elementu horiek jokabide-mailan erabakiak hartzearekin lotuta dauden aldetik.

(...) casi toda conducta humana está bajo control voluntario del sujeto que la ejecuta; es decir, el factor que determina directamente una conducta es la intención de realizarla u omitirla. Para predecir la conducta de un individuo basta con conocer cuál es su intención, (...). (Rodríguez-González, 1989, 278 orr.)

Teoria honen arabera, portaeraren asmoa da jokabidea aurreikusteko adierazlerik onena. Portaeraren intentzioan bi aldagai hartzen dira kontuan: alde batetik, portaerarekiko jarrera, hau da, objektu baten aurrean alde edo kontra erantzuteko ikasita dauden aurre-antolaerak edo jardun aurretiko joerak (osagai kognitiboak). Bestetik, gizabanakoaren arau subjektiboa, pertsona batek jokabide jakin bat izateko gizartearen aldetik jasotzen duen presioaz duen hautemate edo pertzepzioa. Horretan beste batzuek, familiak edo lagunek, pertsona baten portaeraz duten iritziaz pertsona horrek dituen sentimenduen emaitza dela ere esan daiteke. Modu horretan subjektua saiatuko da portaera bat aurrera eramaten baldin eta positiboa dela hautematen badu eta berarentzat garrantzitsuak diren pertsonak egin behar duela uste badute (Fishbein & Ajzen, 1975, 1980; Fishbein, 1990).

Arau subjektiboaren oinarrian funtsezko bi elementu daude: batetik, subjektuak bere erreferentziako gizabanakoei esleitzen dizkien arau-usteak, eta, bestetik, gizabanakoen desioen arabera jokatzeko motibazioa. Subjektu batek izango dituen jokabideari buruzko usteak jarreraren aurretik daude, eta arau-usteak arau subjektiboen aurretik; jarrerak eta arau subjektiboak, biak batean, asmoaren aurretik daude, eta azken hau, portaera errearen aurretik (Rodríguez-González, 1989). Izan ere, jarrerak aurreikusten dituzte portaerak gizabanakoaren borondatearen kontrolpean daudenean, areago zuzeneko esperientzian, ez zeharkakoetan oinarritzen badira.

Fishbeinek eta Ajzenek (1980) planteatutako teoria honen funtsa asmoetatik portaeranzko probabilitate-indize bat egitea da, subjektuaren jarrerak bere usteekin lotzen dituen. Teoria hau iragarle bat da, eta bertan portaerarekiko asmoa probabilitate-eskala baten arabera neur daiteke egoera anitzetan, hala nola kulturean, testuinguru sozialean, eskolan edo lan-esparruan, portaera desberdinak argitzeko.



7. Figura. Ekintza arrazoitua. Iturria: Ajzen eta Fishbein (1980).

Portaeranzko jarrerak arau subjektiboarekin bat egiten dutenean, subjektuak portaera hori egiteko asmoa ezarri eta horren arabera jokatu du. Portaeranzko jarrerari dagokionean positiboa bada eta baita arau subjektiboa ere, portaeranzko aldeko asmoa eratzen da eta, horrenbestez, burutu egiten da. Baina, portaerazko jarrera negatiboa bada eta baita arau subjektiboa ere, gizabanakoak kontrako asmoa eratu eta saihestu egiten du. Eskolaren esparruan, esaterako, ikasle batek irakurketarekiko interesa badu, ezagupen gehiago eskuratzen badu irakurketaren bidez eta ingurukoek (familia, ikaskideak, irakasleak) ongi baloratzen badute irakur-eginkizuna, burutu egingo du. Baina era negatiboan baloratzen badu eta ez badu lotzen aurreko ezagupenekin edota ingurukoek ez badute aldeko estimaziorik erakusten, ez du egingo (Carpi eta Breva, 1997).

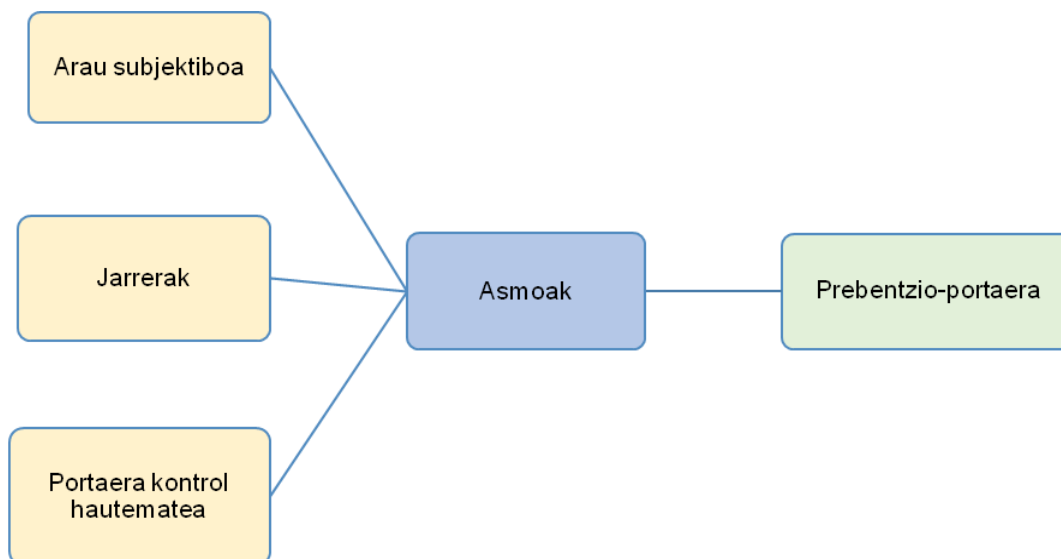
Laburki, pertsonen portaerak ulertu eta aurreratzeko modurik onena euren asmoak zein diren jakitea da. Hala ere, beste egile batzuk proposamen honen kontra jarri dira, ez delako nahikoa asmoa izatearekin elkarrekintza soziala eta trebetasunak behar dituzten portaerak ondo azaltzeko (Davinson eta Jaccard, 1975, 1979; Liska, 1984). Areago, portaera jakin batzuk ez daude

gizabanakoaren erabateko kontrolpean portaera kooperatiboak eskatzen dituztelako. Bestela esanda, Ekintza Arrazoituaren teoria honek pertsonaren borondatezko kontrolpean dauden portaerak azaltzeko soilik balio du, eta alde batera uzten ditu, gaitasunak, trebetasunak eta beste subjektu batzuen lankidetzak eskatzen dutenak (Carpi eta Breva, 1997).

### **3.2.3. Ekintza Planifikatua (Ajzen, 1985, 1991)**

Teoria hau Ekintza Arrazoituaren luzapena da, portaeraren kontrol hautemana kontzeptua gehituta (Ajzen, 1985; 1991). Faktore horrek eragin zuzena du asmoetan eta zeharkakoa portaeran. Subjektuak portaera bat izateko erraztasuna edo zailtasuna hautematen du, eta bertan bizitako esperientziak islatzen ditu, bai eta zailtasunei eta eragozpenei aurrea hartzen die ere. Hori horrela izanik, kontrolaren *locusa* konstruktua bat da non pertsona baten portaeran errefortzuak, behin-betikoak ez diren arren, ezinbesteko osagaiak suertatzen diren.

Kontrolaren *locusa* subjektuak ekintza egin baino lehen neurtzen duen espektatiba bat da. Hau da, gizabanakoak testuinguruaren edo giroaren arabera hausnartzen du bere portaeraren gaineko espektatiba hori gertagarri den ala ez (Trillo-Alonso, 1986). Horrenbestez, teoria honen eredu inplizitoan ez da hain erabakigarri suertatzen portaera subjektuaren kontrolpean dagoen ala ez baizik eta egiteko ala ez erabakia pertsonaren trebetasunen mende egongo dela eta, aldi berean, eskura dituen baliabideen mende (Carpi & Breva, 2001).



8. Figura. Ekintza planifikatua. Iturria: Ajzen (1981).

Teoria honek irakurketarekin duen erlazioari erreparatuta, ikerketetan agertu da afektuzko osagaia dela irakur-portaera gehien baldintzatzen duena (Miesen, 2003). Izan ere, bigarren hezkuntzako nerabeen irakur-portaerari buruzko emaitzek agerian utzi zuten irakur-portaeraren oinarrizko iragarleak jarreraren osagai kognitiboa (irakurtzeak efektu onuragarriak dituela sinestea) eta afektiboa (gozamena) izan zirela (Van Shooten eta de Glopper, 2002).

Jarreraren eta irakur-portaeraren arteko erlazioaren ildotik, beste ikerlan batean frogatu da (Mújica, Guido eta Mercado, 2011) portaerarekiko jarrerak, arau subjektiboak eta hautemandako kontrolak zehazten dutela irakur-eginkizunetarako asmoa. Nahiz eta asmoaren eta portaeraren arteko erlazio zuzena ez aurkitu, osagai kognitiboek eta afektiboek irakurtzeko ohiturekin erlazio gehiago agerrarazten dute asmoarekin baino.

Laburpen gisa, aurkeztu diren teorian jarreraren gaineko kontrolaren garrantzia azpimarratzen da eragiten baitio jokabideari modu zuzenean ala zeharkakoan (Ajzen, 1987; Carpi & Breva, 2001). Gizabanakoa subjektu aktiboa den ikuspuntutik, errealitatearen gaineko berezko ezagutza eraiki dezake inguruaren hautemate eta negoziazio prozesuaren bidez (Ajzen, 1987; Cacioppo et al., 1989; Miesen, 2003). Hala, kanpotik zein barnetik jasotzen dituen estimuluen arabera portaera bat eta, horrekin batera, jarrerak, aldatzeko asmoa

adieraziko du. Horrenbestez, jarrerak ikasi, finkatu edo eraldatu daitezkeen osagaiak dira, motibazioaren atalean ikusi den bezala, subjektuaren gaitasun eta trebetasunekin loturiko pertzepzioen garrantzia nabarmenduz.

### **3.3. Irakurketarekiko jarreraren eragileak**

Irakurketarekiko jarrerak, maiz esan bezala, ezin dira aztertu soilik aldagai indibidualetatik, subjektua murgildurik dagoen kulturaren arabera egin behar da ere, testuinguru soziokulturalak portaera desberdinei esanahia eranstean dielako (Larrañaga et al., 2004; Larrañaga & Yubero, 2015; Marín et al., 2002). Giza-talde bakoitzaren diskurtsoek sortzen dituzten espektatiben eta motibazioen mende aurkitzen da irakurketa, pertsona batek bere irakur-portaeretan inplikatzeko irakurketa ekintza kultural esanguratsua dela uste behar baitu (Larrañaga eta Yubero, 2004; Marín et al., 2002). Era horretara, pertsona horrentzat irakurtzeak daukan balioa (osagai kognitiboa) eta tartean sartzen dituen ezaugarri emozionalak (osagai afektiboa) bere bizi-estiloaren osagaiak (portaerak) izatera igaroko dira, Hori gertatuz gero, irakurketarekiko jarrerak bere eguneroko jardunean eraginkor suertatu eta errotuko dira, bere identitatea osatzen lagunduz (Cerrillo, 2007; Cerrillo & García-Padrino, 1996; Larrañaga et al., 2004; Yubero & Larrañaga, 2015).

Motibazioaren antzera, irakur-eginkizunari loturiko afektuzko eta portaerazko osagaiak irakurketarekiko jarreraren eragile nagusiak dira, irakurtzen duen pertsonaren inplikazio emozionalik gabe ez baita posible irakurgaiak taxuz interpretatzea, emozioak sentitzea edota zaletasuna sentitzea (Álvarez & Pascual, 2013; Munita, 2013; Sanjuán, 2013).

Irakurketarekiko jarreraren sorreran hainbat faktorek esku hartzen dute, baina, orobat, familiaren eta eskolaren testuinguruek zerikusi handia dute bereganatzeko eta finkatzeko orduan (Álvarez & Pascual, 2013; Duque et al., 2012; García, 2003; Mata, 2009, 2010; Ortiz, 2011), hurrengo ataletan aztertuko den moduan.



### 3.3.1. Familiaren testuingurua

Familian irakurketarekiko jarrera positiboak agertzen dira gurasoek irakurzaletasuna adierazten dutenean seme-alaben aurrean (Yubero & Larrañaga, 2010), etxeko testuinguruan irakurtzeko denbora hartzen bada, gurasoen irakur-ereduak imitatu egingo baitituzte haurrek eta gazteek (Garreta, 2007; Gil-Flores, 2009, 2011).

Kultura maila handiagoa dagoen etxeetan irakurketarekiko joera negatibo gutxiago hautematen da plazerez irakurtzeari (afektuzko osagaia), liburuekiko interesari (kogniziozko osagaia) eta, batez ere, jokabide harkorrez irakurtzeari dagokionean (portaerazkoa) (Gil-Flores, 2009, 2011; Ortiz, 2011; Yubero & Larrañaga, 2010). Halaber, amaren eta aitaren hezkuntza-maila zein familiaren inguruneko kultura maila irakur-jarreraren aldeko aldagaia izaten da. Horri gehitu behar zaio ikasleek irakurtzen dutenean gurasoengandik jasotzen duten laguntza eragin positibotzat jotzen dela, gurasoek irakurri ohi dieten ikasleen % 89.1ek irakurketarekiko jarrera hobekak baitituzte (Arjona, 2013).

Mundu-mailako PIRLS txostenean (Progress in International Reading Literacy Study, 2011) 50 naziotako baino gehiagotako hezkuntza-esparruko politikak, jarduerak eta emaitzak aztertu ziren jakiteko nolako erlaziorik dagoen etxeko irakur-portaeraren eta eskolakoaren artean. Datuen arabera, seme-alabak irakurtzera -ez irakurtzea betebeharrak gisa jarduera atsegin gisa baizik-bultzatzen dituzten gurasoek positiboki laguntzen dute seme-alaben garapenean eta eskolako errendimenduan. Hots, gurasoek irakurketaren aldeko jarrerak izateak –hala nola, irakurketa baliagarria dela persuaditzea (kognizioak), entretenigarria dela (afektuak)- eta seme-alabekin irakurtzeko ohiturak izateak nabarmen hobetzen dute eskolako errendimendua.

Motibazioarekin bezala, etxean existitzen diren irakurketarekiko jarreraren eta eskolako errendimenduaren arteko harremana baieztatu da, gurasoek zenbat eta ordu gehiago eskaini irakurketari, orduan eta ulermen gaitasun hobea baitute ikasleek (Gil-Flores, 2009). Horrela, gurasoek seme-alabak irakurtzera animatuz gero, gehiago gozatzen dute irakurtzen, eta horren eraginez gogoko dute euren burua irakurletzat jotzea. Horrez gain, irakurketarekiko jarrera hobekak izateak eta sarriago irakurtzeak irakurle-autokontzeptu on batekin zerikusia du, nork beraren

irakurketaren hautemate prozesuak nolakoak diren eta ea irakurle-irudia positiboa sortzen duen konturatzeko. Hortaz, hurrek eta nerabeek irakurzaletasuna familiako kideekin partekatzen eta aisialdian irakurtzen badute, irakurle komunitate gisa ikusten dute beren burua, euren irakurtzeko ohiturak askoz gehiago sendotuz (Strommen eta Mates, 2004).

Laburbilduz, familien rola gakoa da irakurketarekiko jarrera positiboak bultzatzeko, jarrera horien muinean irakurle izan nahi duen subjektuaren ardura eta konpromisoa baitaude (Cruz, 2019; Gil, 2011; Mata, 2010; Tiana, 2010). Familiek eginkizun garrantzitsua dute seme-alaben irakur-jarreretan, bai eredu eskaintzeko eta oinarrizko irakur-gaitasunen garapenean laguntzeko, bai giza-erakunde gisa, eskolarekin batera aktiboki jarrera horien adierazpena den irakurzaletasunean esku hartzeko (Ballester & Ibarra, 2013, Cerrillo, 2010; Mata, 2004, 2010; Moreno, 2001, 2002; Ortiz, 2011). Kohanek (2006) azaldu duen bezala,

En principio, la familia es determinante. (...). Los adultos que no leen se están perdiendo la gratificación que dan los libros y una de las mejores formas de conectar con los hijos. Si los padres no son lectores, habrá que conectar al niño con algún familiar lector para que nazca en él el deseo. (Kohan, 2006, 21 orr.)

### **3.3.1. Eskolaren testuingurua**

Ikasleak irakasleekin eta ikaskideekin izaten dituen harremanetan prestakuntza eta testu eta literatura-lanekin izaten duen esperientzia zuzena jasotzen ditu, horren guztiaren emaitza jarrera multzo bat delarik. Horregatik, hezkuntzaren alorretik irakurketarekiko jarrerak indartzen eta sustatzen lan egin daiteke, bai eta aldatzen ere (Cerrillo, 2004; Colomer & Munita, 2013; Díaz-Plaja & Prats, 2013; Gil-Calvo, 2001; Pascual et al., 2013).

Lehendabizi, irakasleen eragina azpimarratu behar da, horiek modelatzen baitituzte ikasleen irakurtzeko gogoia eta inplikazioa, afektuzko arloari dagozkionak. Euren bitartekari-papera, hortaz, erabakigarri bihurtzen da umeek irakurzaletasuna barneratzeko (Cerrillo, 2010; 20313 García-Llamas & Quintanal, 2014). Era horretara, maisu-maistrek esperientzia onak eskaini ahal dizkiete, osagai kognitiboen -irakurtzea ona delako mezua zabaltzea- eta

afektiboen -gustu eta dibertimenduarekin lotura egitea- lanketa jarri ahal baitute abian.

Ikasgeletan maisu-maistra horiek ikasleek irakurketaren aurrean sentitzen dituzten emozio negatiboei -desosegua, urduritasuna, asperdura- egin beharko diete aurre, eta, afektu ezkor horiek desagertzea lortuz gero, jarrerak ere eraldatu daitezke (Commeyras, Bisplinghoff eta Olson, 2003; Cremin, Mottram, Collins, Powell, eta Safford, 2009; Margolis eta McCabe, 2006; Sanjuán, 2013). Kontu honen garrantziaz jabetuta, Cerrillok (2010) hauxe aholkatzen du bitartekaritza lanaz:

El *mediador* en lectura debe formarse a lo largo de un proceso largo, organizado, coherente y comprometido, (...). Este proceso, que sólo la voluntad del propio mediador puede llegar a cumplir en su totalidad, es el que hará posible que reúna las actitudes, aptitudes y requisitos que debieran ser exigibles para desarrollar la labor de mediación lectora (...).

Todo ello sin olvidar que para hacer lectores no existe mejor medicina que los buenos libros, seleccionados por su capacidad para transmitir mensajes expresados con corrección lingüística y calidad literaria, y por su capacidad para emocionarnos o para hacernos vibrar, sentir, soñar, compartir. (Cerrillo, 2010, 130 orr.)

Halaber, eskolako noten eta maizago irakurtzearen artean erlazio esanguratsua aurkitu da (Fiz et al., 2000; Meneghetti et al., 2006). Izan ere, gehien irakurtzen dutenek irakur-jarduera arrakastatsuak egiten dituzte, nota hobeak ateratzen dituzte eta, horren ondorioz, haien ulermen prozesuak hobetzen dira (Baker & Wigfield, 1999; Elley, 1992; Suárez-Muñoz, Moreno-Manso eta Godoy-Merino, 2010). Horrek ikasleen asebetetasun eta lorpen espektatibak igotzen ditu, jarreraren osagai afektiboak, emozionalak areagotuz. Hortaz, irakurketarekiko jarrera positiboa lortuko bada, era naturalean irakurriz gozatu behar da gero, helduaroan, zaletasunarekin jarraitzeko (Marinak eta Gambrell, 2010; Gambrell, Marínak, Brooker, eta McCrea-Andrews, 2011; Lockwood, 2011; Serafini, 2011; Van Schooten eta De Glopper, 2002).

Eskoletan, irakurketa motek bilakera handia izan badute ere -bai funtzioei, bai bitarteko tresnei bai hartzaileen artean sortzen diren praktikei erreparatuz (Aliagas, 2009; Basanta, in Carbajosa 2015; Cordon-García et al., 2011; López-Valero et al., 2016; Lluch, 2014), orain inoiz baino gehiago irakurtzen da,

horregatik, egoera hori ondo kudeatuz gero, oso emaitza onuragarriak lor daitezke irakurketarekiko jarrerak hobetzeko. Berdin da paperean edo pantailan irakurtzea, betiere irakurle arrakastatsuak izateko irakur-gaitasunetan trebatzen badira ikasleak. Hau da, ikasgeletan osagai afektiboak indartzen badira, gerora irakurketarekiko jarrera egokiak izango dituzte (Álvarez & Pascual, 2013; Sanjuán, 2011, 2013; Munita, 2013, 2016). Horregatik, irakurzaletasuna bultzatzeko egitasmo eraginkorrak beharrezkoak dira, irakur-jardueren gaineko izaera instrumentatzailea saihestea eta ikasleak modu intrintsekoan irakurtzea lortuko dutenak. Horretarako irakurketa-klubak tresna lagungarriak suerta daitezke irakur-ohiturak, irakurketarekiko jarrerak eta irakur-eginkizunetikiko gustua garatzeko (Álvarez & Pascual, 2013; Atwell, 2007; Carratalá, 2008; Cassany, 2009, 2010; Dantas et al., 2017; Jurado, 2008; Lluch et al., 2017).

### **3.4. Irakurketarekiko jarreraren, motibazioaren eta ohituren arteko harremana**

Aurreko kapituluetan aurkeztutako zenbait kontzeptu berreskuratu beharra dago irakurketarekiko jarreraren eta motibazioaren arteko harremana argitzeko. Ikertzaileek (Larrañaga et al., 2004, 2008) lotura hori funtsatzen dute alderdi hauetan:

- Irakurzaletasuna: subjektuak irakur-jardueren balioa estimatzen du, alderdi afektiboak erantsiz (informazioa, asebetetasun emozionala, ikasketa).
- Erabilgarritasuna: subjektuak irakur-jardueraz egiten duen estimazio kognitiboa (zertarako balio duen irakurtzeak).
- Irakurle-autoeraginkortasuna: subjektuak nolako pertzepzio duen bere irakur-gaitasunei buruz (zer konfiantza duen bere gaitasun eta trebetasunetan irakurtzen duenean).
- Irakurle-antsietatea: subjektuak zer sentrazio fisiko edo zer sentipen dituen irakurtzen duenean, irakur-eginkizunera hurbilduz ala saihestuz.

Izan ere, alderdi horietan maila altua izateak lotura positiboa du errendimenduarekin; hots, irakur-jarrera eta motibazio ona dituztenek euren gaitasunaz pertzepzio hobea dute eta, autoeraginkortasun espektatiba altuak dituztenez, errendimendu akademiko ona dute, ulermena eta estrategia

metakognitiboak garatuz (McGeown; 2015; Logan eta Johnston, 2009; Logan eta Medford, 2011; Oakhill eta Petrides, 2007).

Halaber, irakurketarekiko jarreraren, motibazioaren eta ohituren arteko erlazioa irakur-jarduera beraren izaeran ardazten da, irakur-jarduera era positiboan onartzeko eta irakurzaletasuna izateko borondatea eta desioa ezinbesteko osagaiak baitira. Hau da, ohiko irakurleek interes handia agerrarazten dute irakur-eginkizunean, plazera, entretenimendua topatzen dutelako. Irakur-ekintza behartuta eginez gero, ostera, ez dago irakurketarekiko desiorik ezta afekturik; horrek irakur-ohitura eskasak eragiteaz gain, irakurketarekiko jarrerak eta motibazioa murriztea dakar (Larrañaga & Yubero, 2005; Miesen, 2003; Mújica et al., 2011; Van Shooten & de Glopper, 2002, 2004; Vera, 2016; Yubero & Larrañaga, 2015). Areago, izaera estrintsekoari lotutako irakurtzeko motibazio instrumentala duten subjektuen kognizioak ez dira hain positiboak eta irakurtzeko ohitura txikiagoa dute, irakurketarekiko atxikimendurik sentitzen ez dutelako (Larrañaga & Yubero, 2005; Yubero & Larrañaga, 2015; Vera, 2016).

Era laburrean esanda, jarreraren eta motibazioaren arteko harremana, neurri handi batean, jarreraren osagai afektiboaren, kognitiboaren eta motibazio intrintsekoaren bilgunean datza. Hala, zenbat eta gogobetetasun handiagoa aurkitu irakur-jardueran, orduan eta irakurtzeko ohitura handiagoak baitaude - portaera hobeak, beraz- (Felipe, 2015; Granado & Puig, 2014, 2015; Larrañaga et al., 2008; Larrañaga & Yubero, 2005; Vera, 2016; Yubero & Larrañaga, 2015). Izan ere, irakur-ohitura sarriek irakurketarekiko harreman afektiboa adierazten dute (Granado & Puig, 2014), eta irakurketarekiko jarreraren osagai afektiboen (Larrañaga & Yubero, 2005) eta irakur-ohituren arteko harreman hori irakurtzeko arazoiekin eurekin lotzen da, subjektuek sentitzen duten irakurzaletasunak lotura duelako irakurtzeko gogoarekin, osagai intrintsekoarekin, alegia. Horrek guztiak adierazten du motibazioaren osagai intrintsekoak eta jarreraren osagaiek parte hartzen dutela irakur-ohituretan.

Hori aintzat hartuta, tesi honen marko teorikoaren azken atal honetan, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako maisu-maistra izan nahi duten ikasleen irakur-jarrerei, ohiturei eta motibazioari buruzko ikerlanak azalduko dira,

etorkizuneko hezitzaile eta irakurketaren sustatzaile gisa izango duten ardura faktore horien muinean baitago.

### **3.4.1. Maisu-maistragaien irakurtzeko motibazioa**

Maisu-maistra izan nahi dutenek gustoagatik irakurri beharko lukete, derrigortasunik pairatu gabe, gerora umeei irakur-jarduerarekiko grina helarazteko (Díaz-Plaja & Prats, 2013; Sanjuán, 2011, 2013; Taberner, 2013). Izan ere, gogobetetasunagatik egitera animatzeak dibertimenduzko eta atsegingarri den irakurketara hurbiltzea errazten du, bai eta irakurgaiak ongi iruzkintzeko aukerara (Sánchez-García & Yubero, 2015; Sánchez-Miguel, 2010). Horregatik, Hezkuntza fakultateetan inplikazioa beharrezkoa da irakurtzeko tokiak eta aukerak sortzeko (Dantas et al., 2017), liburutegietatik, unibertsitateetako zentro eta departamentuetatik, iker- eta irakas-taldeetatik irakurketaren aldeko konpromisoa aldarrikatuz.

Etorkizuneko maisu-maistrek irakurtzeko ematen dituzten arrazoen artean honako hauek gailentzen dira Larrañaga eta besteren ikerlanetan (2008): gustatzen zaielako, % 48.2, eta informatzeko, % 36.8, ikasgaiak ikasteko, % 29.8, eta dibertitzeko, % 27.2. Datu horietan antzematen da gizonek irakurtzen dutela informatzeko eta egunean egoteko; emakumeek, ostera, irakurketarekiko gustua eta entretenitzeko. Horrek esan nahi du gizonezkoen irakurketak izaera instrumentala duela eta emakumezkoenak aisialdiko lehenean duela. Ez irakurtzeko arrazoi nagusia denbora falta da, % 71.7.

Caballerok eta García-Lagok (2010) datu hauek aurkezten dituzte: % 68.3k ikaskuntza-iturri gisa hartzen du irakurketa, % 34.1ek derrigorturik irakurtzen du, % 66.9k gustoagatik egiten du eta % 18k irakurtzen du asperraldia arintzeko.

Granadok eta Puigek (2015) hiru arrazoi aurkitu dituzte: derrigortasuna (% 26.1), ikastea-informatzea (% 11.4) eta gozatzea (% 62.5). Motibazio horiek irakur-maiztasunarekin lotzean, emaitzek adierazten dute gozamenagatik irakurle ahulen % 43.2k egiten duela -hau da, inoiz ez edo gutxitan arrazoi horregatik irakurtzen dutenak-; ertaineko irakurleen % 22.7k -normalean oporraldian soilik irakurtzen dutenak- eta irakurle indartsuen % 34.1ek -maiz

plazeragatik irakurtzen dutenak-. Horrekin lotuta, sei kategoria topatu dituzte motibazio / desmotibazio iturri gisa:

- 1- Liburu jakin batzuen irakurketarekin erlazionatutako motibazioa.
- 2- Derrigorrezko irakurketarekin edo / eta kontrolpeko irakurketarekin erlazionatutako motibazioa.
- 3- Askatasunez irakurtzeko motibazioa.
- 4- Familiaren testuinguruari lotutako motibazioa.
- 5- Irakasle bati esker lortutako motibazioa.
- 6- Beste arrazoiengatik motibazioa.

Guztira, % 63.6k irakurketarekiko esperientzia positibo bat, gutxienez, izan zuela onartzen du eta % 39.8k bi motatako esperientziak kontatzen ditu (Granado eta Puig, 2015). Horien artean, bi multzo dira; batetik, irakurteak inoiz motibatu ez zituen maisu-maistragaiena; gaur egun derrigorrezko irakurketa egiten dute, ikasketengatik formakuntzari buruzko testuak, alegia, eta ez dute inoiz erabakitzen zer irakurri; euren burua ez irakurletzat dute eta autobiografietan ez dute esperientzia positiborik kontatu. Bestetik, hazi ahala irakurtzeko motibazioa momenturen batean galdu zuten maisu-maistragaien multzoa dago; gaur egun irakurle eskasak direla uste dute eta gutxitan irakurtzen dutela jakitun daude. Haien motibazio bakarra da ikastea edo/ eta informatzea eta ez dute literatur lanik irakurtzen (Granado & Puig, 2015; Larrañaga et al., 2008).

Emaiza horiek adierazten dute haien irakurle-errealitatea zein den: irakurle eskasak dira eta ez dute irakurzaletasun handirik (Granado & Puig, 2015; Caride et al., 2018; Yubero & Larrañaga, 2015). Hala, kontsumo-gizartearen presioari eta ikasketek eskatzen dutenari erantzuteko egiten den formakuntza betetzeko irakur-erabilgarritasun irizpideek motibazio estrintsekoa erakusten dute (Granado & Puig, 2015), hori guztia euren formakuntzan ere eraginkorra delarik. Colomerrek eta Munitak (2013) seinatu duten bezala,

Si la investigación educativa reciente (Cremin et al., 2008) ha destacado la continuidad que existiría entre profesores lectores y alumnos más motivados y comprometidos con la lectura, cabe señalar que menos de uno de cada diez futuros maestros españoles estaría en condiciones de provocar esa motivación o ese efecto espejo en sus alumnos. (Colomer eta Munita, 2013, 38 orr.)

Laburtzeko, irakur-motibazio eta jokabide hobea duten maisu-maistragaien kasuan argi geratzen da irakurketarekiko gozamina, irakurzaletasuna eta maiztasuna motibazio intrintsekoaren osagaiak direla, irakurtzeko barneko motibazioek irakur-eginkizun bera elikatzen duen energiaz hornitzen baitute, epe luzerako irakur-zereginak ahalbidetuz (Cerrillo & Cañamares, 2008; Millás, 2016; Moreno, 2015; Pérez-Rioja, 1988). Horrekin batera, bizi-esperientzia onak behar dira irakurtzeko desioa eta jakin-mina urteetan zehar iraunarazteko (Aliagas, 2009; Ballester & Ibarra, 2013; Dantas et al., 2017; Sánchez-Miguel, 2010). Aitzitik, maisu-maistragaiek irakurketarekiko harremana irizpide erabilgarri hutsetan oinarritzen bada –motibazio estrintsekoa, alegia-, oztopo bat izango da etorkizunean haien ikasle izango diren umeengan irakur-motibazioa ernatzeko. Hots, etorkizuneko maisu-maistra bezala, umeei irakur-formakuntza eman beharko diete baina, ez badute berezko motibaziorik, zaila izango da belaunaldi berriek irakurtzeko motibazioa senti dezaten (Cerrillo, 2010; Granada & Puig, 2015; Sánchez-Miguel, 2010).

### **3.4.2. Maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak**

Maisu-maistra izango direnen prestakuntzak dirauen bitartean, unibertsitateak ikastetxeen eguneroko errealitatea ezagutarazten lagundu behar du profesional ona bihur daitezen gero eta konplexuagoa den munduari begira (Martín-Valdunciel, 2011, 2013). Izan ere, maisu-maistrak ezinbestez kutsatzen dizkie ikasleei ezagutza, sentipenak eta irakurketarekiko emozioak (González-Maura, 2006; Moreno, 2011; Ortiz, 2011; Prats, 2016; Sánchez-García & Jiménez-Mañas, 2015; Zaragoza, 2015). Alabaina, zalantzak planteatu dira haien formakuntzaz (Cerrillo, 2010):

El sistema universitario actual ¿cómo prepara a maestros y filólogos, es decir a los futuros profesores de Primaria, Secundaria y Bachillerato? En el primero de los casos, el de los maestros, les proporciona una formación, en lo que a lecturas se refiere, que les capacita, en el mejor de los casos, para que enseñen a leer pero no para que creen y formen lectores, quedando esta formación a expensas del empeño individual y la voluntad posterior de quienes tienen más inquietud; el maestro actual puede tener conocimientos suficientes de organización escolar, de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva, pero no los tiene ni del acto de leer, ni de lenguaje literario, ni de análisis de textos, ni de Historia de la Literatura. El problema se agrava cuando, además, el mediador no es lector habitual. (Cerrillo, 2010, 130 orr.)



Maisu-maistragaiek beren baitan sentitzen badute irakurtzeak eragiten duen gozamena, bizipen hori lagungarri izango dute irakur-heziketa eraginkorra gertatzeko ikasleekin. Eskolako ikasleak motibatu beharko dituzte irakurtzera, eta ez zein beharrezkoa edo entretenigarria den esanez soilik; bere kasa konturatzen, zergatik irakurtzen duten jakiten, eta zertan ahalegindu jabetzen lagundu behar diete (Cerrillo, 2010, 2013; Munita, 2013; Palou & Fons, 2016; Sanjuán, 2013). Maisu-maistra izango denak ez badu testuekiko benetako interesik, ezingo die umeei inolako motibaziorik transferitu (Polirstok eta Tracey, 2014), irakurtzea maitatu behar baitu irakur-atxikimendua ikasleei helarazi aurretik (Petit, 2001).

#### **3.4.2.1. Maisu-maistragaien irakurketari buruzko kognizioak**

Kognizioek errealitatea irudikatzen dutenez, subjektu bakoitzaren ikuspegitik irakur-jarduera zuzentzen dute, bere pentsaera osatzen duten iritziak diren aldetik (balio interpretatzailea eta ebaluatzailea) bai eta kulturaren eta esperientziak errepikatzearen bidez eratzen diren aldetik (Larrañaga & Yubero, 2005; Martínez & Larrañaga, 2004). Halaber, balioetan oinarria dutenez, irakurtzeak subjektuarengan eragiten dituen sentimenduekin, emozioekin - jarreraren osagai afektiboarekin, alegia- lotura dute. Modu horretan, gizabanakoaren bizitzan zehar joaten dira usteak eratzen, pertsonak metatzen duen informaziotik eta hori guztia barneratzeko modutik elikatzen direlarik. Hortaz, Larrañaga eta bestek (2004) dioten bezala, sinesmen eta usteek baldintzatu ditzakete subjektuaren irakur-portaera eta espektatibak:

La representación social que la persona tenga de la lectura podrá orientarle hacia ella o le separará de su contacto, en un proceso que, como ya conocemos, posee gran complejidad por la multitud de factores que intervienen. Es necesario que una imagen social positiva del libro y de la lectura active mecanismos cognitivos en el sujeto que no le hagan conformarse con una lectura superficial y no dedicar esfuerzo a la tarea, sino que le hagan mantener su esfuerzo hasta conseguir el hábito necesario para disfrutar de la lectura. También, en este sentido, consideramos fundamental la representación social que tengan los sujetos de la persona lectora, porque puede orientar la relación que el mismo construya con la lectura. Además, el conjunto de imágenes que el sujeto establezca de los distintos elementos que se dan en torno al acto lector, serán un importante factor en la construcción de sus actitudes lectoras y serán parte de las claves que el sujeto utilice a la hora de justificar sus propias conductas. (Larrañaga et al., 2004, 24 orr.).

Maisu-maistragaien irakurketari buruzko usteak eta horiek nola elkarlotzen diren haien irakur-jarduerekin ikertzean, haien irakurle-autobiografiak jaso ditu Munitak (2013) osagai kognitiboak eta arlo sozialeko irakur-irudikapenak nola dituzten egituraturik aztertzeko. Colomerrekin (2013) egin zuen lan baten ildo jarraituz, irakurle indartsuen eta irakurle ahulen artean bereizten du. Irakurle indartsuek honako usteak dituzte: irakurtzeak hobeto idazten laguntzen du, irakurgai batek pentsarazten du nolakoa den subjektua, testuetara bide ezberdinetatik heltzen da, irakurketa partekatu beharreko eginkizun soziala da, testuak ikasgelan lantzea garrantzitsua da, testu klasikoetara hurbiltzeko bitartekariak garrantzitsuak dira eta testuen gaineko interpretazio pertsonalak balioetsi behar dira.

Irakurle ahulek, ostera, uste negatiboagoak dituzte, hala nola: irakurle-eredu onak izan zituzten arren, ez ziren erabakigarriak izan bere irakur-nortasunean. Areago, irakur-eginkizuna eskolari dagokiola uste dute, ez gizarteari, hortaz, haien iritziz, ez du zentzurik aisialdian irakurtzeak. Gainera, derrigortasuna azpimarratzen dute, nahiz eta irakurtzearen alde onak ezagutu – ikas-prozesua ahalbidetzea, hiztegi gehiago jasotzea, hizkuntza adierazpena hobetzen laguntzea-. Kointzidentzia bakarra dago irakurle ahulen eta irakurle indartsuen artean: denek aitortzen dute maisu-maistraren paperak garrantzia duela bitartekari gisa ume bati irakurtzea gustatu ahal izateko. Hala ere, jarrera diferenteak dituzte; irakurle indartsuek irakurzaletasunaren prozesuan partaide izan behar eta nahi dutela uste dute; irakurle ahulek, ostera, ez dute inplikatu nahi.

Egile honek (Munita, 2013) ondorioztatzen du unibertsitatean formatzen ari diren maisu-maistragaien irakur-uste, irudikapen eta jakintzak unibertsitate garaiko zein eskola garaiko irakur-esperientzietan oinarriturik daudela eta irakurle-nortasunak eragin handia duela etorkizunean burutuko duten bitartekari lanean.

Horren harira, Sanjuánek (2013) azaldu du maisu-maistragaiek duten irakurle-irudia bizitzan zehar burutu duten ibilbidean errotuta dagoela. Horrela, irakurle eskasak direla aitortzen duten maisu-maistragaiei buruz honako osagai emozionalak aipatu ditu: eraginkortasunik eza (autoeraginkortasun negatiboa)

eta eskolako lanek sorrarazten zizkieten emozio negatiboak, sentipen horien ondorioz, maisu-maistragaiek oso irakurtzeko motibazio baxua baitzuten.

Hurrengo ikerketak ere interesa pizten du, *Etorkizuneko maisu-maistrak irakur-heziketaren aurrean* txostenak (Granado, 2008). Andaluziako hezkuntza fakultateetan maisu-maistra izateko ikasten ari zirenen kognizio eta usteak ikertu ziren. Eraitzen arabera, etorkizuneko maisu-maistragai horiek esperientzia desberdinak izan zituzten irakur-heziketaren gainean ikasle gisa, bai norberaren modu partikularrean bai irakasle ikasketak egitean jasotako prestakuntzan. Aurreko adituen antzera, Granadok (2008) ere azpimarratzen du haien usteek baldintzaturik daudela jarrerak. Era horretan, usteek jarrera-objektuaz ezagutzen dena eta hori nola baloratzen den erakusten dute maisu-maistragaiek, irakurketari eta irakurleak prestatzeari buruzko uste-sistema bat eratuz. Beste ikertzaile batzuek bezala, bi multzo bereizten ditu Granadok (2008):

Multzo handian daudenen ezaugarriak: irakurketarekiko jarrera positiboak dituzte baita irakurtzeko ohitura handiagoa ere. Literatura maiz eta asko irakurtzen dute, irakurle porrokatuak eta ohikoak dira, oportretan irakurtzen dute, garapen intelektual, afektibo eta moralean irakurtzeak dituen onurak eta irakurleen ahalegintzeko gaitasuna aldeztan dituzte, irakurtzeari garrantzi handia ematen diote eskola-porrotari aurrea hartzeko. Talde honetako maisu-maistragaiek zaletasun hori kutsatzeko maisu-maistra batek irakurzaletasuna izan behar duela uste dute.

Multzo txikian daudenen ezaugarriak: ez dute hain jarrera positiboa irakurketari buruz eta haien irakurtzeko ohituraren maiztasuna eta intentsitatea baxuagoa da; egokierako irakurleak eta ia ez dute inoiz irakurtzen. Haien ustez, irakurtzea ez da plazera eginkizun horrek ahalegina eskatzen duelako. Aldi berean, teknologia berriak aldeztan dituzte eskolan irakur-heziketaren gainetik daudela aitortzen baitute.

Ikerlan horren ondorioen artean, kognizioak lotzen dira subjektuak dakienarekin, informazioa eta pentsamendua prozesatzeko iragazki moduan jokatzen baitute. Maisu-maistragaien kognizio horiek, hortaz, eragina izan dezakete ez soilik etorkizunean irakasle gisa irakur-heziketaren gainean izango

dituzten jarreretan, beren prestakuntza-prozesuan arlo honetako ikaskuntzaren gainean dituzten jarreretan ere (Granado, 2008; Granado & Puig, 2014, 2015).

### **3.4.2.2. Maisu-maistragaien irakurketarekiko afektuak**

Irakur-heziketan afektuen eremuari arreta eskaini zaio (Athey, 1982, 1985; Cramer eta Castle, 1994), horregatik, eskolan ikerlan ugari egin dira (Brozo, Shiel, eta Topping, 2007; Gambrell et al., 2011; Wigfield, Mason-Singh, Ho eta Guthrie, 2014; Shapiro eta Whitney, 1997). Azterlanetan, motibazio intrintsekoaren moduan, baieztatu da afektuek duten garrantzia irakurzaletasuna nola garatu ahal den konprenitzeko.

Maisu-maistragaiei dagokienez, Sanjuánek (2013) irakur-jarduerari eransten zaizkion alderdi emozionalei erreparatzen die. Bere esanetan, ezin da irakur-jarduera arrakastatsurik egon afektuek irakur-portaeretan duten eragina ulertu gabe. Egile honek maisu-maistragaiek txikitatik irakurle-ibilbidean jaso dituzten afektu negatiboen garrantzia azpimarratzen du, hala nola, asperdura, antsietatea, eskolan landutako testuekiko loturarik eza, testuak ez ulertzea, horiek oztopatzen baitute helduaroan irakurzaletasuna garatzea. Honek ere aurreko kapituluetan ikusitakoarekin zerikusia du, esaterako, irakur-trebetasunen gaineko uste eta espektatibekin bai eta autoeraginkortasun hautematearekin.

Dueñas, Taberner, Calvo eta Consejo (2014) egileek, maisu-maistragaien irakur-bitartekaritza eta kanona jorratzeaz gain, afektuak indartzeko, irakur-eginkizunari zein garrantzi eta balio ematen zaion familian giltzarri dela azaltzen dute. Horretarako, jarduera hauek nabarmentzen dituzte: irakurritako liburuez hitz egitea, senideen artean irakurgaiak konpartitzea, liburutegira senide batekin joatea, antzerki-lanak ikustea, besteak beste. Horrela, maisu-maistragaiek irakur-jarrera positiboak dituztenean, derrigorrezko irakurketak ez zaie desmotibagarri, zeren, irakurzaletuak baldin badira, irakurtzearen aldeko aurre-joera agerrarazten baitute, nahiz eta testuak konplexuak izan edo euren esparru afektiboarekin arrotzak suertatu.

Egile horiek (Dueñas et al., 2014) afektuzko osagaiaren ezaugarri hauek azpimarratzen dituzte: batetik, irakurtzea gozamina da; bestetik, maisu-maistragaiek gogo handia izan behar dute irakurtzeak aurkikuntza suposatzen duelako irakur-eginkizunak hasieran, eta geroago, beharra, ez soilik

entretenezeko, norberaren bizitzarekin loturiko jarduera baizik. Gozamen hori partekatua izanez gero, senide batekin (amarekin edo aitarekin) edota irakasle batekin ere lotura afektiboa estutzen da.

Ondorio gisa, maisu-maistragaiek irakur-esperientzia atsegingarriak izan ditzaten komenigarri da testuak interpretatzeko prozedura egokiak eskaintzea unibertsitatean. Hau da, unibertsitate geletan irakurgaien marko kontzeptualak landu beharrean testuek eurek eskaini dezaketen gozamina bultzatu beharko litzateke, entretenimendu edo aisialdi modu bat izateaz gain munduari buruzko proposamen argitzailea eskaintzearen (Dueñas et al., 2014). Baieztapen horrek badu loturarik Solèk (2009) aipatzen duen irakurgaien hautaketa pertsonalarekin eta autonomiarekin, irakurle onek, ezinbestean, ezaugarri horiek badituztelako.

Maisu-maistragaien irakurle-nortasunari buruzko beste ikerlan batean (Granado & Puig, 2015), % 60.86k esperientzia positiboak izan zituzten irakurketarekin txikitan eta, horrenbestez, irakurtzea sentimendu positiboekin lotzen dute gaur egun, hala nola, ilusioarekin, liluramenduarekin edo pozarekin. % 39.13k, ostera, irakurtzea lotsarekin, beldurrarekin, etsipenarekin, asperdurarekin edo gorrotoarekin lotzen dute eta horren arrazoiak ematen dituzte: irakasleen metodoak txarrak izatea edo ikasteko zailtasunak zituztela aintzat ez hartzea. Horrek guztiak irakurle-autoeraginkortasunarekin zerikusi du; izan ere, esperientzia positiboak izanik, beti motibatuta egon ziren maisu-maistragaiak gustorago sentitzen ziren irakur-jardueretan eta haien gaitasun eta ulermen trebetasunetan konfiantza gehiago adierazten dute helduaroan. Aitzitik, sentimendu negatiboak dituztenek ez dituzte eskola garaiko esperientzia positiboak gogoratzen eta inoiz ez dira irakurtzera motibaturik egon edo motibazio gutxi izan dute. Horren ondorioz, maisu-maistragai hauek autokonfiantza gutxi dute euren ulermen trebetasunetan eta, horregatik, irakur-jarduerak saihesten saiatzen dira. Datu horiek bat datoz Walgermo eta bestek emandakoekin (2018).

Azken kontu interesgarri bat nabarmentzen da irakurketarekiko afektuen eta irakurgai moten artean: maisu-maistragaiek egin ohi duten irakurketa akademikoak ez die pizten sentipen ludiko ezta atsegingarri ere. Alde horretatik, konponbideei begira, Munitaren (2013) iritzi berekoak dira Granado eta Puig

(2015), irakurketarekiko jarrera onekin loturiko ezaugarriak -irakurzaletasuna, gozamina, plazera bilatzea literatur lanetan- fakultateetan lantzea proposatzen dutenean.

### **3.4.2.3. Maisu-maistragaien irakur-portaerak**

Unibertsitateko prestakuntza aldian, funtsezkoa da etorkizuneko maisu-maistrek irakurketaren aldeko interesa izatea, hain zuzen ere, gero, beren lanbidean gai izan daitezen ikasleei irakurtzeko desioa eta zaletasuna transmititzeko. Horren ildotik, irakurle-portaerei buruzko ikerketetan azaltzen da (Applegate & Applegate, 2004; Arici, 2008; Gebhard, 2006) irakasle-ikasketak egiten ari diren ikasle askok ez dutela irakurketarekiko konpromisorik eta grinarik (Applegate & Applegate, 2004; Arici, 2008; Nathanson, Pruslow eta Levitt, 2008; Schutte eta Malouff, 2007). Horrek maisu-maistra izango direnen prestakuntzarik eza egiaztatzen du.

Lehen azaldu bezala, unibertsitatera heldu arte eginiko irakurle-ibilbideak garrantzi handia du etorkizuneko maisu-maistrek erakusten dituzten irakur-portaeretan. Familiek eta eskolak aurrera eraman behar dute elkarlana, imitagarria izan daitekeen irakurle-eredua eskainiz, irakurketarekiko jarreraren portaerazko osagaiak islatzeko. Irakurle-nortasunaren eraikitze prozesuan eskolako irakasleek jokatu zuten papera edo eraginari dagokionez, irakurle onen multzoan sailkatutako ikasleen % 63.6k aitortzen du irakurtzea oso gogoko zuten irakasle bat izan zuela; irakurle onak ez direnen % 56.4k, aldiz, ez zuten esperientzia hori izan (Nathanson et al., 2008).

Beste ikerketa batean, (Davis-Duer, 2013) alderdi esanguratsuetako bat izan da arestian aipatutako irakurgaien hautaketa. Hau da, ikasleek euren burua entretenitzeko liburuak aukeratu, irakurri eta eztabaida zitzatela eskatu zietenean, parte-hartzaileak bat etorri ziren adierazteko haurtzaroan ez zutela askatasun handirik izaten zer irakurri nahi zuten aukeratzeko. Horrek irakurketarekiko portaera negatiboak eragiten zizkien, bai eta zenbaitetan irakurtzeari uztea ere denbora batez. Parte-hartzaileek azaldu zuten irakurketako euren eremu afektiboan eragin positiboa izan zutela euren bizitzako unerik batean irakurle irrikatsuek; horrez gain, denek aitortzen zuten zein garrantzitsua

den irakasleek irakurketaren aldeko interesa izatea haurrak irakurtzeko behar bezala motibatuzeko eta irakurtzera bultzatzeko.

Parte-hartzaileen artean bi portaera mota antzematen ziren; batzuek zailtasunak zituzten aisialdirako testuak topatu eta aukeratzeko; areago, uzkurtuta sentitzen ziren eskuragarri hainbeste testu ikusita eta zalantzan jartzen zuten liburuak aukeratzeko euren gaitasuna. Beste batzuek, aldiz, gogoko liburuak aurkitzeko hainbat modu aipatu zuten: Interneten baliatzeko hainbat estrategia, egileei buruzko ezagutza eta liburutegi publikoetara eta liburu dendetara bisitaldiak. Gainera, gai ezberdinei buruzko interesa erakutsi zuten, eta gustoko egile eta generoez gain, irakurtzeko ia edozein materialetan hautematen zuten balioen bat.

Konklusio gisa, Davis-Duerrek (2013) dio irakur-portaeretan faktore askok eragiten dutela, bereziki, eremu afektibokoek, irakurleen bizitzan zehar, ez haurtzaroan eta nerabezaroan soilik. Horrez gain, irakur-portaera ez bada altuagoa maisu-maistragaien artean, ez da unibertsitate ikasleek denborarik ez dutelako soilik, baizik eta ez direlako gai interesa duten testuak identifikatzeko, ez dutelako proposatzen zaien jardueraren balioa ulertzen edota ez dutelako beste irakurle batzuekin harremanetan jartzeko aukerarik ere. Hots, maisu-maistragaien irakur-portaeretan arazoa ez da motibaziorik eza, baizik eta ohiko irakurlearen ohiturak eta kultura falta zaizkiela. Adu (2013) ondorioztatzen du egokia izango litzatekeela ikasleen jarrerak, usteak eta balioak pixkanaka lantzea irakasleak prestatzeko programetan euren jarrerak era positiboan aldarazteko eta euren irakurgaiaren kantitatea areagotzeko. Horretarako, maisu-maistragaiek euren testuak hautatu behar dituzte irakurketaren iraupena, motibazioa eta maiztasuna gehitzeko.

Autore gehiagok bat egiten dute Davis-Duerrek (2013) azaldukoarekin, batez ere, irakurgaiaren hautaketei dagokienean, irakur-portaera onekin erlasionaturik baitaude. Granadoren eta Puigen esanetan (2015), irakur-jardunaren gaineko testuen kontrola eta hautu pertsonalik eza argigarri suertatzen dira maisu-maistragaiek duten irakurketarekiko gozamen eskasa ulertzeko. Izan ere, plazerik sentitu gabe zaila da irakurtzea gustatzea, horren aldeko jarrerak edo irakurketaren gaineko bizipen positiboak izatea.

Iritzi berdintsua dute Caride eta bestek (2018); maisu-maistragaien artean ohiko irakurle direla aitortzen duten maisu-maistragaiek irakurketarekiko gozamina sentitzen dutelako da eta plazer horrek irakurtzeko motibazioa eragiten die eskolan ez ezik, eskolatik kanpo ere, oporretan edo aisialdian. Baina irakur-portaera horiek bultzatzeko eta lortzeko, etorkizunean maisu-maistra izango direnen formakuntzaz hausnartu beharra dagoela uste dute Colomerrek eta Munitak (2013), testuak era erakargarrian aurkeztu behar zaizkielako haien jabe egin daitezzen modu autonomoan: “Si no lo hacemos, es muy probable que nuestro discurso en el aula universitaria devenga disfuncional, en la medida en que no genere espacios de encuentro con las posibilidades de aprendizaje de nuestros alumnos.” (Colomer & Munita, 2013, 44 orr.).

#### **3.4.2.4. Maisu-maistragaien irakur-ohiturak**

Espainiako estatuan, maisu-maistragaien irakur-ohiturei buruzko azterlan batean (Caballero & García-Lago, 2010) 1., 2. eta 3. mailako maisu-maistragaien % 49.3k ez duela irakurtzen agertzen da. Irakurketa motari buruz, gehien irakurtzen dutena eleberri garaikidea da (% 58.8); maisu-maistragai gutxi irakurtzen dituzte musikarekin, naturarekin edo bidaiarekin (% 22.1) erlazionaturiko testuak eta soilik % 17.6ri interesatzen zaizkio zabalkunde zientifiko-kulturalei buruzko testuak edo autolaguntzari buruzkoak. Are gutxiago dira (% 8.7) literatur klasikoko obrak irakurtzen dituztenak. Datu horiek aztertuta, gehien irakurtzen duten maisu-maistragaiek sentimenduei arreta gehiago eskaintzen diete irakurtzen ez dutenek baino eta maiz irakurtzen dutenek beren emozioak hobeto doitzeko joera dute. Ondorio gisa, irakurteak maisu-maistragaien emoziozko pertzepzio gaitasuna hobetzen duela adierazten dute ikertzaileek (Caballero & García-Lago, 2010).

Verak (2016) jarraitzen du Larrañagak eta Yuberok (2008, 2015) unibertsitateko irakurle motei buruz ezarritako irizpideak. Gaztela-Mantxan maisu-maistra izango direnen % 40 aldizkako irakurletzat har daitezke, plazeragatik eta aisialdian irakurtzen baitute, hilean edo hiru hilean behin; % 32.4k maiz irakurtzen dute, egunero edo astero, eta % 26.4k irakurtzen ez dutela diote (aisialdian inoiz edo ia inoiz ez). Aisialdiagatik urtean irakurtzen duten liburu kopuruari begira, parte-hartzaileen erdia ez irakurlea dela antzematen da, urtean

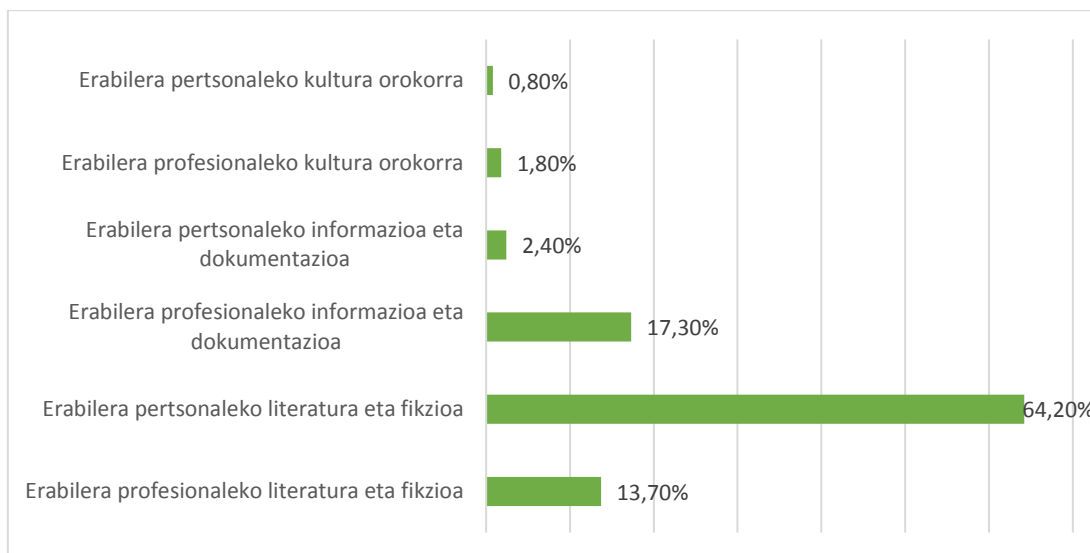


2 liburu baino gutxiago irakurtzen baitituzte; % 44.3 urtean 3 eta 10 liburu bitartean irakurtzen dituzten aldizkako irakurleak dira; % 7.70ek, berriz, maiz irakurtzen du (Vera, 2016).

Antzekoak dira Granadok eta Puigek (2014) Andaluziako maisu-maistragaiekin lortutako emaitzak, ez-irakurleak % 18.3 dira. Gehienek (% 48.4) urtean 1 eta 3 liburu bitartean irakurtzen dituzte; jarraian, 4 eta 6 liburu irakurtzen dituztenak (% 21.3), eta irakurle ehuneko baxuenak dagozkie liburu kopuru altuenei: 7-12 liburu irakurtzen dituzte % 8.5ek eta 13 liburu, % 3.1ek soilik. Dena den, joera hori ez da berria zeren, Granadok 2008an egin zuen ikerlanean, argi geratzen baitzen *best-seller* gehiago irakurtzen zituztela; kopuruari zegokionez, maisu-maistragaien % 52k liburu bat eta hiru bitartean irakurtzen zituen, % 12k zazpi liburu baino gehiago, % 5ek urtean bi eta sei liburu bitartean, eta % 3k bakarrik irakurtzen zituen 13tik gora (Granado, 2008).

Yuberok eta Larrañagak (2015) unibertsitateko ikasleei buruz eskainitako datuekin erkatuta, etorkizuneko maisu-maistrek gainerako unibertsitateko ikasleek baino gutxiago irakurtzen dute. Unibertsitateko ikasleen % 49.6k urtean 3 eta 10 liburu bitartean irakurtzen ditu (Yubero & Larrañaga, 2015), baina Granado eta Puigek (2014) aztertutako kasuetan, maisu-maistragaiak ez dira ehuneko horretara iristen, 4 eta 6 liburu bitartean % 21.3k irakurtzen baitu. Liburu kopuru altuena Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntza graduako ikasleen artean, 13 liburutik gora irakurtzen dituztenak % 3.1 dira. Irakurtzen ez dutela dioten maisu-maistragaien ehunekoa handiagoa da, % 18.3, unibertsitateko gainerako ikasleena baino, % 14.5 (Yubero & Larrañaga, 2015).

Testuen tipologiari eta maiztasunari dagokienez, Granadok eta Puigek (2014) maisu-maistragaiek irakurritako azken hiru liburuen izenburuak jaso zituzten, sei kategoriatan sailkatuz. Horietatik maizago irakurriak dira hiru hauek: erabilera pertsonaleko literatura eta fikzioa, erabilera pertsonaleko informazioa eta dokumentazioa, erabilera profesionaleko literatura eta fikzioa. Gutxien irakurtzen dituzten testuak kultura orokorra erabilera pertsonalerako izeneko kategorian daude. Gutxien irakurtzen dituzten testuak kultura orokorra erabilera pertsonalerako izeneko kategorian daude (ikusi 9. figura).



9. *Figura.* Maisu-maistragaien irakurgai motak. Iturria: Granada eta Puig (2014).

Izenburu gehienak ikasgaietako eskakizun akademikoetan derrigorrezko irakurketa gisa agertzen dira (Granado & Puig, 2014). Bestalde, gehien irakurtzen den kategorian -erabilera pertsonaleko literatura eta fikzioa multzoan-maisu-maistragaiek aipatutako izenburu gehienak (% 64.20) hedabideetan eta gizartean hedaturik dauden *best-sellerrak* dira, duela gutxi argitaratutakoak edo zineman eguneratutakoak.

Egileek beraiek (Granado & Puig, 2015) argitaratutako maisu-maistragaien irakurle-autobiografie buruzko beste ikerlan batean, antzeko datuak jaso dituzte irakurgai motei buruz; maisu-maistragaiek bost testu mota irakurtzen dituzte: formakuntzarako derrigorrezkoa den irakurketa (% 68.2), literatura (% 61.4), formakuntzarako borondatezko irakurketa (% 20.5), prentsa (% 15.9) eta beste testu batzuk (saiakera, testu dibulgatzaileak) (% 19.3).

Horrek guztiak agerian jartzen du maisu-maistragaien irakurle-profila aldatzeko beharra hezkuntza fakultateetan, Sanjuánek (2013) planteatzen duen moduan:

La futura labor como mediadores de estos alumnos contrasta con la pobreza de su bagaje literario, y debería alertarnos a los responsables de la formación de maestros para promover algún “plan lector” que pudiera paliar, al menos parcialmente, esas carencias. (...) Ello confirmaría la escasa capacidad de la escuela para crear lectores con criterio propio, más allá de campañas de *marketing*. Además, cabe plantearse si el canon

formativo escolar consigue construir lectores no solo receptivos a unos contenidos más o menos atractivos, sino también capaces de hacer una lectura *estética*. (Sanjuán, 2013, 187 orr.)

Aipatu diren ikerlanen emaitzak laburbilduta, irakur-ohituren gaineko datuek erakusten dute, euren etorkizuneko lanbidean irakurketak garrantzi handia izan arren, maisu-maistragaiak ez direla unibertsitateko gainerako ikasleak baino irakurle hobeak, ezta irakurketen maiztasunari ez intentsitateari begira. Izan ere, irakurtzen dutenek ikuspegi erabilgarria dute irakur-eginkizunaz, informatzeko eta formatzeko –berdin da hautu pertsonala den ala derrigortuta-. Horren ondorioz, esperientzia estetikoa sentitu ez duten edo irakur-esperientzia negatiboak izan dituzten maisu-maistragaiek atsegin hartzeko irakur-jarduerak saihesten dituzte deseroso sentiarazten dituztelako. Alde horretatik, lotura ezar daiteke motibazioaren teorietan planteatzen den autoeraginkortasun espektatibekin eta saihesteko eginkizunekin, zeren, gustura sentitzen ez badira edo antsietatea, asperdura eragileztat somatzen badute, irakur-eginkizuna alboratuko baitute. Beraz, argi geratzen da maisu-maistren etengabeko prestakuntzari heldu behar zaiola, bereziki haien formakuntzaren eta irakur-heziketaren hutsuneak betetzeko eta irakurketa estimatzera heltzeko.

### 3.5. Laburpena

Pertsona baten erreferentzia-multzo gisa funtzionatzen dute jarrerek. Haiei esker, bere ezagutza antolatzen eta argitzen du taldera egokituz lortu nahi dituen helburuak errazago lortzeko (Ajzen & Fishbein, 2005). Gizabanakoaren balioak adierazten dituzte eta norberari buruzko ikuspegia goratzen dute (Hidalgo, Maroto eta Palacios, 2015). Azken batean, subjektua bere ingurune sozialera doitzeko funtzioa betetzen dute, errealitateaz jaso dituen datuak interpretatuz, kategorizatuz eta besteekiko hartu-emanen hautaketak eginez giza-taldean onartua izateko eta talde bereko partaidea sentitzeko (Palacios, Arias eta Arias, 2014).

Postulatu teorikoetan azpimarratzen da jarrerek hiru osagai -kognizioak, afektuak, portaerak- dituztela eta portaerak aurreikusten dituztela subjektuaren borondatearen mende daudenean (Bohner & Wanke, 2002; Cacioppo et al.,

1989). Horretarako, jarreretan kongruentzia, adostasuna egon behar da eta gizabanako bakoitzak autobehaketa mekanismoak baliatu behar ditu barneko osagaiak (usteak, balioak, portaerak) eta kanpoko osagaiak (giza-ingurunea) bat etor daitezen (Martínez & Larrañaga, 2004; Martínez, 2005).

Subjektuak irakurketaz dituen jarrerek horiekiko alde aurretiko barne antolaera baldintzatuko dute, esparru kognitiboaren -irakurtzeak efektu onuragarriak dituela uste izatea-, afektuzkoaren -irakurtzea atsegingarri izatea- eta portaerazkoaren eraginaren arabera (Bohner & Wanke, 2002; Larrañaga et al., 2004). Izan ere, sentipen horiek subjektuarengan eraginkor suertatzen dira irakur-prozesura urrunduz ala hurbilduz eta, alde horretatik, irakur-ohiturak sendotuz.

Irakurtzeak giza-ekintza da eta alderdi anitz biltzen ditu, hala nola, sozializatzeko jarduerak, testuinguru familiarrak eta eskolarrak hedatzen dituzten harremanak, ereduak eta irakurlearen ezaugarri psikologikoak edo haren esperientzia pertsonalak (Marín et al., 2002; Cerrillo 2010, 2013; Yubero & Larrañaga, 2005). Irakurtzea subjektu baten garapenerako oinarrizkoa den aldetik, testuinguru egokiak eta bitartekariak eskaini behar zaizkio irakurtzeko desioa izateko (Dueñas et al., 2014).

Azkenik, maisu-maistra batek ikasleak irakurle izatera motibatuzeko eta inspiratzeko duen gogoia, neurri handi batean, irakurketarekin berezko duen harremanaren ondorio izango da, irakur-esperientziek eta jaso duen prestakuntzak eragina izango dutelarik (García-Padrino, 2005). Beraz, derrigorrezkoa da maisu-maistra konprometituak eta irakurketaren onurez eta abantailez konbentzituak izatea (Munita, 2013; Sanjuán, 2013), etorkizuneko ikasleei irakurketarekiko plazera sentitzeko bidea irekitzeko prest daudenak, ikasle askorentzat haiek izango baitira liburuen argia ezagutzeko aukera emango dieten bakarrak (Mata, 2004, 2010; Munita, 2013; Palou & Fons, 2016).

**BIGARREN ATALA**  
**IKERKETA ENPIRIKOA**



## **4. Kapituluua: METODOA**

### **4.1. Helburuak**

### **4.2. Hipotesiak**

### **4.3. Justifikazioa**

### **4.4. Aldagaiak eta neurtzeko tresnak**

4.4.1. Aldagai soziopertsonalak

4.4.2. Irakurketarekiko jarrerak

4.4.3. Irakurtzeko motibazioa

4.4.4. Autokontzeptu akademikoa

4.4.5. Irakurtzeko ohiturak

### **4.5. Parte-hartzaileak**

### **4.6. Prozedura**

### **4.7. Analisi estatistikoa**

## **4. Kapituluua. METODOA**

Kapitulu honetan aurkeztuko dira zer helburu eta hipotesi proposatu diren Euskal Herriko Unibertsitateko maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak, irakurtzeko motibazioa eta irakur-ohiturak aztertzeko, baita ikerketaren garrantzia testuinguru akademikoan, erabili den metodologia, ikerketaren aldagaiak eta neurtzeko tresnak, parte-hartzaileak eta estatistika prozedurak.

### **4.1. Helburuak**

Tesi honetan lortu nahi diren helburuek maisu-maistragaien irakurketarekiko jarreretan eta irakurtzeko motibazioan dute funtsa haien irakurle potreta egin ahal izateko. Irakurketarekiko jarrerak eta motibazioa ondoen azaltzen dituzten faktoreak zein diren jakiteko, bi galdetegi sortu eta balioztatu dira Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetako ikasleei bereziki bideratuta, irakurtzeko jarrerei eta motibazioari buruzko postulatu teorikoetan oinarriturik.

Irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren aldakortasuna aldagai soziopertsonalen arabera neurtu da, interesgarri suertatzen baita ezberdintzea nork dituen jarrera hobeak edo nork duen motibazio handiagoa, gizonek ala emakumeek; lehenengo mailatik laugarrenera bitartean ea behera egiten duten irakur-jarrerak edo motibazioak; edo aukeratutako gradua eta minorra irakurtzeko eragileak ote diren jarrera hobeak nork dituen azaltzeko.

Horrekin batera, garrantzia du irakurketarekiko jarrerak, irakurtzeko motibazioa eta irakur-ohiturak nola lotzen diren frogatzeak, aldagai horien artean zer motatako loturak ezartzen diren aztertuz eta identifikatuz. Harreman horiek zer norabide jarraitzen duten jakin behar da, hots, motibazio intrintsekoa ote den jarreretan puntuazio altua eskuratzea eragiten duena, edo, motibazio ona jarrerak nahiz horien barneko eskalaren batek eragiten duten irakurtzeko motibazio intrintsekoan. Modu horretan tesiak Haur Hezkuntza eta Lehen



Hezkuntza graduetakoko ikasleek irakurketarekin zer jokabide eta konpromiso duten argitzeaz gain, haien irakurtzeko ohituren gaineko ezagutza eta gogoeta bultza ditzake.

Hauexek dira hiru helburu nagusiak:

1. Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntza graduetakoko ikasleen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa aztertzea ahalbidetzen duten bi neurketa tresna fidagarri eta baliodun garatzea. Hori lortzeko bi konstruktuen barne egitura deskribatu, dimentsio bakoitzeko itemak era egokiak eratzen diren irizpide psikometrikoen arabera eta zer eredu ateratzen den konstruktuko bakoitzean egiaztatuko da.

2. Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntza graduetakoko ikasleen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa aztertzea aldagai soziopertsonalen (sexua, espezialitatea edo gradua, maila, minorra) eta psikologikoen (autokontzeptu akademikoa) arabera. Horretarako, irakurtzeko jarreraren eta motibazioaren artean egon daitezkeen harremanei erreparatuko zaie, ea nolakoak diren eta zeintzuk diren eragile suertatzen diren aldagaiak.

3. Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntza graduetakoko ikasleen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa aztertzea haien eta inguruko irakur-ohiturak kontuan hartuta. Horrela hobeto ezagutu ahalko da zer eta nola irakurtzen duten.

## 4.2. Hipotesiak

Azaldu diren helburuekin ondorengo hipotesi hauek lotzen dira:

➤ Lehenengo helburuari dagozkion hipotesiak:

1. Irakurketarekiko galdetegiaren hiruko egitura egiaztatzen da, edukiaren eta egiturazko baliotasuna erakusten duelarik.

2. Irakurketarekiko jarrerei buruzko galdetegiak fidagarritasun konposatua eta barne trinkotasun maila egokiak erakusten ditu.

3. Irakurtzeko motibazioari buruzko galdetegiaren biko egitura egiaztatzen da, edukiaren eta egiturazko baliotasuna erakusten duelarik.

4. Irakurtzeko motibazioari buruzko galdetegiak fidagarritasun konposatu eta barne trinkotasun maila egokiak erakusten ditu.

➤ Bigarren helburuari dagozkionak:

5. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa positiboagoak dira emakumeengan gizonengan baino, unibertsitateko azken mailetan lehenengoetan baino, Haur Hezkuntzako graduan Lehen Hezkuntzakoan baino eta irakurketarekin erlazionaturiko minorrean besteetan baino.

6. Irakurketarekiko jarrerek korrelazionatzen dute era positiboan irakurtzeko motibazioarekin eta bi konstruktu horiek autokontzeptu akademikoarekin hurrengo moduan: irakurketarekiko jarrera onak dituztenek motibazio eta autokontzeptu akademiko altuak izaten dituzte eta alderantziz.

7. Irakurketarekiko jarreraren, motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazio horiek aldatzen dira aldagai soziopertsonalen arabera, hau da, altuagoak dira emakumeengan gizonengan baino, unibertsitateko azken mailetan lehenengoetan baino, Haur Hezkuntzako graduan Lehen Hezkuntzakoan baino eta irakurketarekin erlazionaturako minorretan besteetan baino.

8. Motibazio intrintsekoak irakurketarekiko jarrerak iragartzeko edo azaltzeko gaitasuna du eta jarrerek badute irakurtzeko motibazioa iragartzeko edo azaltzeko gaitasuna.

➤ Hirugarren helburuari dagozkionak:

9. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa altuagoak dira ikaslearen inguruko pertsonak irakurri ohi dutenean (irakur-ohiturak) eta irakurtzea gustatzen zaienean (irakurzaletasuna). Era berean, ingurune irakurleak korrelazionatzen du era positiboan irakurketarekiko jarrerekin eta irakurtzeko motibazioarekin hurrengo moduan: ingurune irakurlea dutenek irakurketarekiko jarrera onak eta motibazio altua izaten dituzte eta alderantziz.

10. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa altuagoak dira eleberriak irakurtzen baldin badituzte beste testu motetako irakurleekin alderatuta, eta baita ohiko irakurleak baldin badira beste irakurle motekin alderatuta.

11. Oporretan izaten duten irakur-intentsitateak edo maiztasunak gaitasun iragarlea dute irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren gainean, beste irakur-ohitura batzuek (familiaren zein ingurunekoaren irakur-ohiturak edo irakurzaletasuna) baino.

### 4.3. Justifikazioa

Unibertsitatean maisu-maistra izateko prestakuntza jasotzen ari diren ikasleek irakurketa ikaskuntzaren tresna nagusizat ulertu behar dute. Izan ere, umeen irakurtzeko gaitasunean funtsezko eginkizuna izango dute (Ballester & Ibarra, 2013; Bravo-Arteaga, 2009; Caride & Pose, 2015; Caride, 2016; Corchete eta Iglesias, 2007; Fernández-Martín, Hinojo-Lucena eta Aznar-Díaz, 2000; Lockwood, 2011; Teixidor, 2007; Valverde, 2015). Matak (2010) adierazi duen bezala:

Los aprendizajes se realizan a partir de textos. Y no solo de los libros de texto, sino de los textos de libros. A lo largo de su escolaridad, los alumnos han de enfrentarse a una gran pluralidad textual, tanto en formas como en lenguajes e idiomas. (...) Gracias a todos ellos, los alumnos irán construyendo sus conocimientos, de modo que aprender a leerlos será la más firme garantía de éxito escolar. (Mata, 2010, 110 orr.)

Maisu-maistragaiek eragin handia izango dute hezitzaile eta bitartekari gisa umeen irakurzaletasuna bultzatzeko. Bere lanaren baitan, tresna egokiak eman beharko dizkiete ume horiek etorkizunean irakurle gisa euren bidea egiten jarrai dezaten (Cerrillo, 2007, 2010; Cerrillo et al., 2002; Cerrillo & Cañamares, 2008; Dueñas et al., 2014; Larrañaga et al., 2008; Mata, 2010; Tabernero, 2013; Sanjuán, 2011; 2013). Horretarako, ohiko irakurlea izatea oinarritzkoa suertatzen da, bestela, nekez eragingo dute ikasleengan irakurketarekiko gozamina. Caride eta bestek (2018, 16 orr.) aditzera eman duten moduan,“(...) la función mediadora depende mucho del interés y capacidad de disfrute del docente con la lectura.”

Hori aintzat harturik, haien irakur-ohiturak eta irakurketaren gainean zer nolako irudikapen, afektu, uste eta motibazio dauzkaten ikertu beharra dago haien irakur-jokabidearen giltza zein den jakiteko eta etorkizunean ondo arituko diren irakur-jarduera didaktikoak prestatzen (Álvarez & Pascual, 2013; Díaz-Plaja & Prats, 2013; Munita, 2013). Horrenbestez, ezinbestekoa da irakurketarekin dituzten jarrerak eta motibazioa neurtzea.

Orain arte egindako ikerlanetan ez da aurkitu maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak neurtzen dituen berariazko tresnarik. Ikertzaileek (Caballero & García-Lago, 2010; Caride et al., 2018; Felipe, 2015; Granado, 2008; Granado & Puig, 2014, 2015; Larrañaga et al., 2088; Munita, 2013; Munita & Colomer, 2013; Sanjuán, 2013; Vera, 2016). Maisu-maistragaien irakur-ohituretan jarri dute arreta, eskola garaian jaso duten irakurketaren gaineko hezkuntza edota beren irakur-ohiturei buruzko usteak aztertuz. Horrez gain, balioak, usteak, jarrerak, jokabideak eta ohiturak nahasten dira maiz ikerlanetan, postulatu teorikoetan agertzen diren jarreraren barruko hiru osagaiak, afektuak, kognizioak, portaerak, bereiztu gabe (Aiken, 2002; Eagly & Chakine, 1983; Erwin, 2001; Johnson et al., 2005). Era berean, erakunde publikoek aldizka argitaratzen dituzten irakurketaren gaineko txostenak orokorregiak dira (FGEE, 2018; MEC, 2015) eta honako alderdiak nabarmentzen dituzte: irakurtzeko maiztasun portzentajeak (egunero, astero, hiler), irakurtzen diren testu motak, irakurketa egiteko formatuak (papera edo pantaila) eta irakurtzeko edo ez irakurtzeko arrazoiak. Alabaina, ikerketa honen asmoetako bat izan da maisu-maistragaiek irakurtzen dituzten liburu kopuruaren araberako sailkapen egokia atontzea ahalik eta irakurle-potret zehatzena lortzeko.

Irakurtzeko motibazioari dagokionez, ikertzeko tradizio handiagoa dago psikologiaren alorrean (Guthrie & Alao, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie & Anderson, 1999; Guthrie, 2006; Guthrie & Klauda, 2014; Schiefele et al., 2012; Wigfield, Gladstone eta Turci, 2016). Dena den, tresnak, batez ere, Lehen Hezkuntzako ikasleei bideratuta daude, eta, hortaz, ez dira hain interesgarri suertatzen unibertsitateko ikasleekin egiteko, ezaugarri hauei erreparatzen baitiete: eskolako errendimenduari, ikaskideen aurrean egokiro irakurtzeari, berdinen artean irakur-trebetasunak aitortzeari edo ozenki irakurri bitartean

aldeko iritziak lortzeari. Alderdi horiek oso espezifikoak dira hezkuntza anglosaxoian, horregatik, erabaki da ez aplikatzea ikerketa honetan ez delako gauza bera eskolako 9-14 urtekoei galdeketa egitea edo unibertsitateko 18-22 urtekoei, eta batean edo bestean aurkitu daitezkeen aldagaiak, eragileak edota bizi-esperientziak oso bestelakoak direlako. Helburua izan da ikerketa eguneratua burutzea, maisu-maistra izango direnek dituzten prestakuntza beharrezanekin eta bizipenekin bat eginez. Hala, etorkizunean esku hartu eta haien prestakuntza akademikoa hobetu ahal izango da.

#### **4.4. Aldagaiak eta neurtzeko tresnak**

Ikerketa honetan kategoria-aldagaiak eta zenbakizkoak baliatu dira; batetik, lau kategoria-aldagai soziopertsonalak (sexua, maila, gradua eta minorra); bestetik, autokontzeptu akademikoari (hitzezkoa eta matematikoa), irakurtzeko motibazioari (intrintsekoa eta estrintsekoa) eta irakurtzeko jarrerei (afektuak, kognizioak eta portaerak) buruzko zenbakizko hiru aldagaiak. Azkenik, irakur-ohiturei buruzko kategoria-aldagaiak (maisuu-maistragaien familia-nukleoaren irakur-ohiturak eta irakurzaletasuna, ingurunearen irakur-ohiturak eta ingurunearen irakurzaletasuna, maisuu-maistragaiek zenbat irakurtzen duten ikasturtean, zenbat irakurtzen duten oporretan eta zer irakurgai mota egiten duten). Aldagai horiek guztiak erabili dira ea elkarren arteko loturak ezarri diren eta zer motatakoak dauden zehazteko.

##### **4.4.1. Aldagai soziopertsonalak**

Informazioa biltzeko eta aldagai psikologikoekin gurutzatzeko, hurrengo lau kategoria-aldagaiak hartu dira aintzat (ikusi A eranskina):

- Sexua: gizon eta emakume artean bereizten duen kategoria-aldagaia da.
- Gradua: Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza espezialitateetan matrikulaturik dauden ikasleen artean bereizten duen kategoria-aldagaia da.
- Maila: Unibertsitateko lau mailatan matrikulaturik dauden ikasleen multzoen kategoria-aldagai ordinala da: lehenengoa, bigarrena, hirugarrena eta laugarrena.

- Minorra: Euskal Herriko Unibertsitateko hiru campusetan dauden hamasei minorrak barne hartzen dituen kategoria-aldagaia da. Emaitzak argiago suertatzeko bereizketa horrelaxe egin da: hiru minor profesionalizataileak (Gorputz Hezkuntza, Atzerriko Hizkuntza, Musika Hezkuntza), Irakurketari buruzko minor espezifikoa (Irakurzaletasuna eta Liburutegiak) eta, hiru campusetan dauden gainontzeko minorrak bitan multzokatu dira aldagai kuantifikagarri bakar gisa funtzionatzeko, hau da, irakurketarekin zerikusia dutenak (2-4-5-6-8-10-12) eta zerikusirik ez dutenak (1-7-9-11-13-14-15).

#### **4.4.2. Irakurketarekiko jarrerak**

Atal teorikoan azaldu den bezala, jarrerak hiru dimentsiotako egitura osatzen dute: afektuak, kognizioak eta portaerak. Ikerlan honetan, jatorrizko neurketa tresna bat, Irakurketarekiko Jarrerei Buruzko Galdetegia, IJBG izenekoa, eraiki da berau balioztatzeko, eta, ondoren, aukeratutako gainerako aldagaiekin elkarreraginean ematen dituen datuak egiaztatzeko. Tresnaren alderdi kualitatiboari begira, itemak eratze prozesua adostu da bi epailerekin, bata, Psikologia arlokoa, eta, bestea, Hizkuntzako, erabakitzeko zeintzuk ziren konstruktuko bakoitzaren item egokienak eta esanahitsuenak.

Galdetegiaren hasierako bertsioak 39 itemeko poltsa bat zuen (ikusirik B eranskina), baina estatistikako irizpideak aplikatu, eta, beraz, zenbait item kendu ostean, 14 item geratu dira. Parte hartu duten subjektuek bost gradutako Likert eskala baten bidez erantzun behar izan dute; afektuei eta kognizioei buruzko itemetan: 1. Bat ere ez, 2. Gutxi, 3. Gutxi gorabehera, 4. Daxente eta 5. Askok; portaerazkoetan Likert eskala maiztasunarekin lotzen zen: 1. Inoiz ez, 2. Gutxitan, 3. Batzuetan, 4. Sarritan eta 5. Beti. Jarraian, labur azaltzen dira galdetegiaren hiru eskalak edo dimentsioak:

- Afektuak: sei itemek zerikusia dute irakurtzeko gustuarekin, plazerarekin, irakurle gisa norberak duen pertzepzioarekin, baita etorkizunean maisu-maistra izango diren ikasleek sentitzen dutenarekin irakurtzen dutenean.
- Kognizioak: eskala honetako bost itemek zerikusia dute Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetakoko ikasleek irakurketari buruz dituzten usteekin, adibidez, gehiago irakurtzea beharrezkoa ote den, ea irakurketa

irakasle lanerako onuragarria dela uste duten ala ez, edo liburuak irakurtzea ezagupen gehiago eskuratzearekin parekatu ote daitekeen.

- Portaerak: hiru itemek parte-hartzaileek zer egoeratan, nola eta zer esaten duten irakurtzen dutela, ea best-sellerrak irakurtzen dituzten edo gomendatzen dizkieten liburuak irakurtzen dituzten.

Azkenik, esan beharra dago galdetegi honen ezaugarri psikometrikoak oso onargarri suertatzen direla. Barne trinkotasunari begira, afektuen eskalarako Cronbachen  $\alpha = .90$  izan dira; kognizioetarako,  $\alpha = .77$ , eta jokabideetarako,  $\alpha = .79$ , galdetegi osoaren indizea  $\alpha = .86$  duelarik. Hiru osagaien bariantzari erreparatuta, afektuek, kognizioek eta portaerak batera, irakurketarekiko jarrerak azaltzeko gaitasuna dute, % 55.92arekin. Fidagarritasun konposatuari begira, McDonaldeen Omega .94 da eta ateratako batezbesteko bariantza .55. Galdetegi bat ontzat hartzeko .50 gainditu behar duenez, ondorioztatu daiteke IJBG galdetegiak balio onak ematen dituela irakurtzeko jarrerak neurtzeko tresna gisa, geroago zehaztasun osoz ikusiko den bezala.

#### **4.4.3. Irakurtzeko motibazioa**

Irakurtzeko motibazioa bi dimentsiotako konstruktua da, motibazio intrintsekoa eta estrintsekoa biltzen dituena. Tesian erabili den motibazioaren gaineko galdetegia ere jatorrizko neurketa tresna da, Irakurtzeko Arrazoiak, IRARRA izenekoa. IJBG galdetegiarekin egin bezala, balioztatzea beharrezkoa izan da, ikerketaren beste aldagaiekin loturak egin aurretik. IRARRAren itemak eratze prozesuan ere arestian aipatutako bi epailerekin galdetegiaren sorrera eztabaidatu zen jakiteko zeintzuk ziren item egokienak eta esanahitsuenak irakurtzeko motibazioaren neurketaz.

Hasierako bertsioak 20 itemeko poltsa bat zuen (ikus C eranskina). Dena den, galdetegia garbitzeko irizpide estatistikoak aplikatu ostean, behin betiko bertsioa 11 itemekin eratu zen. Subjektuek bost erantzunen artean aukeratu behar izan dute Likert formatuan: 1. Inoiz ez, 2. Gutxitan, 3. Batzuetan, 4. Sarritan eta 5. Beti. Jarraian, eskala edo dimentsio bakoitzaren edukiak zehazten dira:

- Motibazio intrintsekoa: hori osatzen duten lau itemek irakurtzeko arrazoiak adierazten dituzte; hala nola, irakurri bitartean entretenituta sentitzen diren, ea istorioak erakartzen dituen edo aspergarria iruditzen zaien.
- Motibazio estrintsekoa: dimentsio honek intrintsekoak baino hiru item gehiago ditu, zazpi. Subjektuaz kanpo dauden faktoreak biltzen ditu eta itemek maisu-maistragaien irakurtzeko duten motibazioaren hainbat alderdi deskribatzen dituzte; besteak beste, maisu-maistra ona izateko irakurlea izatea ea beharrezkoa den, edota ea irakurketak idatzizko eta ahozko gaitasunak hobetzen dituen.

Galdetegi honen ezaugarri psikometrikoei dagokienez, aipatu behar da onargarriak direla. Barne trinkotasunari erreparatuta,  $\alpha = .81$  du, motibazio intrintsekorako koefizientea  $\alpha = .78$  da, eta motibazio estrintsekorako,  $\alpha = .87$ . Bi osagai horiek azaltzen dute galdetegiaren bariantzaren % 58.98. Fidagarritasun konposatuari begira, galdetegi honetan balioak apur bat baxuagoak dira: McDonaldeen Omega .91 da eta ateratako batezbesteko bariantza .49, ontzat jotzen den .50 mugatik oso gertu geratzen delarik. Dena den, oro har, esan daiteke IRARRA galdetegiak balio onak ematen dituela irakurtzeko motibazioa neurtzeko tresna gisa.

#### **4.4.4. Autokontzeptu akademikoa**

Autokontzeptu akademikoa AUDIM-33 (Autokontzeptuaren Dimentsio Anitzeko Galdetegia-33) galdetegiaren eskala edo dimentsio bat da. Fernández-Zabalak, Goñik, Rodríguez-Fernándezek eta Goñik (2011) diseinatu zuten, eta autokontzeptu orokorra neurtzen du. AUDIM-33 tresnaren bidez, ikertzaile horiek autokontzeptuaren ahalik eta neurri zehatzena eman nahi izan dute, alderdi garrantzitsuak jasotzen dituen tresna baten bidez: dimentsio pertsonala, dimentsio soziala, autokontzeptu fisikoa eta autokontzeptu akademikoa, besteak beste.

AUDIM galdetegiaren egungo bertsioa 2011koa da eta 33 item ditu baina ikerketa honetarako autokontzeptu akademikoa neurtzen duten 7 item baino ez dira aukeratu, helburua izan baita dimentsio horrek dituen bi eskalak (hitzezkoa eta matematikoa) lan honetan hautatutako bi aldagai nagusiekin gurutzatzea



horien artean zer lotura dagoen egiaztatzeko (ikusi D eranskina). Galdetegi honetan ere bost gradutako Likert eskala bat dago: 1. Faltsua, 2. Ia faltsua, 3. Ez egiazkoa, ez faltsua, 4. Ia egiazkoa eta 5. Egiazkoa. Jarraian, ikusiko dira bi eskalek neurtzen dituzten edukiak:

- Hitzezkoa: lau itemek jasotzen dute zer perzepzio duten parte-hartzaileek hizkuntzarekin loturiko ikasgaietan, ea hobeak diren.
- Matematikoa: hiru item daude ea zientzietako ikasgaietan gaitasun hobeak duten.

Dimentsio akademikoa osatzen duten bi eskala horien ezaugarri psikometrikoez adierazi behar da oso onargarriak direla. Hitzezko autokontzeptuan barne trinkotasun koefizienteetarako  $\alpha = .80$  izan da, eta matematikorako,  $\alpha = .81$ . Horrez gain, galdetegi honen McDonaldeen fidagarritasun konposatua .90 da eta ateratako batezbesteko bariantza .61, beraz, irizpide estatistikoekin bat datozen datu bikainak dira.

#### **4.4.5. Irakurtzeko ohiturak**

Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta beren inguruko pertsonenak zein diren ezagutu nahi da. Izan ere, atal teorikoan maiz adierazi bezala, irakurtzeko gogoia eta zaletasuna txikitatik bizi izan diren esperientziekin loturik dago (Colomer & Munita, 2013; Cerrillo, 2010; 2013; Molina-García, 2009; Moreno, 2002, 2015; Sanjuán, 2011, 2013). Bost galdera erantzun behar izan dituzte (ikusi E eranskina).

Alde batetik, maisu-maistragaien irakur-ohiturak neurtzeko hiru galdera proposatu dira. Liburuaren kopuruari buruz bi ditugu: zenbat liburu irakurri duten ikasturtean eta zenbat liburu oportetan; bietan sei aukeren artean hautatu behar izan dute: batere ez, bat, bi, hiru, lau eta gehiago. Horrela, bi galderetatik ateratako argibidearekin lau talde ezberdindu dira: ez irakurlea (0-1 liburu ikasturtean eta/edo oportetan), irakurle urria (1-2 liburu inguru ikasturtean eta/edo oportetan), ohiko irakurlea (2-3 liburu edo gehiago ikasturtean eta/edo

oporretan) eta aldizkako irakurlea (0-4 liburu ikasturtean eta/edo oporretan), 4. taulan ikusten den moduan.

4. Taula. *Irakurle motak irakurritako liburu-kopuruaren arabera*

IRAKURLE MOTA	IKASTURTEAN ZEHAR	OPORRETAN
Ez irakurlea	0 0-1	0-1 0
Irakurle urria	0 1-2 3	3 1-2 0
Ohiko irakurlea	2-3 edo gehiago	2-3 edo gehiago
Aldizkako irakurlea	0 1 1 4	4 3 4 0

Hirugarren galdera maisu-maistragaiek maizago irakurtzen dituzten testu motei buruzkoa da; kasu honetan zazpi irakurgai mota bereiztu dira: kiroleko albisteak, politikari buruzkoak, eleberriak (sei motatan banaturik: misteriozkoak, maitasunezkoak, bidaietakoak, zientzia fikziozkoak, fantasiakoak, beldurrezkoak), blogak, poesia, komikiak eta bihotzeko aldizkariak. Testu horien irakur-maiztasuna neurtzeko Likert eskalako bost aukera ematen zaie: 1. Inoiz ez, 2. Gutxitan, 3. Batzuetan, 4. Sarritan, 5. Beti. Horietatik bi talde eratu dira, “maiz ez” (1, 2 eta 3) eta “maiz” (4 eta 5).

Beste aldetik, gizarte testuingurua zein den eta nolako irakur-ohiturak dauden ezagutzea beharrezkoa da. Horregatik, bi galdera egin dira; batean, etxeko esparruari egiten zaio erreferentzia, ea nork irakurtzen duen familian, bai / ez aukeratuz: 1. Aitak, 2. Amak, 3. Neba-arrebak, 4. Bikotekideak, 5. Seme-alabak, 6. Aitite-amamak, 7. Inork ez. Hori baliatu da familia-nukleoa deritzon aldagaia sortzeko, non aitaren, amaren eta neba-arreben puntuazioak batzen diren. Beste galderan planteatzen zaie ea zenbat uste duten irakurtzea gustatzen zaiela pertsona hauei: 1. Amari, 2. Aitari, 3. Neba-arrebari, 4. Bikotekideari, 5. Lagunei eta 6. Seme-alabei. Bost gradutako Likert eskala baten bidez seinatu behar izan dute horien irakurzaletasun maila: 1. Batere ez, 2. Gutxi, 3. Gutxi gorabehera, 4. Dextente, 5. Asko. Galdera honetatik pertsona guztien puntuazioa batuta, ingurune irakurle elkartua deritzon aldagaia sortu da.

#### 4.5. Parte-hartzaileak

Euskal Herriko Unibertsitateko Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetako 1654 subjektuk hartu dute parte, Bizkaiko, Gipuzkoako eta Arabako campusetan banatuta, eta laginak maila guztiak jaso ditu, lehenengotik laugarrenera.

Parte-hartzaileen batezbesteko adina 21.95 urtekoa da eta desbideratze tipikoa, 3.42. 1235 emakume (% 74.7) eta 419 gizon (% 25.3) izan ziren. Alde horretatik, lagina ez dago orekaturik, baina gogoratu behar da maisu-maistra izateko graduko ikasketetan emakume gehiago egoten direla; beraz, kopurua bat dator gizartearen errealitatearekin. Mailen arabera banaketari dagokionez, nahiko orekatua da: 374 ikasle lehen mailan (% 22.6), 468 (% 28.3) bigarrenen, 460 hirugarrenen (% 27.8), eta 352 laugarrenen (% 21.3). Espezialitateari buruzko irizpidean arreta jarriz gero, 1015 pertsona ari ziren ikasten Lehen Hezkuntzan (% 61.4), eta 639 Haur Hezkuntzan (% 38.6), galdetegia egiteko unean. Datu hauek normalizat har daitezke Lehen Hezkuntza graduan plaza gehiago eskaintzen baitira, hortaz, matrikulazioa handiagoa izan ohi da. Era berean, Bilboko Hezkuntza Fakultateko 606 parte-hartzaile ziren (% 36.6), 624 Gipuzkoakoan (% 37.7) eta 424 Arabakoan (% 25.6). Minorrei buruzko kategorialdagaian jaso diren datuen kopurua eskasagoa da; dena den, guztira 349 kasu jaso dira datu-basean horrela banandurik: Atzerriko Hezkuntzan, 57 (% 16.3), Musika Hezkuntzan, 26 (% 7.4); Gorputz Hezkuntzakoan, 33 (% 9.5); Irakurzaletasun eta Liburutegien gainekoan, 32 (% 9.2); irakurketarekin erlaziorik duten minorretan, 166 (% 47.6) eta irakurketarekin erlaziorik ez dutenetan, 118 (% 33.8), 5. taulan azaltzen den moduan.

5. Taula. *Lagina kategoria-aldagai soziopertsonalen arabera*

ALDAGAI SOZIOPERTSONALAK		n	%
Sexua	Emakumezkoa	1235	74.7
	Gizonezkoa	419	25.3
Maila	1	374	22.6
	2	468	28.3
	3	460	27.8
	4	352	21.3
Gradua	Haur Hezkuntza	639	38.6
	Lehen Hezkuntza	1015	61.4
Minorrak	GH	33	9.5
	AH	57	16.3
	IL	32	9.2
	MH	26	7.4
	IE	109	31.2
	IEE	92	26.4
Guztira		1654	100

*Legenda:* GH = Gorputz Hezkuntza, AH = Atzerriko Hizkuntza, IL = Irakurzaletasuna eta Liburutegiak, MH = Musika Hezkuntza, IE = Irakurketarekin erlazionatutako minorrak, IEE = Irakurketarekin erlazionatuta ez dauden minorrak

Irakur-ohiturei buruzko datuetan laginaren kasuak horrelaxe banatzen dira: 4. taulan azaldu den irakurle-motaren sailkapenari begira, ez irakurlea multzoan 330 parte-hartzaile daude (% 20), irakurle urria, 456 (% 27), ohiko irakurlean, 632 (% 38.2) eta aldizkako irakurlean, 201 (% 12.2). Horrez gain, 35 kasu (% 2.1) sailkapen horretatik kanpo geratu dira irizpideak ez betetzeagatik (tabulatu ezinak, hau da, erantzun gabekoak), 6. taulan ikusten den bezala.

6. Taula. *Irakurle-motaren araberako sailkapena*

IRAKURLE MOTA	n	%
Ez irakurlea	330	20.0
Irakurle urria	456	27.6
Ohiko irakurlea	632	38.2
Aldizkako irakurlea	201	12.2
Tabulatu ezinak	35	2.1
Guztira	1654	100

Irakur-maiztasuna neurtzeko, lehen aipaturako bi galderetatik (zenbat liburu oporretan eta zenbat ikasturtean) datu hauek eskaintzen ditu laginak: ikasturtean irakurtzen dituzten liburu kopuruaren batezbestekoa 2.98 liburu dira, 0 gutxienezkoa, 35 gehienezkoa eta desbideratze tipikoa, 3.47. Oporretan, batezbestekoa 1.78 liburukoa da, 0 gutxienezkoa, 20 gehienezkoa eta desbideratze tipikoa, 1.82.

7. taulan parte-hartzaileen ehunekoak ikusten dira irakurritako liburu kopuruaren arabera; ikasturtean ezer irakurtzen ez dutenak % 14.8 da, % 40.6k liburu bat edo bi irakurtzen du (% 20.3 talde bakoitza), hiru liburu irakurtzen du % 18.3k eta lau, % 9.2k. Oporretan, libururik irakurtzen ez dutenen ehunekoak gora egiten du, % 22.1ek; goranzko joera dago ere liburu bat, % 30.3, eta bi, % 21.6, irakurtzen dutenen artean. Hiru, lau edo gehiago irakurtzen dutenak gutxiago dira: % 12.5, % 6.4 eta % 5.4, hurrenez hurren.

7. Taula. Lagina ikasturtean eta oporretan egindako irakur-maiztasunaren arabera

IRAKUR- MAIZTASUNA	ikasturtean		oporretan	
	n	%	n	%
bat ere ez	253	14.8	366	22.1
bat	337	20.3	501	30.3
bi	334	20.3	357	21.6
hiru	298	18.3	207	12.5
lau	149	9.2	106	6.4
gehiago	271	16.4	90	5.4
ed/ee	12	0.7	27	1.6
Guztira	1654	100.0	1654	100.0

Legenda: ed/ee = ez daki / ez du erantzun.

Irakurgaien motetan, parte-hartzaileek gehien irakurtzen dutena eleberriak ( $\bar{X} = 3.19$ ) eta eta blogak ( $\bar{X} = 2.76$ ) dira. Eleberrien artean irakurrienak dira maitasunezkoak ( $\bar{X} = 2.82$ ) eta misteriozkoak ( $\bar{X} = 2.75$ ). Gutxien irakurtzen dituzten literatur generoak, berriz, poesia ( $\bar{X} = 1.70$ ) eta komikiak ( $\bar{X} = 1.56$ ) dira (ikusi 8. taula).

8. Taula. *Lagina irakurgai-moten arabera*

IRAKURGAI MOTAK	n	$\bar{X}$	DT
Kirol albisteak	1652	2.58	1.42
Politika albisteak	1650	2.45	1.18
Eleberriak	1642	3.19	1.02
Maitasun istorioak	1648	2.82	1.18
Misteriozko istorioak	1650	2.75	1.11
Bidaiei buruzko istorioak	1649	2.41	1.07
Beldurrezko istorioak	1645	1.94	1.03
Fantasiarazko istorioak	1650	2.37	1.17
Zientzia-fikziozko istorioak	1640	2.04	1.11
Blogak	1651	2.76	1.11
Olerkiak	1651	1.70	.89
Komikiak	1651	1.56	.87
Bihotzeko aldizkariak	1654	2.04	1.16

Parte-hartzaileen familiaren irakurtzeko ohiturei buruzko informazioari dagokionez, baiezko erantzun-kasuetan, amak irakurtzen duela erantzuten dute 1321k (% 79.9); aitak irakurtzen duela, 957k (% 57.9); neba-arreben kasuan, 690k (% 41.7). Familia-nukleoa deritzon aldagaian (ama, aita eta neba-arrebak) irakurtzen dutela diote 1562k (% 94.4). Halaber, familia-nukleoaren irakur-ohituretan hiru multzo nagusi daude: persona irakurle bat dagoela erantzuten dute 546k (% 33); bi persona daudela, 626k (% 37.8) eta hiru pertsonen kasuan, 390k (% 23.6). Datu guztiak 9. taulan jasotzen dira.

9. Taula. *Lagina familiaren irakur-ohituren arabera*

<b>FAMILIAREN IRAKUR-OHITURAK</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
Amak	Bai	1321	79.9
	Ez	333	20.1
Aitak	Bai	957	57.9
	Ez	697	42.1
Neba-arrebak	Bai	690	41.7
	Ez	964	58.3
Familia nukleoa (ama, aita, neba-arrebak)	Bai	1562	94.4
	Ez	92	5.6
Zenbat pertsona familia nukleoan	0	92	5.6
	1	546	33.0
	2	626	37.8
	3	390	23.6
Bikotekideak	Bai	217	13.1
	Ez	1437	86.9
Seme-alabak	Bai	38	2.3
	Ez	1616	97.7
Aitite-amamak	Bai	231	14.0
	Ez	1423	86.0

Parte-hartzaileen inguruneko irakurzaletasunaz, laginako datuek erakusten dute amaren, aitaren, neba-arreben eta lagunen gainean kasu edo erantzun gehiago dagoela, 1621, 1544, 1365 eta 1484, hurrenez hurren. Bikotekidearen eta seme-alaben kasuan, ostera, kasu gutxiago daude: 833 eta 83. Azken datua normaltzat jo daiteke parte-hartzaile gehienak gazteak baitira eta oso gutxik baitute seme-alabarik (ikusi 10. taula). Azkenik, ingurune irakurle elkartuan erantzuna eman duten 1654 parte-hartzaileen datuak holaxe banatzen dira: maila baxuan, 238 daude (% 15); ertainean, 1210 (% 73.2); eta altuan, 196 (% 11.9).

10. Taula. *Lagina inguruneko irakurzaletasunaren arabera*

INGURUNeko PERTSONAK	ZENBAT GUSTATU?	n	%
Amari	Batere ez	19	1.2
	Gutxi	115	7.1
	Gutxi gorabehera	300	18.5
	Dexente	456	28.1
	Asko	731	45.1
Aitari	Batere ez	86	5.6
	Gutxi	252	16.3
	Gutxi gorabehera	401	26.0
	Dexente	386	25.0
	Asko	419	27.1
Neba-arrebari	Batere ez	130	9.5
	Gutxi	317	23.2
	Gutxi gorabehera	420	30.8
	Dexente	307	22.5
	Asko	191	14.0
Bikotekideari	Batere ez	99	11.9
	Gutxi	220	26.4
	Gutxi gorabehera	206	24.7
	Dexente	180	21.6
	Asko	128	15.4
Lagunei	Batere ez	46	3.1
	Gutxi	298	20.1
	Gutxi gorabehera	686	46.2
	Dexente	386	26.0
	Asko	68	4.6
Seme-alabei	Batere ez	23	27.7
	Gutxi	7	8.4
	Gutxi gorabehera	26	31.3
	Dexente	19	22.9
	Asko	8	9.6
Ingurune irakurle elkartua	Baxua	248	15.0
	Ertaina	1210	73.2
	Altua	196	11.9

Aldagaien deskribapena bukatuta, tesian burutu den prozeduraren urratsak azaltzeari ekingo zaio.

#### 4.5. Prozedura

Ikerketaren lehenengo urratsa galdetegiak prestatzea izan zen Euskal Herriko Unibertsitateko Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduatan aplikatzeko. Irizpide kualitatiboek dagokienez, arestian esan bezala, bi epailek



(bata Psikologia arlokoa eta bestea, Hizkuntzako) adostu behar izan zituzten Irakurketarekiko Jarrerak (IJBG) eta Irakurtzeko Arrazoiak (IRARRA) neurketa-tresnetan ezarriko ziren itemak. Itemak denbora laburrean irakurtzeko diseinatzeaz gain, esanahi ahalik eta argiena izatea bilatu zen ulermen zalantzarik ez sorrarazteko. Era berean, item guztiek zerikusia zuten bi aldagai nagusiekin (irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa), kontrasterako galderarik erabili gabe.

Euskal Herriko Unibertsitateko hiru campusetan Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetao ikasleen lagina eskuratzeko, ikertzailea gutun bidez jarri zen harremanetan hiru Hezkuntza Fakultateko dekanoeekin, ikerketa motaren eta helburuen berri emateko. Haien baiezkoko erantzuna jaso ostean, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntza graduetao zenbait irakaslerekin kontaktatu zen laguntza eskatzeko, euren saioen amaieran 10-15 minutu behar baitziren ikasleek inkesta bete zezaten. Parte hartu zuten ikasleei ziurtatu zitzairen haien erantzunak anonimoak izango zirela, eta parte hartzeak erabat borondatezkoa behar zuela izan.

Datu guztiak paperean jaso ondoren, tesiaren alderdi kuantitatiboa hasi egin zen aldagai guztien arteko erlazioak aztertzeko, hurrengo atalean zehaztuko dena.

#### **4.6. Analisi estatistikoa**

Bildutako datuez analisi estatistikoari ekin zitzaion SPSS programaren 23. bertsioarekin. Kasu guztiak datu-basean sartu ondoren, IJBG eta IRARRA galdetegien ezaugarriak aztertu ziren: analisi deskriptiboak, analisi esploratzaile eta egiaztagarriak, baita EQS programaren bidez egiturazko eredu desberdinen analisiak ere burutu dira.

Lehendabizi, bi tresnen behin behineko bertsioaren analisi deskribatzailea egin da konprobatu behar delako galdetegiatarako diseinatu eta sortu diren itemek zer nolako gaitasun diskriminatzaile edo bereizle duten. Horretarako, itemen azterketan honako alderdiak hartu dira aintzat: item bakoitzaren

gehieneko eta gutxieneko puntuazioa, batezbestekoa, desbideratze tipikoa, asimetria, kurtosia, Cronbachen alfa eta eskalen zein itemen arteko eta item-eskalarekiko korrelazio indizea.

Bigarren fasean, bi galdetegiaren faktore analisi esploratzaileak egin dira. Horretarako, itemen errotazioan osagai nagusien edo ardatz nagusien arteko desberdintasuna argitzea komeni da; osagai nagusiak baliatzen dira analisisia sinpleagoa denean eta eraketa jakin bat frogatu nahi den faktore ereduarentzat (irizpide teorikoen arabera aurreikusten dena) hobeto zehaztuta dagoenean. (Velicer eta Jackson, 1990). Haatik, aditu batzuek (Abad, Olea, Ponsoda eta García, 2011; Ferrando eta Anguiano-Carrasco, 2010) ohartarazten dute metodo horrek item guztien dimentsionaltasunaren gainestimazio edo gainzenbatespena sor lezakeela. Hori dela eta, ardatz nagusien metodoa erabiltzearen alde agertzen dira (Lloret, Ferreres, Hernández eta Tomás, 2014), osagai nagusien metodoak baino zenbatespen hobek eskaini ohi dituelako, nahiz eta ez duen beti bermatzen itemak faktore eredu batean elkartzerik.

IJBG galdetegian bost faktore analisi esploratzaile behar izan dira bere barne egitura eratzeko. Lehenengoetan Varimax (ortogonal) errotazio metodoa eta osagai nagusiak erabili dira eta, azkeneko bi analisisietan, Oblimin (zeiharra) eta ardatz nagusiak. Horren arrazoia da lehenengo faktore analisi esploratzaileetan barne egitura konprobatu nahi izan dela itemen artean ahalik eta gehien bereiziz hiru osagai edo faktore direla ziurtatzeko. Gero, faktoreen barne antolaketa argitu ondoren, Oblimin eta ardatz nagusiak egitera igaro da galdetegiaren egitura era zorrotzagoan finkatzeko, teoria psikometrikoek gomendatzen duten bezala (Carretero-Dios eta Pérez, 2005; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). IRARRA galdetegiari dagokionez, hasieratik ardatz nagusien Varimax errotazio-mota hautatu da konstruktoreen barneko bi faktoreak edo eskalak argi bananduta daudelako (Floyd eta Widman, 1995; Lloret et al., 2014).

IJBG eta IRARRA galdetegiaren faktore analisi esploratzaile horietan hurrengo alderdiak aztertu dira:

- Bartletten esferizitate proba eta Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indizea: itemen artean erlazio maila zehatza daukatela antzematea.

- Komunalitateak: bere faktore edo dimentsioaren barruan item bakoitzak adierazten duen faktore horren bariantzaren proportzioa, .300tik gora izan behar dena (Pardo eta Ruiz, 2002).
- Itemen saturazio maila errotazioen matrizean: gutxieneko .40tik gora izan behar da (Palacios et al., 2014; Stevens, 1992); datu hori galdetegiaren baliotasunarekin eta barne trinkotasunarekin loturik egoten da, beraz, zenbat eta altuagoa izan orduan eta hobea. Horregatik, Clarke eta Watson (2003) gomendatzen dute .60ko saturazio balioa ezartzea.
- Faktore edo dimentsio bakoitzak azaltzen duen bariantza kopurua: honetan ere komenigarria da balio altuak lortzea, horrek adierazten baitu analisiaren faktore horiekin neurtu nahi den konstruktuen aldakortasuna. Neurketa tresnaren dimentsio guztien batuketak, gutxienez, % 50tik gora izan behar du.

IJBGaren eta IRARRAren behin betiko barne egitura edo eredu egonkor bat lortu ondoren, analisi egiaztagarriari ekin zaio aurreko urratsak ongi eman diren eta atera den eredu konprobatzeko EQS programaren egiturazko ekuazio-ereduen bidez. EQS erabili da parametro sendoak eskaintzen dituelako eta bi galdetegiaren puntuazioek banaketa arrunta jarraitzen ez dutelako. Prozedurak ezkutuko aldagai batek edo gehiagok adierazle-multzo baten gainean duten eragina aztertzeko balio du (Pérez, Medrano eta Sanchez-Rosas, 2013). Ikerlan honetan aldagaiak IJBG eta IRARRA galdetegiaren dimentsioak izan dira eta, adierazle-multzoa, dimentsio bakoitzaren itemak.

Modu horretan, eredu desberdinak alderatu dira zein den zehatzena jakiteko; IJBGaren kasuan hiru osagaitako egitura (afektuak, kognizioak eta portaerak) versus biko egitura (afektuak eta kognizioak batuta eta portaerak aparte) eta osagai bakarrekoa (hiru dimentsiotako item guztiak elkartuta). IRARRAren kasuan, biko egitura (intrintsekoa eta estrintsekoa) versus dimentsio bakarrekoa (intrintsekoa eta estrintsekoa batuta). Eredu bakoitzaren doitze ontasun-indize absolutuak eta erlatiboak konbinatuz ebaluatzen da. Doitze indizeak asko izan daitezkeenez, datuetara ondoen egokitzen dena honako konbinaketa izaten da: Satorra-Bentlerren ji-karratuaren balioa ( $\chi^2$ ),

Batezbesteko Erro Karratua (RMSEA), Konparatzeko Doitze Indizea (CFI), Doitze Indize Arrunta (NFI), Doitze Indize Ez Arrunta (NNFI) eta Gehitzeko Doitze Indizea (IFI) ere aintzat hartu behar dira planteatzen den eredua onartu ahal izateko. Satorra-Bentlerren ji-karratuaren eta RMSEAREN balioei dagokienez, ahalik eta baxuenak izatea komeni da; CFI, NFI, NNFI eta IFI indizeetan, ostera, 1 baliotik ahalik eta hurbilen egon behar dute.

Horrez gain, IJBG eta IRARRA galdetegiak baliotasun eta barne trinkotasun indize egokiak eskaini behar dituzte. Horretarako bi parametro edo indize erabiltzen dira; alde batetik, Cronbachen alfa eta, bestetik, fidagarritasun konposatuaren kalkulua, McDonaldeen Omegan eta ateratako batezbesteko bariantzan oinarritzen dena (Hancock eta Mueller, 2001; Zumbo, Gaderman, eta Zeisser, 2007). Horrela egiten da zeren, egile batzuen aburuz (Sijtsma, 2009; Sočan, 2000; Ten Berge eta Sočan, 2004), Cronbachen alfa ez baitago zuzenean loturik galdetegiaren barne egiturarekin. Hau da, item-kopuruak baldintzatzen du emaitza, item asko direnean,  $\alpha$  ere handia izaten baita. Horregatik, proba zorrotzagotzat jotzen da McDonaldeen Omega.

Bi galdetegien balioztatze eta egiaztatze prozesua bukatu, aldagai guztien artean zer harreman dagoen frogatzeari ekin zaio. Era horretara, taldeen batezbestekoak alderatu dira *Studenten t* eta *Anova* proben bidez. *Studenten t* erabiltzen da aldagai bereko bi talderen arteko batezbestekoak (esate baterako, gradua) erkatzeko. *Anovak* egiten dira aldagai kategoriko batek bi talde baino gehiago dituenean (esate baterako, unibertsitate ikasketetako lau mailak). Proba honetan, batezbesteko berdinen hipotesi globala baztertu ondoren, bi-bitarako diferentziak non dauden argitu ahal izateko konparazio anizkunak edo *post-hoc* kontrasteak egiten dira. Proba hori berariaz diseinatuta dago batez besteko  $J$  artean  $J(J - 1) / 2$  binakako konparazio posibleak, hots, bi-bitarako konparazio guztiak, egiten direnean errore-tasa kontrolatzeko. Konparazio edo kontraste horiek mota askotakoak izan daitezkeen arren, estatistikaren irizpidea izaten da bariantzak berdinak direnean Tukeyrenak egitea eta, bariantzetan homogeneitatearik ez dagoenean, Games-Howellenak.

Aldagaien arteko harremanak konprobatzeko, Pearsonen korrelazioak burutu dira. Prozedura horrek balio du bi aldagai kuantitatiboren artean zenbaterainoko den erlazioa jakiteko (Pardo & Ruiz, 2002). Pearsonen korrelazio-indizea 0 ingurukoa bada, ez dago erlazio linealik bi aldagaien artean; baina indize hori 1 ingurukoa bada, erlazio positiboa dago; horrenbestez, zenbat eta handiagoa izan aldagai baten indizea, orduan eta handiagoa izango da beste aldagaia.

Azkenik, ikerketa honetan egindako beste proba estatistiko bat erregresio linealak dira. Horiek erabiltzen dira aldagai kuantitatibo aske batek zer eragin estatistiko edo gaitasun iragarlea duen mendeko beste aldagai kuantitatibo baten gainean (irizpidekoa) neurtzeko. Erregresio erduetan zuzen bat deskribatzen da aldagai askeak mendeko aldagaiari formula kalkulatzeko, edo, beste era batera esanda, aldagai askearekin mendekoa zenbatesten da. Datuak ondo interpretatzeko, batetik, zehaztapen koefizienteari ( $R^2$ ) arreta eman behar zaio, aldagai askearen bidez azaltzen den aldagaiaren bariantza-proporzioa ezagutzeko, eta, bestetik,  $\beta$  koefizienteari, aldagaietan sortzen diren batez besteko aldaketak kalkulatzeko.

Analisi hauek guztiak burutu dira ( $p$ ) .05 balio kritikoa kontuan hartuta, eta datozen orrialdeetan atal honetan deskribatu diren prozedura estatistikoen emaitzak azalduko dira era zehatzagoan.



## **5. Kapituluua. IRAKUKETAREKIKO JARREREI (IJBG) ETA IRAKURTZEKO MOTIBAZIOARI (IRARRA) BURUZKO GALDETEGIEN EZAUGARRI PSIKOMETRIKOAK**

### **5.1. IJBG eta IRARRA galdetegiaren idazketa**

### **5.2. IJBGaren eraketa**

- 5.2.1. IJBGaren hasierako bertsioaren analisi deskribatzailea
- 5.2.2. IJBGaren hasierako bertsioaren faktore analisi esploratzailea
- 5.2.3. IJBGaren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailea
- 5.2.4. IJBGaren behin betiko bertsioaren faktore analisi egiaztagarria
- 5.2.5. IJBGaren behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna eta fidagarritasuna

### **5.3. IRARRAren eraketa**

- 5.3.1. IRARRAren hasierako bertsioaren analisi deskribatzailea
- 5.3.2. IRARRAren hasierako bertsioaren faktore analisi esploratzailea
- 5.3.3. IRARRAren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailea
- 5.3.4. IRARRAren behin betiko bertsioaren faktore analisi egiaztagarria
- 5.3.5. IRARRAren behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna eta fidagarritasuna

### **5.4. Laburpena**

## **5. Kapitulu. IRAKURKETAREKIKO JARREREI (IJBG) ETA IRAKURTZEKO MOTIBAZIOARI (IRARRA) BURUZKO GALDETEGIEN EZAUGARRI PSIKOMETRIKOAK**

Kapitulu honetan ikerketaren lehenengo helburuaren gaineko emaitzak aurkeztuko dira. Helburu hori irizpide estatistikoen arabera neurketa-tresna fidagarri eta baliodun bi garatzea da, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako maisu-maistra izango direnen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa aztertzea ahalbidetuko dutenak.

Lehenengo helburuak 4 hipotesi ditu: alde batetik, irakurketarekiko jarreraren gaineko galdetegiaren hiru osagaitako egitura –afektuak, kognizioak eta portaerak– (1. hipotesia) eta fidagarritasuna eta barne trinkotasuna egiaztatzea (2. hipotesia); beste aldetik, irakurtzeko motibazioaren galdetegiaren bi osagaitako egitura –intrintsekoa eta estrintsekoa– (3. hipotesia) baieztatzea eta fidagarritasun konposatua eta baliotasun edo barne trinkotasuna (4. hipotesia).

Galdetegi baten baliotasuna aipatzen denean, tresna edo konstruktuen barne trinkotasunaz ari gara, hots, ea galdetegia osatzen duten itemen arteko lotura sendoa den, itemak kontzeptu berari buruzkoak diren eta konstruktua bera neurtzen duten. Hainbat baliotasun-mota dauden arren, hiru hauek izaten dira arruntenak: edukiaren baliotasuna -itemek adierazten duten horrek konstruktua egoki erakusten duen egiaztatzea-; konstruktuen baliotasuna, zeinak, faktore analisi esploratzailearen eta egiaztagarriaren bidez, diseinatutako galdetegia postulatu teorikoekin bat datorren ziurtatzen duen, eta, azkenik, irizpidearen baliotasuna, hau da, beste aldagai batzuekiko lotura konprobatzea.

Neurketa-tresna bat balioztatzean kontuan hartu beharreko beste alderdi garrantzitsua fidagarritasuna da. Fidagarritasunak galdetegi baten baliotasunari nabarmen laguntzen dion arren, ez da nahikoa hura balioztatzeko. Fidagarritasuna neurketan akatsik ez egotea da, neurketa-tresna beraren bidez egindako prozesuetatik atera diren emaitzen edo puntuazioen egonkortasun eta



trinkotasun-maila adierazten duena. Kasu honetan fidagarritasuna ezagutzeko bi faktoreri erreparatu zaie: zehaztasuna –tresnak zehatza izan behar du–, eta trinkotasuna –galderek edo itemek konstruktua bera jorratzen dute–.

Hori guztia aintzat hartuta, kapitulu honen hurrengo ataletan IJBG eta IRARRA neurtzeko diseinatu eta eratu diren bi galdetegiak balioztatzeko prozesuan lortutako emaitzak agertuko dira. Prozedura osoa ondo gauzatzeak berebiziko garrantzia du ikerketaren beste bi helburuak aurrera eramateko.

### **5.1. IJBG eta IRARRA galdetegiaren idazketa**

Alderdi kualitatiboari begira, bi galdetegiaren itemak idaztean, arestian adierazi moduan, bi epailek –bata, psikologiako aditua; bestea, hizkuntza eta literaturakoa–, irakurketarekiko jarreretarako 45 itemeko poltsa bat eta irakurtzeko motibaziorako 25 itemeko poltsa bat ebaluatu zituzten. Item kopuruaz esan beharra dago altua izan zela, halaxe gomendatzen delako (Hambleton, 2004; Smith, Fischer eta Fister, 2003), itemek SPSSren bidez garbitze edo iragazpen prozesua igaro ondoren, zenbait ezabatuak izango direlakoan.

Ebaluazio horretan item guztiei aplikatu zitzaizkien hiru irizpide: unibokotasuna, egokitasuna eta garrantzia. Unibokotasunak itemaren ulermenari eta egokiro interpretatzeari egiten dio erreferentzia; izan ere, itemaren irakurketak hainbat interpretazio baldin badakartza, oso argia ez dela esan nahi du, eta baztertu edo horren idazkera hobetu egingo da. Itemek neurtzeko duten gaitasunari buruzkoa da bigarren irizpidea; hots, epaileak ados ez bazeuden itema sortua izan zen eskalarako, baztertu egiten zen. Azkena, item bakoitzaren edukiaren garrantziari buruzkoa da, gainontzeko edukien adierarekin alderatuta.

Bi epaileek banan-banan irakurri zituzten IJBG galdetegiaren hasierako 45 itemak eta IRARRA galdetegiaren 25 itemak, eta erabateko adostasunez hautatu zituzten zein itemek osatuko zituzten bi galdetegiak. Horrela, erabaki zuten IJBGak 39 itemeko poltsa izango zuen (ikus B eranskina) eta IRARRAK, 20 itemekoa (ikus C eranskina).

IJBG galdetegiaren lehenengo bertsioko 39 itemak hiru dimentsio edo eskalatan banatzen dira: afektiboa (13 item), kognitiboa (10 item) eta portaerazkoa (16 item). Afektuen gaineko itemek irakurtzeko zaletasuna azaltzen dute, eta funtsezkoak dira irakurketarekiko jarreretan, subjektuarengan gehien erroturik daudenak direlako. Kognizioei buruzko itemek irakurketaren gaineko usteak, ideiak biltzen dituzte eta irakurtzeko portaeren gaineko itemak irakurtzeko ohiturarekin daude loturik, irakur-ohitura horiek nola adierazten dituzten maisu-maistragaiek.

IRARRA galdetegiaren lehenengo bertsioko 20 itemak bi dimentsiotan banatuta daude: intrintsekoa (7 item) eta estrintsekoa (13 item). Irakurtzeko motibazio intrintsekoaren itemak subjektuaren barne arrazoiei buruzkoak dira: afektuekin edo norberak irakurtzeko ohituraz duen balorazioarekin, gozamenarekin edota entretenimenduarekin lotuago dauden arrazoiez. Irakurtzeko motibazio estrintsekoa neurtzen duten itemek arrazoi pragmatikoagoak baita anitzagoak biltzen dituzte, hala nola, idazmena eta mintzamina hobetzea, maisu-maistra hobea izatea –beren etorkizuneko lanbidearekin loturiko arrazoiak– edo prestigio sozialarekin loturikoak. Horregatik, osagai estrintsekoak intrintsekoak baino item gehiago ditu.

Metodoaren kapituluan azaldu dugun bezala, bi neurketa tresna horiek erantzuteko moduari dagokionez, bost gradutako Likert metodoa aplikatu da. IJBG galdetegian, afektu eta kognizioei buruzko itemetan proposatutako adierazpenekiko adostasun-mailaz galdetu zaie parte-hartzaileei: 1. Batere ez, 2. Gutxi, 3. Gutxi gorabehera, 4. Daxente, 5. Askok. Portaerei dagokien eskalan, itemetan adierazitakoa zein maiztasunekin egiten duten galdetu zaie: 1. Inoiz ez, 2. Gutxitan, 3. Batzuetan, 4. Sarritan, 5. Beti. IRARRA galdetegian, parte-hartzaileek erantzuna ematean, edukiarekiko adostasun-maila adierazi behar zuten maiztasun edo intentsitatearen arabera: 1. Inoiz ez, 2. Gutxitan, 3. Batzuetan, 4. Sarritan, 5. Beti.

## 5.2. IJBGaren eraketa

Jarraian IJBGren balioztatze prozesurako behar izan diren urrats guztiak xeheetasun osoz azaltzeaz gain analisi estatistiko horietan lortutako emaitzen berri emango da.

### 5.2.1. IJBG galdetegiaren hasierako bertsioaren itemen analisi deskribatzailea

1. hipotesian (irakurketarekiko galdetegiaren hiruko egitura egiaztatzen da, edukiaren eta egiturazko baliotasuna erakutsiz) ezarritakoaren arabera, edukiaren baliotasuna frogatzeko, IJBGan hautatutako item guztien gaitasun bereizlea ebaluatu beharra dago, hau da, ea irakurketarekiko jarreretan aldakortasun-mailarik handiena hoberen adierazten duten itemak zein diren. Horretarako, IJBG galdetegiaren analisi estatistiko deskribatzailean emandako urratsak azalduko dira.

Lehenengoa gehieneko eta gutxieneko erantzunak identifikatzea da, 5 eta 1 hurrenez hurren, Likert eskalan. Esan beharra dago ez zela gutxieneko eta gehieneko erantzunetan azalduta ez zegoen itemik aurkitu. Bigarren urratsa batezbesteko aritmetikoa neurtzea izan da. Erantzunak 1etik 5era Likert eskalakoak direnez, espero daiteke 2,5 eta 3,5 arteko batezbestekoa edo bi puntuazio horien ingurukoa. Dena den, balio batzuk batezbesteko horren gainetik egon daitezke, item horren banaketa normala ez izatea gerta litekeelako.

11. taulari erreparatuz gero, ikusiko dugu baliorik altuena (4.68), kogniziozko 16. itemari dagokiola eta, baxuena (1.63), afektuzko 13. itemari. Horrez gain, lau itemek 4.0tik gorako puntuazioa dute, kogniziozko 12., 16. eta 20. itemak eta portaerazko 24. itemak. Zazpi itemek 2.5etik beherako puntuazioa dute -afektuzko 2., 6. eta 31. itemak, eta portaerazko 26., 27., 30. eta 34. itemak-

11. Taula. *IJB*Garen hasierako bertsioaren analisi deskribatzailea

	Gutxien	Gehien	$\bar{X}$	DT	Asimetria	Kurtosia	Cronbach hen alfa itema kenduz gero
1_afektuak	1.00	5.00	3.54	1.09	-.30	-.69	.91
2_afektuak	1.00	5.00	2.49	.96	.32	-.37	.92
3_afektuak	1.00	5.00	3.73	1.08	-.61	-.39	.91
4_kognizioak	1.00	5.00	3.50	1.05	-.44	-.35	.91
5_afektuak	1.00	5.00	2.57	1.16	.39	-.70	.92
6_afektuak	1.00	5.00	2.36	.94	.49	.04	.91
7_kognizioak	1.00	5.00	3.18	1.06	-.20	-.51	.91
8_kognizioak	1.00	5.00	3.48	.91	-.41	.11	.91
9_afektuak	1.00	5.00	3.59	1.10	-.54	-.39	.91
10_afektuak	1.00	5.00	3.15	1.10	-.16	-.61	.91
11_kognizioak	1.00	5.00	3.26	.96	-.22	-.24	.91
12_kognizioak	1.00	5.00	4.17	.86	-.97	.89	.91
13_afektuak	1.00	5.00	1.63	.87	1.50	2.21	.92
14_kognizioak	1.00	5.00	2.79	1.15	.14	-.73	.91
15_afektuak	1.00	5.00	3.08	1.26	-.02	-1.00	.91
16_kognizioak	1.00	5.00	4.68	.81	-2.82	7.59	.91
17_kognizioak	1.00	5.00	3.78	.96	-.50	-.12	.91
18_kognizioak	1.00	5.00	3.93	.84	-.53	.13	.91
19_afektuak	1.00	5.00	3.40	.99	-.38	-.17	.91
20_kognizioak	1.00	5.00	4.00	.87	-.67	.30	.91
21_afektuak	1.00	5.00	3.69	.99	-.34	-.49	.91
22_afektuak	1.00	5.00	3.50	1.14	-.32	-.71	.91
23_portaerak	1.00	5.00	3.01	1.33	-.01	-1.12	.92
24_portaerak	1.00	5.00	4.19	.97	-1.20	.99	.91
25_portaerak	1.00	5.00	2.69	1.13	.18	-.75	.91
26_portaerak	1.00	5.00	2.36	1.17	.57	-.57	.91
27_portaerak	1.00	5.00	2.46	1.09	.27	-.68	.91
28_portaerak	1.00	5.00	3.37	1.39	-.37	-1.12	.91
29_portaerak	1.00	5.00	2.56	1.24	.37	-.89	.91
30_portaerak	1.00	5.00	2.37	1.03	.46	-.21	.91
31_afektuak	1.00	5.00	2.39	1.20	.55	-.58	.91
32_portaerak	1.00	5.00	3.90	1.08	-.72	-.31	.91
33_portaerak	1.00	5.00	2.76	1.14	.19	-.71	.91
34_portaerak	1.00	5.00	2.26	1.08	.52	-.53	.91
35_portaerak	1.00	5.00	3.10	1.09	-.21	-.53	.91
36_portaerak	1.00	5.00	2.60	1.08	.19	-.68	.91
37_portaerak	1.00	5.00	3.73	1.18	-.65	-.47	.91
38_portaerak	1.00	5.00	2.70	1.14	.22	-.68	.91
39_portaerak	1.00	5.00	2.65	1.11	.19	-.66	.91
alfa guztira							.91

Halaber, itemen desbideratze tipikoa aztertu zen, balio horrek 1etik gorakoa izan behar duelarik (Nunnally eta Berstein, 1995). Datu hori ezagutzeak garrantzia du zeren, desbideratze tipikoa handia izanez gero, gaitasun bereizlea ere handia izango baita. 11. taulan hamahiru item ez dira 1 baliora heltzen; osagai afektiboan, 2., 6., 13. 19. eta 21. itemak (baxuena, .86, 13. itema; altuena, .94, 21. itema): osagai kognitiboan, 8., 11., 12., 16., 17.,18. eta 20. itemak (baxuena, .81, 16. itema; altuena, .96, 11. itema), eta portaerazko 24. itema.

Laginaren hasierako deskripzio honetan asimetriari eta kurtosiari ere arreta eman beharreko alderdiak dira. Neurketa biek -2 eta +2 artean egon behar dute lagina nahiko zabala denean (Carretero-Dios & Pérez, 2005), kasu honetan gertatzen den moduan. Dena den, gaur egun, psikometrian joera askoz ere murriztaileagoa da, -1 eta +1 artekoa (Lloret et al., 2014). Asimetriak laginaren banaketa normala deskribatzen du, hots, itemak kurba normalera zenbat hurbiltzen diren; 0tik zenbat eta hurbilago egon, orduan eta hurbilago egongo dira banaketa normaletik. 11. taulan hiru itemek ez dute kurba normala jarraitzen: afektuzko 13. itemak (.1.50), kogniziozko 16. itemak (-2.82) eta portaerazko 24. itemak (-1.20).

Kurtosiak balioak banaketaren puntu batean nola elkartzen diren erakusten du. Gutxi egon izanak banaketa-lerroa laua dela adierazten du, hau da, erantzunak antzeko eran banatzen direla Likert eskalaren balio guztietan; asko egon izanak, ordea, puntuazio jakin batean item asko elkartzen direla esan nahi du. Item guztiek balio onargarriak lortzen dituzte, lau item hauek izan ezik: osagai afektiboko 13. itema (2.20), osagai kognitiboko 16. itema (7.59), portaerazko osagaiko 23. (-1.12) eta 28. itemak (-1.12).

Cronbachen alfari erreparatuz, 11. taulan agertzen da IJBGaren hasierako bertsio honen item bakoitza ezabatuko balitz lortuko litzatekeen puntuazioa nahiz galdetegi osoak 39 itemekin izango lukeena. IJBGaren guztizko  $\alpha = .91$  da, eta itemenak –edozein dimentsio dela ere, afektuak, kognizioak edo portaerak– oso balio onargarriak, bat ere ez baita  $\alpha = .90$  baino baxuagoa. Alabaina, aipatu beharra dago zeinekin hobetuko litzatekeen  $\alpha$ . indizea item baten bat kenduz

gero. Alde batetik, item hauek ditugu: osagai afektiboan kokatzen diren 6. eta 19. itemak, kogniziozkoan 7., 12., 14., 16., 17., 18. eta 20. itemak, portaerazko osagaien dauden 24., 25., 27., 29. eta 32. itemak. Ezabatzen badira, oso era apalean handitzen da alfaren balioa, hobekuntza  $\alpha = .91$  eta  $\alpha = .91$  bitartekoa izanez. Bestetik, lau item nabarmentzen dira: afektuzko 2., 5., 13. itemak eta portaerazko 23. itema. Horiek kenduz gero, alfa osoa  $\alpha = .92$ ,  $\alpha = .91$ ,  $\alpha = .91$  edo  $\alpha = .91$  handituko litzateke, hurrenez hurren. Dena den, irabazia hain txikia izanik, ez du merezi itemik kentzeak.

Orain arte egindako probetan item batzuek ez dituzte balio onak eman, baina item bat ezabatu ahal izateko analisi deskribatzailearen irizpide estatistiko hutsetan oinarritu baino lehen, alderdi teorikoari, hots, itemen edukiari erreparatu behar zaio zeren, itemak ikertzen ari denaz garrantzitsuak eta adierazgarriak suertatzen badira, esaterako, afektuzko 13. itema (Irakurtzeak urduri jartzen nau) eta kogniziozko 16. itema (Irakurtzeak ez du ezertarako balio), proba estatistiko gehiago burutu behar baita.

Azkenik, IJBG behin behineko bertsioaren itemek beren eskalarekiko nolako erlazio duten aztertu behar da prozedura estatistikoarekin aurrera jarrai daitekeen jakiteko. Horretarako, korrelazioak egiten dira; horien indizea .850tik gora baldin bada, bi eskalak oso berdintsuak direla adierazten du, hortaz, ez litzateke onargarria, ez lukeelako ahalbidetuko IJBGaren barne osagaiak bereizterik.

12. taulako datuek esangura-maila  $p < .001$  dela erakusten dute. Korrelaziorik altuena afektuzko eta portaerazko dimentsioen artean gertatzen da (.787) eta baxuena, kogniziozko eta portaerazko dimentsioen artean, .486. Kognizioak eta afektuak dimentsioen artekoa .540 da. IJBGaren hasierako bertsio honetan eskalen edo dimentsioen korrelazio handia izateak esan nahi du dimentsioak elkarrekin loturik daudela. Datu hori zentzuzkoa da, hiru osagaiak dituen tresna egiaztatu nahi baita. Dena den, IJBGaren garbitze prozesua bukatzen denean espero da behin betiko bertsioan korrelazioak jaitسي egingo direla, ondo banatzea bilatzen baitugu.

12. Taula. *IJB*Garen hasierako bertsioaren hiru eskalen arteko korrelazioak

	<b>Afektuak</b>	<b>Kognizioak</b>
Afektuak	1.00	.540**
Kognizioak	.540**	1.00
Portaerak	.787**	.486**

\*\*  $p < .001$

Item bere eskalarekiko zein beste bi eskalekiko korrelazioei dagokienez (ikus 13.taula), ontzat eman daitezke, horien guztien koefizientea .500etik gorakoa baita, item hauetan izan ezik: afektuzko 2., 5., 13., 19. itemetan eta portaerazko 23., 25., 29. eta 32. itemetan.

13. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren item-item eta bere eskalarekiko korrelazioak

		Afektuak	Kognizioak	Portaerak
1_afektuak	r	.806**	.393**	.724**
2_afektuak	r	-.262**	-.154**	-.357**
3_afektuak	r	.739**	.434**	.625**
4_kognizioak	r	.420**	.641**	.368**
5_afektuak	r	.173**	.127**	-.006
6_afektuak	r	.552**	.285**	.367**
7_kognizioak	r	.307**	.685**	.253**
8_kognizioak	r	.522**	.626**	.454**
9_afektuak	r	.721**	.467**	.630**
10_afektuak	r	.669**	.284**	.553**
11_kognizioak	r	.456**	.606**	.453**
12_kognizioak	r	.220**	.664**	.213**
13_afektuak	r	-.112**	-.130**	-.216**
14_kognizioak	r	.197**	.567**	.206**
15_afektuak	r	.797**	.412**	.760**
16_kognizioak	r	.221**	.403**	.218**
17_kognizioak	r	.163**	.513**	.134**
18_kognizioak	r	.365**	.660**	.291**
19_afektuak	r	.333**	.326**	.166**
20_kognizioak	r	.280**	.701**	.219**
21_afektuak	r	.468**	.282**	.330**
22_afektuak	r	.812**	.449**	.728**
23_portaerak	r	.043	.113**	.169**
24_portaerak	r	.380**	.300**	.501**
25_portaerak	r	.252**	.216**	.346**
26_portaerak	r	.567**	.298**	.666**
27_portaerak	r	.345**	.178**	.538**
28_portaerak	r	.460**	.255**	.624**
29_portaerak	r	.329**	.220**	.471**
30_portaerak	r	.615**	.290**	.674**
31_afektuak	r	.694**	.296**	.652**
32_portaerak	r	.235**	.261**	.312**
33_portaerak	r	.728**	.375**	.790**
34_portaerak	r	.409**	.286**	.574**
35_portaerak	r	.560**	.347**	.715**
36_portaerak	r	.482**	.321**	.643**
37_portaerak	r	.627**	.347**	.689**
38_portaerak	r	.745**	.371**	.810**
39_portaerak	r	.403**	.225**	.606**

\*\*  $\rho < .001$ 

IJBG galdetegiaren hasierako bertsioaren item-item eta itemen eskalarekiko korrelazioen emaitzak egokiak direnez, item guztiak faktore analisi esploratzailea egitera igaroko dira, itemek faktoreen konfigurazio matrizean nola saturatzen duten ikusteko.



### 5.2.2. IJBGaren hasierako bertsioaren faktore analisi esploratzailea

Galdetegia osatzen duten faktoreen analisisa egin beharra dago galdetegiaren itemak errotazioen bidez nola elkartzen diren konprobatzeko, hots, ea irakurketarekiko jarreraren itemak hiru osagaietan (afektiboak, kognitiboak eta portaerazkoak) behar bezala azaltzen diren.

Analisietarako errotazio-mota aukeratzean, arestian aipatu den moduan, oro har, varimax metodoa (ortogonal) erabiltzen da faktore edo dimentsioak ahalik eta gehien banan daitezela nahi denean. Oblimin errotazioa (zeiharra), berriz, faktoreak elkarrekin lotuta daudenean (Floyd & Widman, 1995; Lloret et al., 2014). Hori horrela izanda, IJBGaren lehenengo faktore analisi esploratzaileak osagai nagusien metodoarekin eta varimax errotazioarekin egiten hasiko da, dimentsioak ahalik eta gehien bananduko dituen faktore-eredu bat izatearren. Hasierako dimentsionaltasuna lortu ondoren, ardatz nagusien eta Oblimin metodora aldatuko da, ateratzen den faktore-ereduaren konponbidea eta zenbatespenak irizpide zorrotzagoen arabera bermatzeko.

Lehenengo faktore analisisaren emaitzetan KMO indizea .70etik gorakoa da, hain zuzen, .951. Bartletten esferizitate proba,  $\chi^2 = 26847.62$ , eta esanguramaila, .001etik beherakoa ( $p = .000$ ). Eskala bakoitzaren itemen arteko erlazioa esanguratsua da, eta horrek esan nahi du barne egiturazko eredu posible baten planteamendua egokia dela, hortaz, faktore analisi esploratzailearekin jarrai daiteke.

Hurrengo urratsa komunalitateen kalkulua da (ikusi 14. taula). Proba horren bitartez, item bakoitzak bere faktoreaz azaltzen duen ehunekoa kalkulatu da, zenbat eta komunalitate gehiago, orduan eta handiagoa izango delarik galdetegiaren bariantzaren proportzioa. Metodoaren kapituluan esandakoa gogora ekarriz, komunalitateen balioa onargarria izateko gutxieneko .300 gainditu behar dute itemek (Pardo & Ruiz, 2002).

14. Taula. *IJB*Garen hasierako bertsioaren lehenengo faktore analisisa esploratzailearen komunalitateak

1_afektuak	.758
2_afektuak	.427
3_afektuak	.539
4_kognizioak	.375
5_afektuak	.231
6_afektuak	.217
7_kognizioak	.439
8_kognizioak	.429
9_afektuak	.608
10_afektuak	.491
11_kognizioak	.373
12_kognizioak	.488
13_afektuak	.426
14_kognizioak	.346
15_afektuak	.743
16_kognizioak	.286
17_kognizioak	.473
18_kognizioak	.536
19_afektuak	.216
20_kognizioak	.601
21_afektuak	.251
22_afektuak	.731
23_portaerak	.028
24_portaerak	.244
25_portaerak	.189
26_portaerak	.463
27_portaerak	.422
28_portaerak	.345
29_portaerak	.179
30_portaerak	.522
31_afektuak	.544
32_portaerak	.140
33_portaerak	.720
34_portaerak	.308
35_portaerak	.517
36_portaerak	.428
37_portaerak	.544
38_portaerak	.734
39_portaerak	.439

Afektuen gaineko 2., 5., 6. eta 19. itemak, kogniziozko 16. itema eta portaerazko 23., 24., 29. eta 32. itemak, onargarrizat jotzen den .300 muga azpitik geratzen dira. Hala ere, horiek ezabatzeko erabakia hartu baino lehen, ikusiko da zein dimentsio edo eskalatan saturatzen duten konfigurazio matrizean.

Faktore bakoitzak azaltzen duen bariantzari dagokionez, 15. taulan agertzen da afektuen gaineko osagaiak bariantza ehunekorik altuena duela, % 29.87, eta hiru osagai errotatuen batuketa metatua % 42.94 dela.

15. Taula. *IJBGaren hasierako bertsioaren lehenengo faktore analisi esploratzailearen bariantza*

Osagaiak	Erakutsitako Bariantzaren %a Mostrada	Metatutako bariantzaren %a
Afektuak	29.87	29.87
Kognizioak	8.34	38.21
Portaerak	4.72	42.94

Konfigurazio matrizeari erreparatuz gero, faktore bakoitzeko itemen saturazio mailak .40tik gorakoa izan behar du ontzat jotzeko (Palacios et al., 2014; Stevens, 1992). Dena den, saturazioa ahalik eta altuena izateak zerikusia duenez galdetegiak baliotasun eta fidagarritasun gehiago lortzearekin, Clark eta Watsonek (2003) gomendatutako .60ko gutxieneko muga hartuko da erreferentziatzat, irizpide teorikoarekin, hots, itemaren adieraren garrantzi mailarekin talka egiten ez badu.

16. taulan afektuzko eskalako itemak era egokian elkartzen dira beren dimentsioan, hauek izan ezik: 2., 5., 13., 19. eta 21. itemak. Kogniziozkoan, itemek pisua dute dagokien faktorean, hiru hauek salbu: 8., 11. eta 16. Portaerazkoan, berriz, item guztiek okerreko dimentsioan saturatzen dute, hain zuzen ere, afektuzko dimentsioan. Dena den, hurrengo faktore analisirako mantenduko dira, espero delako galdetegiaren garbitzeko prozesuan zehar beste bi dimentsioetako item batzuk kendu ahala portaerazko item horiek modu egokian saturatzen hasiko direla. Izan ere, azken faktore analisi esploratzailean itemak dagokien eskalan kokatzen direla konprobatuko da.

16. Taula. *IJB*Garen hasierako bertsioaren lehenengo faktore esploratzailearen oinarritzko osagaien eta varimax azterketa

	Afektuak	Kognizioak	Portaerak
1_afektuak	<b>.764</b>	.115	.401
2_afektuak	-.349	.042	<b>-.551</b>
3_afektuak	<b>.637</b>	.269	.246
4_kognizioak	.308	<b>.521</b>	.090
5_afektuak	.023	.215	<b>-.430</b>
6_afektuak	<b>.426</b>	.177	.065
7_kognizioak	.201	<b>.618</b>	-.127
8_kognizioak	.400	<b>.499</b>	.142
9_afektuak	<b>.632</b>	.254	.379
10_afektuak	<b>.609</b>	.043	.344
11_kognizioak	.427	<b>.436</b>	-.001
12_kognizioak	.030	<b>.694</b>	.069
13_afektuak	-.143	-.022	<b>-.636</b>
14_kognizioak	.139	<b>.520</b>	-.238
15_afektuak	<b>.800</b>	.138	.288
16_kognizioak	.110	.274	.446
17_kognizioak	-.024	<b>.687</b>	.011
18_kognizioak	.140	<b>.699</b>	.165
19_afektuak	.096	<b>.451</b>	-.064
20_kognizioak	.041	<b>.766</b>	.110
21_afektuak	.270	.259	<b>.333</b>
22_afektuak	<b>.743</b>	.206	.368
23_portaerak	-.003	.166	.016
24_portaerak	<b>.407</b>	.211	.183
25_portaerak	<b>.282</b>	.222	-.245
26_portaerak	<b>.672</b>	.087	.065
27_portaerak	<b>.581</b>	.008	-.291
28_portaerak	<b>.563</b>	.067	.152
29_portaerak	<b>.407</b>	.115	-.011
30_portaerak	<b>.695</b>	.056	.191
31_afektuak	<b>.716</b>	.048	.169
32_portaerak	.165	<b>.247</b>	.227
33_portaerak	<b>.808</b>	.092	.242
34_portaerak	<b>.532</b>	.136	-.084
35_portaerak	<b>.708</b>	.127	-.002
36_portaerak	<b>.635</b>	.138	-.073
37_portaerak	<b>.637</b>	.158	.337
38_portaerak	<b>.834</b>	.098	.171
39_portaerak	<b>.631</b>	.035	-.200

Itemak ezabatze aldera, alde batetik, kognizioen arloko 8. eta 11. itemen saturazioa baxu samarra da (.499 eta .436 hurrenez hurren) eta, gainera, bi dimentsiotan daude, beraienean eta afektuenekoan. Bestetik, 26., 30., 33., 37.

eta 38. itemek ongi saturatzen dute, baina okerreko dimentsioan, afektuzkoan, horiek guztiak portaerazkoak diren arren. Hori dela eta, zazpi item horiek ezabatzea erabaki da.

Bigarren faktore analisian, KMO proba .70etik gorakoa da (.928) Bartletten esferizitate probak  $\chi^2 = 18219.71$  eta osagai nagusien eta varimax errotazioaren esangura-maila, .001etik beherakoa ( $p = .000$ ). Parametro onargarriak direnez, faktore analisia interpretatzeari ekin dakiok.

17. taulako komunalitateek adierazten dute hamaika itemek ez dutela gutxieneko .300 balioa gainditzen: osagai afektiboan kokatzen diren 5., 6., 16. eta 21. itemak, osagai kognitiboan dagoen 19. itema, eta portaerazkoak diren 23., 24., 25., 29., 32. eta 34. itemak.

17. Taula. *IJB*Garen hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak

1_afektuak	.763
2_afektuak	.435
3_afektuak	.547
4_kognizioak	.377
5_afektuak	.241
6_afektuak	.205
7_kognizioak	.431
9_afektuak	.619
10_afektuak	.500
12_kognizioak	.484
13_afektuak	.407
14_kognizioak	.361
15_afektuak	.731
16_kognizioak	.270
17_kognizioak	.489
18_kognizioak	.529
19_afektuak	.223
20_kognizioak	.623
21_afektuak	.243
22_afektuak	.735
23_portaerak	.034
24_portaerak	.252
25_portaerak	.178
27_portaerak	.520
28_portaerak	.378
29_portaerak	.172
31_afektuak	.499
32_portaerak	.147
34_portaerak	.277
35_portaerak	.582
36_portaerak	.421
39_portaerak	.532

Analisi horren bariantzari buruz (18. taula), esan beharra dago afektuen gaineko dimentsioko itemek azaltzen dutela gehien, % 26.27, kogniziozko % 9.33 edo portaerazko % 5.65 balioekin alderatuz. Bestalde, hiru faktore edo osagaien bariantza osoa % 41.27koa da; oraindik ere falta da onargarrizat jotzen den % 50era iristeko.

18. Taula. *IJBGaren hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen bariantza*

Osagaiak	Erakutsitako bariantzaren %a	Metatutako bariantzaren %a
Afektuak	26.27	26.27
Kognizioak	9.33	35.61
Portaerak	5.65	41.27

19. taulan, itemek osagai errotatuen konfigurazio matrizean nola saturatzen duten begiratzean, afektuzko dimentsioko itemek nahiko ongi saturatzen jarraitzen dute, lehenengo faktore analisisian salbuespenak izan ziren bost itemek izan ezik (2., 5., 13., 19. eta 21.). Horiei 6. itema gehitzen zaie, aurreko analisisian onartzen den .40 gutxienerako muga gainditzea (.426) lortu arren, orain hortik behera geratzen baita (.397). Kogniziozko faktoreko itemei buruz azpimarratu behar da ia guztiek ongi saturatzen dutela, 16. itemak izan ezik (.263). Portaeren gaineko dimentsioan, berriro ere item batzuk okerreko dimentsioan –afektuzkoan– kokatzen dira edo bi dimentsioetan saturatzen dute.

19. Taula. *IJB*Garen hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen osagai errotatuen matrizea

	Afektuak	Kognizioak	Portaerak
1_afektuak	<b>.735</b>	.105	.460
2_afektuak	-.329	.058	<b>-.568</b>
3_afektuak	<b>.642</b>	.247	.272
4_kognizioak	.313	<b>.514</b>	.121
5_afektuak	.074	.195	<b>-.444</b>
6_afektuak	<b>.397</b>	.169	.138
7_kognizioak	.221	<b>.608</b>	-.112
9_afektuak	<b>.631</b>	.226	.412
10_afektuak	<b>.583</b>	.034	.399
12_kognizioak	.061	<b>.692</b>	.046
13_afektuak	-.124	-.023	-.626
14_kognizioak	.154	<b>.534</b>	-.228
15_afektuak	<b>.770</b>	.128	.348
16_kognizioak	.122	.263	<b>.432</b>
17_kognizioak	.000	<b>.699</b>	-.020
18_kognizioak	.143	<b>.696</b>	.155
19_afektuak	.106	<b>.454</b>	-.076
20_kognizioak	.057	<b>.781</b>	.097
21_afektuak	.262	.260	<b>.327</b>
22_afektuak	<b>.723</b>	.192	.420
23_portaerak	-.020	.174	.061
24_portaerak	<b>.421</b>	.198	.189
25_portaerak	<b>.291</b>	.215	-.217
27_portaerak	<b>.657</b>	-.032	-.295
28_portaerak	<b>.590</b>	.042	.166
29_portaerak	<b>.400</b>	.106	.036
31_afektuak	<b>.657</b>	.062	.254
32_portaerak	.148	<b>.265</b>	.234
34_portaerak	<b>.508</b>	.139	-.009
35_portaerak	<b>.759</b>	.080	.012
36_portaerak	<b>.642</b>	.094	-.014
39_portaerak	<b>.700</b>	-.004	-.206

Hiru dimentsioetatik pausuz pausu itemak ezabatzen joateko irizpideari jarraiki, horrelaxe geratzen da: afektuzko dimentsioko 2. itemak berea ez den dimentsioan saturatzen du, portaerazkoan (-.568). 4. itemak bitan egiten du: afektuzko (.313) eta berez dagokion kogniziozko dimentsioan (.514. 5), baina .60 mugaren azpitik geratzen da. 5. itemak ez du ia pisurik bere afektuzko dimentsioan (.074). Afektuzko 13. itemak berea ez den batean, portaerazkoan, saturatzen du (-.626). Kogniziozko 16. itemak pisu gehiago du portaeren gaineko dimentsioan (.432) berean baino (.263). Afektuzko 19. itemak beste dimentsio

batean, kogniziozkoan, (.454) saturatzen du eta berean oso pisu txikia du (.106). 21. itemak antzeko pisua du bi dimentsioetan -afektuzkoan (.262) eta kogniziozkoan (.260)-. Portaerazko dimentsioan, 24. itemak oso gutxi saturatzen du (.189); 29. itemak ez du pisurik (.036) eta 34. itemak berea ez den afektuzkoan (.508) saturatzen du, eta berean ez du pisurik (-.009). Hori guztia dela eta, hamar item horiek ezabatzea erabakitzen da.

Hirugarren faktore analisisan, KMOren emaitza .70etik gora dago, hain zuzen, .920; Bartletten esferizitate probak  $\chi^2 = 14503.70$  eta osagai nagusien eta Varimax errotazioaren esangura-maila, .001etik beherakoa ( $p = .000$ ). Datu horiek barne egituraren analisiarekin segitzea ahalbidetzen dute.

20. taulak komunalitateak erakusten ditu. Hiru balio soilik dira .300 baino baxuagoak: 23., 25. eta 32. itemak. Horiek guztiak portaerei buruzko dimentsioaren barruan aurkitzen dira.

20. Taula *IJB*Garen hasierako bertsioaren hirugarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak

1_afektuak	.791
3_afektuak	.561
6_afektuak	.347
7_kognizioak	.427
9_afektuak	.608
10_afektuak	.549
12_kognizioak	.523
14_kognizioak	.378
15_afektuak	.752
17_kognizioak	.520
18_kognizioak	.532
20_kognizioak	.616
22_afektuak	.761
23_portaerak	.104
25_portaerak	.095
27_portaerak	.713
28_portaerak	.407
31_afektuak	.561
32_portaerak	.133
35_portaerak	.636
36_portaerak	.375
39_portaerak	.710

Faktore analisi esploratzaile honen bariantzan, afektuzko dimentsioaren azalpen-ehunekoa handiena dela ohartzen gara, % 31.63. Hiru dimentsioen



batuketak metatutako bariantza % 50.45ekoa da, balio ona izaten hasi dena (ikus 21. taula). Horrek esan nahi du item batzuk ezabatu ondoren zenbait balio igo direla aurreko analisisien bariantzarekin konparatuz.

21. Taula. *IJBGaren hasierako bertsioaren hirugarren faktore analisi esploratzailearen bariantza*

Osagaiak	Erakutsitako bariantzaren %a	Metatutako bariantzaren %a
Afektuak	31.63	31.63
Kognizioak	12.05	43.68
Portaerak	6.76	50.45

Varimax errotazioarekin eta osagai nagusien metodoarekin lortutako datuak aurkitzen dira 22. taulan. Afektuzko dimentsioko itemak beren eskalan gehien saturatzen dutenak dira. Horrela, 1. itemak du pisurik altuena (.872) eta 6. itemak pisurik baxuena (.554). Kogniziozko eskalako itemek puntuazio egokiak lortzen dituzte, pisuak .775 (20. itema) eta .603 (14. itema) artean daudelarik. Irakur- portaerei dagokienez, 27, 35 eta 39. itemak pisu onargarria dute (.819, .598 eta .789 hurrenez hurren).

22. Taula. *IJBGaren hasierako bertsioaren hirugarren faktore analisi esploratzailearen osagai errotatuen matrizea*

	Afektuak	Kognizioak	Portaerak
1_afektuak	<b>.872</b>	.085	.155
3_afektuak	<b>.682</b>	.226	.211
6_afektuak	<b>.554</b>	.118	-.161
7_kognizioak	.158	<b>.632</b>	.050
9_afektuak	<b>.722</b>	.220	.197
10_afektuak	<b>.738</b>	.006	.060
12_kognizioak	.031	<b>.720</b>	.065
14_kognizioak	.011	<b>.603</b>	.120
15_afektuak	<b>.822</b>	.130	.243
17_kognizioak	-.012	<b>.721</b>	-.020
18_kognizioak	.241	<b>.683</b>	-.087
20_kognizioak	.110	<b>.775</b>	-.052
22_afektuak	<b>.838</b>	.177	.165
23_portaerak	.109	.148	-.265
25_portaerak	.162	.234	.119
27_portaerak	.191	.076	<b>.819</b>
28_portaerak	<b>.474</b>	.080	.420
31_afektuak	<b>.744</b>	.028	.076
32_portaerak	.251	.262	-.040
35_portaerak	.507	.146	<b>.598</b>
36_portaerak	<b>.495</b>	.126	.339
39_portaerak	.280	.096	<b>.789</b>

Zer item kendu erabakitzeko, afektuen dimentsioko 6. itemak .60tik beherako balioa du (.554). Bestalde, 23., 25., 32. eta 36. itemek oso saturazio baxua dute, .350etik behera. Arrazoi horiek direla eta, bost item horiek ezabatu dira.

Urrats horren ostean, IJBG galdetegiaren hiru osagaitako eraketa argiago geratzen da: afektuzko dimentsioan, zazpi item (1., 3., 9., 10., 15., 22. eta 31.), kogniziozkoan, sei item (7., 12., 14., 17., 18. eta 20.), eta portaerazkoan, lau item (27., 28., 35. eta 39.). Hemendik aurrera, faktore analisi esploratzailearen errotazioak ardatz nagusiekin eta oblimin metodoarekin egingo da, jada ezarri delako dimentsio bakoitzaren itemen barne egitura. Lehen azaldu moduan, orain analisi murriztaileagoa burutu beharra dago, galdetegiak balioztatzeari buruzko azken teoriak gomendatzen dutenez (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret et al., 2014).

Laugarren faktore analisisian KMO probak .70etik gorako emaitza lortzen du (.917), Bartletten esferizitate probak,  $\chi^2 = 12969.54$ , eta esangura-maila .001etik beherakoa da ( $p = .000$ ). Datu hori ona da lortutako faktore analisisaren interpretazioarekin segitzeko.

23. taulako komunalitateetan item bakarra dago, kogniziozko 14. itema, .300etik beherako balioa duena. Horrek esan nahi du irakurketarekiko kognizioei buruzko bere faktorearen % 25.1 baino ez duela azaltzen.

23. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren laugarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak

1_afektuak	.810
3_afektuak	.513
7_kognizioak	.327
9_afektuak	.589
10_afektuak	.453
12_kognizioak	.414
14_kognizioak	.251
15_afektuak	.747
17_kognizioak	.419
18_kognizioak	.450
20_kognizioak	.559
22_afektuak	.768
27_portaerak	.593
28_portaerak	.332
31_afektuak	.456
35_portaerak	.545
39_portaerak	.681

Faktore bakoitzaren bariantzari begira, 24. taularen datuek erakusten dute osagai afektiboak duela ehunekorik altuena (% 34.56), ondoren, kogniziozkoak (% 11.92) eta, ehunekorik baxuena, portaerei buruzkoak (% 5.90). Hiru faktoreek batera % 52.39 bariantza metatzen dute, lehenengo faktore analisi esploratzailearen emaitzak baino ia 10 puntu gehiago (% 42.94). Era horretara nabarmentzen da orain arte galdetegia garbitzeko eman diren urratsak ondo eginda daudela, item gutxiagorekin irakurketarekiko jarreraren aldakortasun handiagoa azaltzea lortzen baita.

24. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren laugarren faktore analisi esploratzailearen bariantza

Osagaiak	Erakutsitako bariantzaren %a	Metatutako bariantzaren %a
Afektuak	34.56	34.56
Kognizioak	11.92	46.48
Portaerak	5.90	52.39

Itemen hiru dimentsioen banaketari begira, 25. taulako patro-matrizean antzematen da afektuen dimentsioan item guztiek, zazpiek, pisu egokiak lortzen dituztela, .933 (1. itema) eta .633 (3. itema) artean, .60tik gorako irizpidea betetzen dutelarik. Kogniziozko dimentsioan ia pisu guztiak onak dira, 7. eta 14. itemak izan ezik, .541 eta .493 saturatzen baitute hurrenez hurren. Portaerazko dimentsioan lau itemetatik ontzat eman daitezke hiru: 27. itemak, .773; 35. itemak, .464 eta 39. itemak, .791; 28. itemak, aldiz, baxu saturatzen du (.250).

25. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren laugarren faktore analisi esploratzailearen patro matrizea

	Afektuak	Kognizioak	Portaerak
1_afektuak	<b>.933</b>	-.042	-.050
3_afektuak	<b>.633</b>	.136	.064
7_kognizioak	.045	<b>.541</b>	.066
9_afektuak	<b>.705</b>	.129	.035
10_afektuak	<b>.696</b>	-.076	-.012
12_kognizioak	-.028	<b>.646</b>	.031
14_kognizioak	-.077	<b>.493</b>	.113
15_afektuak	<b>.835</b>	.006	.056
17_kognizioak	-.063	<b>.666</b>	-.046
18_kognizioak	.198	<b>.614</b>	-.133
20_kognizioak	.045	<b>.745</b>	-.083
22_afektuak	<b>.873</b>	.062	-.035
27_portaerak	-.006	-.001	<b>.773</b>
28_portaerak	<b>.410</b>	.010	<b>.250</b>
31_afektuak	<b>.690</b>	-.063	.000
35_portaerak	.380	.047	<b>.464</b>
39_portaerak	.053	.009	<b>.797</b>

Datu horiek aztertu ondoren, bi item ezabatzea erabaki da, 14. eta 28. Itemak. Arrazoiak honakoak dira: kogniziozko 14. itemari dagokionez, ez du lehenesten dugun .60ko muga lortzen eta, gainera, edukiari begira, dimentsio horretan pisu hobea duten item adierazgarriagoak daude bera baino. 28. itemaren kasuan, berez dagokion portaerazko dimentsioan oso baxu saturatzeaz gain, afektuzko dimentsioan pisu gehiago lortzen du (.410). Beraz, ez da onargarria.

Horiek kenduta, azken urratsera hurrengo itemak heldu dira: afektuen gaineko dimentsioan, zazpi item (1., 3., 9., 10., 15., 22. eta 31. itemak); kogniziozkoan, bost item (7., 12., 17., 18. eta 20. itemak), eta portaerei buruzkoan, hiru item (27., 38. eta 39. itemak).

Ardatz nagusien eta oblimin errotaioen bosgarren analisisian, KMO indizea .912 da eta Bartletten esferizitate probak  $\chi^2 = 11871.60$  ematen du ( $p < .001$ ), itemen faktORIZAZIOA egokia dela azalduz.

26. taulak komunalitateen emaitzak agerrarazten ditu. .300etik beherako item bakarra dago, osagai kognitiboan kokatzen den 7. itema. Hala eta guztiz ere, hori kendu aurretik, komeni da patroii-matrizean duen pisua ikustea.

26. Taula. *IJB*Garen hasierako bertsioaren bosgarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak

1_afektuak	.810
3_afektuak	.510
7_kognizioak	.275
9_afektuak	.584
10_afektuak	.468
12_kognizioak	.417
15_afektuak	.741
17_kognizioak	.434
18_kognizioak	.478
20_kognizioak	.562
22_afektuak	.763
27_portaerak	.574
31_afektuak	.470
35_portaerak	.533
39_portaerak	.720

Faktore bakoitzak azaldutako bariantzari dagokionez, 27. taulan ikusten da afektuen dimentsioak duela bariantza-ehunekorik handiena (% 36.77), kognizioen (% 12.28) eta portaeren (% 6.53) dimentsioekin konparatuz. Hiru osagaiak metatzen duten bariantza osoa % 55.60 da; hori oso datu garrantzitsua da, ehuneko guztiek hobera egin baitute IJBG galdetegiaren hasierako bertsioaren bariantzaren aldean (% 42.94). Hortaz, esan daiteke galdetegiak ondo adierazten duela irakurketarekiko jarreraren aldakortasuna.

27. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren bosgarren faktore analisi esploratzailearen bariantza

Osagaiak	Erakutsitako bariantzaren %a	Metatutako bariantzaren %a
Afektuak	34.77	36.77
Kognizioak	12.28	49.06
Portaerak	6.53	55.60

Faktore bakoitzean geratu diren itemen pisuetan hautematen da, lehenengo faktore analisitik honetara, item gehienek hobetu dituztela zeinek bere dimentsioan (ikus 28. taula). Beraz, galdetegiaren garbiketa era egokian burutu da. Afektuzko osagaiak du item gehien une honetan, zazpi; kogniziozkoak, bost, eta portaerazkoak, hiru.

28. Taula. IJBGaren hasierako bertsioaren bosgarren faktore analisi esploratzailearen patroi matrizea

	Afektuak	Kognizioak	Portaerak
1_afektuak	<b>.930</b>	-.035	-.042
3_afektuak	<b>.615</b>	.148	.078
7_kognizioak	.052	<b>.486</b>	.074
9_afektuak	<b>.680</b>	.145	.055
10_afektuak	<b>.708</b>	-.086	-.007
12_kognizioak	-.058	<b>.651</b>	.057
15_afektuak	<b>.831</b>	.002	.056
17_kognizioak	-.098	<b>.682</b>	-.012
18_kognizioak	.163	<b>.645</b>	-.098
20_kognizioak	.015	<b>.752</b>	-.048
22_afektuak	<b>.862</b>	.068	-.024
27_portaerak	-.027	-.015	<b>.773</b>
31_afektuak	<b>.700</b>	-.073	.005
35_portaerak	.353	.053	<b>.470</b>
39_portaerak	.008	-.004	<b>.846</b>

Patroi-matrizearen emaitza horiek ikusita, IJBG tresnaren garbiketa bukatutzat emateko, azken erabakiak azaldu behar dira. Afektuzko dimentsioan item asko daude –zazpi- beste bi dimentsioekin konparatuz, hortaz, item bat

kendu beharra dago IJBGren osaketa orekatuagoa izan dadin. 3. itema ezabatzea erabaki da bi arrazoirengatik: baxuen saturatzen duelako (.633) eta edukiaren aldetik eskala honetako beste sei itemak askoz esanguratsuagoak direlako irakurketarekiko jarreraren osagai afektiboa neurtzeko. Kogniziozko 7. eta portaerazko 35 itemak, ostera, nahiz eta hain balio altuak ez izan, gutxieneko .40 balioa gainditzen dute, beraz, ez dira kenduko dagokien eskala gehiago ez murrizteko. Izan ere, 35. itema kenduz gero, ezin liteke portaerazko dimentsioa eratu bi itemez soilik. Hori dela eta, bost item dituen kogniziozko dimentsioak eta hiru item dituen portaerazkoak horrela segituko dute (ikusi 29. taula).

29. Taula. *IJBGaren behin betiko faktore egituraren eraketa*

DIMENTSIOAK	ITEMAK
<b>Afektuak</b>	1. Irakurtzea gustatzen zait 9. Irakurtzea erlaxagarria da 10. Irakurle ona naizela uste dut 15. Nire aisialdian irakurtzen gozatzen dut 22. Irakurtzea erakargarria iruditzen zait 31. Egunero irakurtzen dut plazerragatik
<b>Kognizioak</b>	7. Liburu asko ezagutzea eta irakurrita izatea garrantzitsua da 12. Denok sarriago irakurtzen ahalegindu beharko genuke 17. Etorkizuneko lanbiderako irakurtzea baliagarria da 18. Ezagupen zabalagoak lortzen ditut irakurtzean 20. Jendeak irakurtzea garrantzitsua da
<b>Portaerak</b>	27. Normalean libururik salduenak irakurtzen ditut 35. Gomendatzen dizkidaten liburuak irakurtzen ditut 39. Liburu bat modan badago, irakurtzen saiatzen naiz.

IJBG galdetegia garbitzeko urratsetan argi eratu da hiru dimentsioen faktore egitura. Hurrengo atalean IJBG neurketa-tresnaren azken bertsioaren ezaugarriak aztertuko dira, gerora hiruko eraketa zehatzago probatu ahal izateko da egiturazko ekuazio-ereduak baliatuz.

### 5.2.3. IJBGaren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailea

IJBGaren barne egitura egonkortuta, azken bertsioaren itemak berraztertzeke KMO, komunalitateak, bariantza eta patroiz-matrizearen probak egingo dira. Behin betiko bertsioaren KMO = .897 da eta Bartletten esferizitate proba,  $\chi^2 = 10828.07$ , esangura-maila  $p = .000$  izanez. Horrek esan nahi du

parametro egokiak direla. Komunalitateei dagokienez, 30. taulan ikusten da balioak ontzat har daitezkeela, kogniziozko 7. itema izan ezik (.275).

30. Taula. *IJBGaren behin betiko bertsioaren komunalitateak*

1_afektuak	.808
7_kognizioak	.275
9_afektuak	.571
10_afektuak	.479
12_kognizioak	.417
15_afektuak	.740
17_kognizioak	.434
18_kognizioak	.476
20_kognizioak	.565
22_afektuak	.763
27_portaerak	.570
31_afektuak	.476
35_portaerak	.526
39_portaerak	.728

Bariantzari erreparatuz, aurreko faktore analisiaren antzekoa da, oraingo balioak apur bat altuagoak direlarik, afektuzko osagaiarenak izan ezik. Hain zuzen, afektuzko osagaiak % 35.78ko azalpen-ehunekoa lortzen du irakurketarekiko jarreraren gainean, kogniziozkoak, % 13.16, eta, portaerazkoak, % 6.97, hiru faktoreen bariantza metatu osoa % 55.92 delarik (ikus 31. taula).

31. Taula. *IJBGaren behin betiko bertsioak azaldutako bariantza osoa*

Osagaiak	Erakutsitako bariantzaren %a	Metatutako bariantzaren %a
<b>Afektuak</b>	35.78	35.78
<b>Kognizioak</b>	13.16	48.95
<b>Portaerak</b>	6.97	55.92

Azkenik, behin betiko bertsioaren ardatz nagusien eta oblimin errotazioaz, 32. taulak erakusten du bosgarren faktore analisiaren puntuazio berdintsuak atera direla. Denak dira balio onargarriak, gutxieneko .40tik gorakoak baitira; areago, denek, bi 7. eta 35. itemak izan ezik (.487 eta .472 saturazio maila, hurrenez hurren), gomendatzen den .60 lortzen dute.

32. Taula. *IJBGaren behin betiko bertsioaren patroi matrizea*

	Afektuak	Kognizioak	Portaerak
1_afektuak	<b>.919</b>	-.016	-.033
7_kognizioak	.052	<b>.487</b>	.076
9_afektuak	<b>.662</b>	.159	.065
10_afektuak	<b>.710</b>	-.072	-.004
12_kognizioak	-.061	<b>.651</b>	.057
15_afektuak	<b>.822</b>	.019	.064
17_kognizioak	-.100	<b>.681</b>	-.012
18_kognizioak	.157	<b>.648</b>	-.094
20_kognizioak	.016	<b>.754</b>	-.048
22_afektuak	<b>.853</b>	.086	-.015
27_portaerak	-.029	-.014	<b>.771</b>
31_afektuak	<b>.698</b>	-.059	.011
35_portaerak	.344	.062	<b>.472</b>
39_portaerak	.005	.000	<b>.851</b>

IJBG galdetegiaren hiru dimentsio edo eskalak zehaztu ondoren, diseinatutako item bakoitzak sortu den dimentsio edo osagaiarekin gainerako faktoreekin baino erlazio gehiago duen egiaztatu beharra dago. Beraz, korrelazioak burutu dira bai eskalekiko bai item-eskalekiko. 33. taulan eskaleen artekoak topatzen dira.

33. Taula. *IJBGaren behin betiko bertsioaren hiru eskalen arteko korrelazioak*

		Afektuak	Kognizioak
Afektuak	r	1.00	
Kognizioak	r	.274**	1.00
Portaerak	r	.533**	.174**

\*\*  $p < .001$

Korrelazioei erreparatuta, altuena portaerazkoen eta afektuzkoen artean ematen da,  $r = .533$ ; txikiagotu egiten da kognizioen eta afektuen artean,  $r = .274$ , eta baxuena, portaeren eta kognizioen artean ematen da,  $r = .174$ , kasu guztietan esangura-maila  $p < .001$  izanez. IJBGaren hasierako bertsioaren aldean, oraingoan korrelazioak baxuagoak izatea egokia suertatzen da zeren, galdetegiaren garbiketaren ostean, prozesua ondo egin izan delako seinaleztat hartu behar baita, hots, hiru dimentsioak loturik egotea, baina nahastu barik.



34. taularen emaitzek itemen beren faktorearekiko korrelazio-maila beste bi faktoreekikoa baino handiagoa dela azaltzen dute, ezinbestean diferentzia horrek 20tik gorakoa izan behar duelarik. Kasu honetan, baldintza hori betetzen da.

34. Taula. *IJB*Garen behin betiko bertsioaren item-dimentsioekiko korrelazioak

		Afektuak	Kognizioak	Portaerak
1_afektuak	r	<b>.893**</b>	.228**	.466**
9_afektuak	r	<b>.790**</b>	.327**	.449**
10_afektuak	r	<b>.748**</b>	.132**	.355**
15_afektuak	r	<b>.874**</b>	.238**	.507**
22_afektuak	r	<b>.877**</b>	.294**	.469**
31_afektuak	r	<b>.764**</b>	.139**	.384**
7_kognizioak	r	.230**	<b>.685**</b>	.185**
12_kognizioak	r	.166**	<b>.701**</b>	.150**
17_kognizioak	r	.100**	<b>.730**</b>	.065**
18_kognizioak	r	.283**	<b>.727**</b>	.123**
20_kognizioak	r	.210**	<b>.764**</b>	.097**
27_portaerak	r	.343**	.101**	<b>.839**</b>
35_portaerak	r	.577**	.210**	<b>.805**</b>
39_portaerak	r	.420**	.126**	<b>.871**</b>

\*\*  $p < .001$

Afektuzko dimentsioko item-eskalarekiko korrelazio-mailak  $r = .764$  (31. itema) eta  $r = .893$  (1. itema) balioen artean dago; kogniziozko dimentsioan,  $r = .685$  (7. itema) eta  $r = .764$  (20. itema) artean, eta portaerazko dimentsioan, hiru itemek beren eskalarekiko dituzten korrelazioak .800etik gorakoak dira, guztiak estatistikoki esanguratsuak ( $p < .001$ ).

Datu horiek ematen dute aditzera IJBG galdetegiaren barne egitura finkatzeko analisi esploratzailean gauzatu diren urratsak zuzenak izan direla. Horrela, hasierako 39 itemez osatutako poltsa 14ra murriztu da. 35. taulak erakusten ditu azken bertsiora heldu diren itemen ezaugarriak. Balio guztiak onargarriak direla hautematen da.

35. Taula. *IJBGaren behin betiko bertsioaren itemen ezaugarriak*

	$\bar{X}$	DT	Asimetria	Kurtosia	Korrelazioak	Komunalitateak	Saturazioak
1_afektuak	3.54	1.09	-.30	-.69	.893	.808	.919
7_kognizioak	3.18	1.06	-.20	-.51	.685	.275	.489
9_afektuak	3.59	1.10	-.54	-.39	.790	.571	.662
10_afektuak	3.15	1.10	-.16	-.61	.748	.479	.710
12_kognizioak	4.17	.86	-.97	.89	.701	.417	.651
15_afektuak	3.08	1.26	-.02	-1.00	.874	.740	.822
17_kognizioak	3.78	.96	-.50	-.12	.730	.434	.681
18_kognizioak	3.93	.84	-.53	.13	.727	.478	.648
20_kognizioak	4.00	.87	-.67	.30	.764	.565	.754
22_afektuak	3.50	1.14	-.32	-.711	.877	.763	.853
27_portaerak	2.46	1.09	.27	-.68	.839	.570	.771
31_afektuak	2.39	1.20	.55	-.58	.764	.476	.798
35_portaerak	3.10	1.09	-.21	-.53	.805	.526	.472
39_portaerak	2.65	1.11	.19	-.66	.871	.728	.851

Hori aintzat hartuta, hurrengo fasera igaro behar da 1. hipotesiaren bigarren zatia konprobatzeko, non egiturazko ekuazio-ereduak baliatuko diren analisi esploratzaile honetan ezarri den ereduaz gain beste eredu posibleak egiaztatzeko.

#### 5.2.4. IJBGaren behin betiko bertsioaren faktore analisi egiaztagarria

Aurreko fasean atera den hiru dimentsio edo osagaitako eredu egiaztatzeko EQS programaren bidez egiturazko ekuazio-ereduak burutuko dira. Prozedura estatistiko horretan frogatu nahi den ereduaren aldagaien arteko erlazioa neurtzen da. Horretarako, ezkutuko aldagaiek (kasu honetan, hiru eskalak, afektuak, kognizioak eta portaerak) adierazle-multzo baten gainean (hiru dimentsio horien itemak) duten eragina kalkulatu da. Erabiltzen diren doitze indize horiek hauexek dira: RMSEA, Satorra-Bentlerren ji-karratuaren balioa, CFI, NFI, NNFI eta IFI. Gogora dezagun lehenengo bietan balio onak izaten direla baxuenak; azken lauek, ostera, 0.090tik gorako balio lortu behar dute ontzat hartzeko.

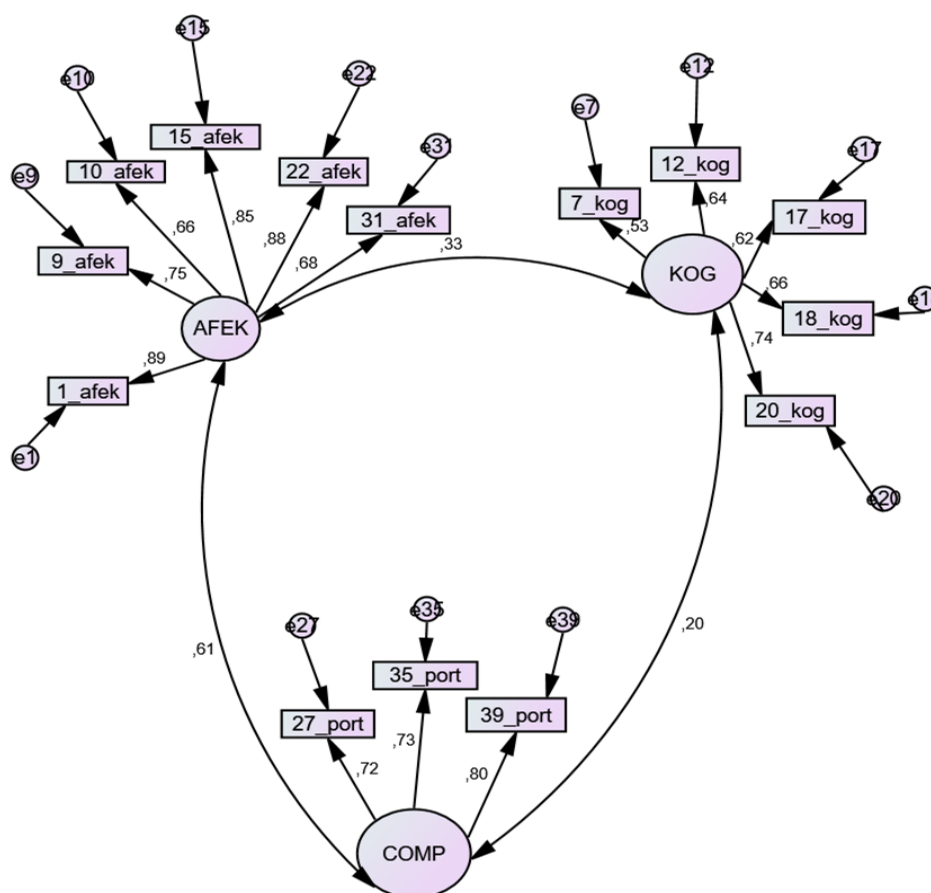
Hiru eredu posible planteatu dira zeinek duen doikuntzarik onena ikusteko: dimentsio bakarrekoa (item guztiak batzea dimentsio bakar batean), bi dimentsiokoa (alde batetik, kogniziozko eta afektuzko dimentsioetako itemak elkartuta; bestetik, portaeren gainekoak) eta hiru dimentsiokoa (afektuak, kognizioak eta portaerak). 36. taulan daude hiru ereduaren puntuazioak.

36. Taula. Balizko hiru ereduen doikuntza indizeak

Eredua	RMSEA	Satorra-Bentlerren $\chi^2$	sig	CFI	NFI	NNFI	IFI
Dimentsio bat	0.173	3182.30	.000	0.732	.726	.688	.733
Bi dimentsio	0.128	2069.584	.000	.0786	.744	.744	.786
Hiru dimentsio	0.067	610.392	.000	.943	.939	.930	.943

Hiruak estatistikoki esanguratsuak izan arren ( $p < .001$ ), balio onargarriak eskaintzen dituen bakarra hiru dimentsiotakoa da. Izan ere, bere RMSEaren (0.067) eta Satorra-Bentlerren ji-karratuaren balioak ( $\chi^2 = 610.392$ ) baxuenak dira. Esan bezala, CFI, NFI, NNFI eta IFI parametroei dagokienez, zenbat eta 1 baliotik hurbilago, orduan eta hobea izango da eta horixe soilik betetzen da hiruko ereduan: .943, .935, .930 eta .943, hurrenez hurren. Hortaz, argi geratzen da hiruko ereduak doikuntzarik onena eskaintzen duela

Datu horiei erreparatuta, 10. figuran islatzen da hiru osagaitako ekuazio-egituraren gaineko diagrama. Bertan item bakoitzaren pisuak hiru dimentsioko ereduan batzen dira. Hiru dimentsiotako ereduak irizpide estatistikoak betetzeaz gain, jarrerei buruzko esparru teorikoan ikusi denarekin bat dator, hots, afektuek, kognizioek eta portaerek osatzen dituztela jarrerak.



10. Figura. Hiru osagaien ereduaren irudikapena

Atal honetan, horrenbestez, frogatu da 1. hipotesian ezarritakoa: irakurketarekiko jarrerak neurtzeko balio duen IJBG konstruktua edukiaren eta egiturazko baliotasun-irizpideak betetzen ditu.

### 5.2.5. IJBG galdetegiaren behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna eta fidagarritasuna

2. hipotesia egiaztatzeari ekingo zaio, ea IJBG galdetegiak fidagarritasun eta barne trinkotasun egokiak dituen irakurketarekiko jarrerak neurtzeko. Era horretan, fidagarritasuna bi modu desberdinetan aztertuko da; alde batetik, Cronbachen alfaren barne trinkotasunaren indizeari erreparatuko zaio eta, bestetik, faktore analisi egiaztagarritik ateratako McDonalden fidagarritasun konposatuari eta batezbesteko bariantzari.

Behin betiko bertsioaren barne trinkotasunaren Cronbachen alfa indizeari buruz adierazi behar da ona dela,  $\alpha = .86$  (ikus 37. taula). Indize hori gutxitu egiten da edo oso antzekoa da edozein item kenduz gero, 17. itema izan ezik, pixka bat igoko litzatekeelako,  $\alpha = .87$ . Hala ere, item hori uztea erabaki da, irabazia ez delako hainbesterako galerarekin konparatuz; hau da, item hori ezabatzeak bere eskala desorekatuko luke lau item soilik izatera igaroz.

37. Taula. *IJBGaren behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna*

	<b>Eskala osoa</b>	<b>Afektuak</b>	<b>Kognizioak</b>	<b>Portaerak</b>
1_afektuak	.85	.88		
9_afektuak	.85	.90		
10_afektuak	.86	.90		
15_afektuak	.85	.88		
22_afektuak	.85	.88		
31_afektuak	.86	.91		
7_kognizioak	.87		.77	
12_kognizioak	.87		.74	
17_kognizioak	.87		.73	
18_kognizioak	.86		.73	
20_kognizioak	.87		.71	
27_portaerak	.87			.72
35_portaerak	.85			.78
39_portaerak	.86			.65
Guztira	.87	.91	.78	.79

Dimentsio bakoitzaren  $\alpha$ -ren estimazioak ere onak dira; afektuen gaineko osagaiak lortzen du puntuaziorik onena,  $\alpha = .90$ ; portaerazkoak,  $\alpha = .79$ , eta, kogniziozkoak, baliorik txikiena,  $\alpha = .77$ . itemetako bat ezabatuko balitz, ez litzateke Cronbachen alfaren balioa handituko, kontrakoa baizik.

Halaber, McDonaldeen fidagarritasun konposatua begiratzea beharrezkoa da. Balio honek item bakoitzaren neurketa-erroreak nahiz faktore analisi egiaztagarrian lortutako horien saturazioak hartzen ditu aintzat (Zumbo et al., 2007). 38. taulan proba horren emaitzak agertzen dira. Ongi interpretatzeko, hiru alderditan jarri behar da arreta; batetik, ateratako batezbesteko bariantzak .50etik

gorakoa izan behar du. Kasu honetan .56 lortzen da. Bestetik, McDonaldeen Omega indizeak ahal den gertuen egon behar du 1etik eta hemen .94 da. Hirugarrenik, fidagarritasun konposatuaren estimazioak .95 ematen du.

38. Taula. *IJBGaren behin betiko bertsioaren fidagarritasun konposatua*

McDonald's Omega	0.94
Fidagarritasun konposatua	0.95
Ateratako batezbesteko bariantza	0.56

Eraitza horiek ikusirik, 2. hipotesia bete egin dela frogatu da, hortaz, IJBG neurketa tresnak fidagarritasun eta barne trinkotasun ona du irakurketarekiko jarrerak neurtzeko.

### 5.3. IRARRAren eraketa

IJBGrekin egin dugun moduan, IRARRA neurketa-tresna balioztatzeko jarraitu diren urratsak zehatz-mehatz deskribatuko dira datozen orrialdeetan.

#### 5.3.1. IRARRA galdetegiaren hasierako bertsioaren analisi deskribatzailea

Atal honetan 3. hipotesiaren emaitzak aurkeztuko dira. Hipotesi horren arabera, baieztatu nahi da irakurtzeko motibazioaren gaineko galdetegiaren bi osagaitako egitura –intrintsekoa eta estrintsekoa-, edukiaren eta egiturazko baliotasuna erakusten dituelarik.

Lehenik, analisi deskribatzaileetan gehieneko eta gutxieneko erantzunak identifikatu dira. 39. taulan ikusten den bezala, ez da aurkitu Likert eskalan gutxieneko (1) eta gehieneko (5) balioetan adierazita ez dagoen itemik, denak normalak baitira.

39. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren analisi deskribatzailea

	Gutxien	Gehien	$\bar{X}$	DT	Asimetria	Kurtosia	Cronbachen alfa itema kenduz gero
1_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.73	1.09	.22	-.52	.84
2_Intrintsekoa	1.00	5.00	3.21	.92	-.20	-.25	.85
3_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.33	1.05	.51	-.39	.84
4_Intrintsekoa	1.00	5.00	3.76	1.09	-.70	-.14	.86
5_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.14	1.07	.62	-.45	.87
6_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.41	1.04	.34	-.50	.84
7_Intrintsekoa	1.00	5.00	3.80	.92	-.66	.28	.85
8_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.67	1.14	.25	-.69	.84
9_Intrintsekoa	1.00	5.00	4.31	.91	-1.36	1.42	.85
10_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.85	1.08	-.02	-.66	.85
11_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.52	1.04	.25	-.56	.84
12_Estrintsekoa	1.00	5.00	1.83	.90	.93	.33	.85
13_Intrintsekoa	1.00	5.00	4.03	1.14	-.86	-.36	.86
14_Intrintsekoa	1.00	5.00	2.78	1.09	-.01	-.70	.84
15_Intrintsekoa	1.00	5.00	3.59	.97	-.54	.08	.85
16_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.14	.99	.61	-.12	.84
17_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.64	1.15	.20	-.74	.84
18_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.11	1.01	.64	-.28	.84
19_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.51	1.10	.25	-.67	.84
20_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.04	1.01	.64	-.46	.85
Alfa guztira							.85

Bigarrenez, batezbesteko aritmetikoan, bost gradutako Likert eskala bat denez, espero da batezbestekoa 2.5 eta 3.5 artean egongo dela. Galdetegi honetan baliorik handiena motibazio intrintsekoko 9. itemak lortu du (4.313), eta txikiena, motibazio estrintsekoko 12. itemak (1.831). Beste batek, 13. itemak, motibazio estrintsekokoak, 4.0tik gora puntuatu du (4.026). Gainontzekoek ondo ematen dute.

Hirugarrenez, desbideratze tipikoan (1etik gorakoa) nabarmendu behar da sei itemek 1etik beherako puntuazioa dutela, hain zuzen ere, osagai intrintsekoko 2., 7., 9. eta 15. itemek, eta estrintsekoko 12. eta 16. itemek. 1etik beherako puntuazioak IRARRA galdetegian aldakortasun asko ez dagoela adierazi ahal du. Dena den, balio guztiak .90 ingurukoak direnez, aurrera jarrai daiteke.

Asimetriari eta kurtosiari dagokienez, balio onargarriak (-1 eta +1 artean) daude ítem batean izan ezik: osagai intrintsekoko 9. itemak atera ditu hortik gorako balioak: -1.36, asimetrian eta 1.42, kurtosian.

IRARRA galdetegiaren behin behineko bertsioaren Cronbachen alfari erreparaturik,  $\alpha = .84$  da, ontzat har daitekeena. Itemen bat kenduz gero, pixka bat handituko litzateke honako kasuetan: osagai intrintsekoan kokatzen diren 2. ( $\alpha = .85$ ), 4. ( $\alpha = .85$ ), 7. ( $\alpha = .85$ ), 9. ( $\alpha = .85$ ) eta estrintsekoan dagoen 10. itemetan ( $\alpha = .85$ ); gehien igotzen direnak, estrintsekoko 5. ( $\alpha = .86$ ) eta intrintsekoko 13. itemak ( $\alpha = .86$ ). Alabaina, oso modu apalean hobetuko liratekeela aintzat hartuta, hobekuntza txiki hori ez da arrazoi nahikoa itemak ezabatzeke.

Emaitza horiek ikusirik, IJBG galdetegiaren garbitze prozesuan azaldu dugun bezala, itemen bat irizpide deskribatzaile hutsetan oinarrituta ezabatu aurretik, edukiari eman behar zaio arreta (irizpide teorikoa), zeren, irakurtzeko motibazioarekin zerikusi handia badu -esaterako, dimentsio intrintsekoan aurkitzen den 9. itema (Gustoko liburu bat topatu eta engantxatuz gero, irakurtzen dut), asimetrian eta kurtosian balio altuak dituen-, gomendagarri suertatzen baita faktore analisisian errotatzea konprobatzeko ea nolako indizeak lortzen dituen.

Galdetegi honen hasierako bertsioaren korrelazioetan, motibazio estrintsekoko eta intrintsekoko bi eskalakoen artekoak agertzen dira 40. taulan. Motibazio intrintsekoaren eta estrintsekoaren arteko korrelazioa .237 da eta esangura-maila  $p < .001$ , beraz, korrelazio baxua dago bien artean. Datu horrek esan nahi du aske samar direla IRARRAren bi dimentsioak. Horregatik, varimax errotazioa egingo da.

40. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren bi dimentsioen arteko korrelazioak

		Intrintsekoa
Intrintsekoa	r	1.00
Estrintsekoa	r	.237**

\*\*  $p < .001$

Itemen eskalekiko korrelazioetan balio onak topatzen dira (ikus 41. taula), itemek beren eskalarekin bestearekin baino hobeto korrelazionatzen baitute (.20 eta .25etik gora, hain zuzen), osagai intrintsekoaren 14. itemak eta estrintsekoaren 5. itemak izan ezik. Dagokien eskalarekin korrelazioa izateak itemak ondo sortuta daudela adierazten du. Intrintsekoaren eskalan item guztiek puntuazio altuak lortzen dituzte:  $r = .542$  (7. itema) eta  $r = .726$  (4. itema)



artekoak. Estrintsekoan ere ontzat eman daitezke datuak,  $r = .243$  (5. itema), baxuena da, eta  $r = .753$  (11. itema), altuena izanez.

41. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren item-dimentsioekiko korrelazioak

		Intrintsekoa	Estrintsekoa
1_Estrintsekoa	r	.321**	.603**
2_Intrintsekoa	r	.648**	.172**
3_Estrintsekoa	r	.180**	.688**
4_Intrintsekoa	r	.726**	-.008
5_Estrintsekoa	r	-.434**	.243**
6_Estrintsekoa	r	.183**	.746**
7_Intrintsekoa	r	.542**	.170**
8_Estrintsekoa	r	.401**	.650**
9_Intrintsekoa	r	.665**	.081**
10_Estrintsekoa	r	-.066**	.491**
11_Estrintsekoa	r	.258**	.753**
12_Estrintsekoa	r	.159**	.538**
13_Intrintsekoa	r	.670**	-.046
14_Intrintsekoa	r	.554**	.420**
15_Intrintsekoa	r	.669**	.271**
16_Estrintsekoa	r	.163**	.680**
17_Estrintsekoa	r	.279**	.704**
18_Estrintsekoa	r	.175**	.744**
19_Estrintsekoa	r	.279**	.739**
20_Estrintsekoa	r	.005	.647**

\*\*  $p < .001$

Emaizak onak izan direnez, item guztiak faktore analisi esploratzailean pasatuko dira ea horien pisuek nola jokatzen duten errotazioetan ikusteko eta saturazio-balioen arabera ezabatzeko erabaki sendoak hartu ahal izateko.

### 5.3.2. IRARRAren hasierako bertsioaren faktore analisi esploratzailea

Itemak faktoretan era egokian banatzen diren egiaztatu behar da, hots, irakurtzeko motibazioaren barneko osagai bietan, intrintsekoan eta estrintsekoan, bananduta. Metodoaren kapituluan azaldu den moduan, IRARRAren faktore analisi esploratzailea hasierako urratsetatik egingo da faktore ardatz nagusiekin eta varimax errotazioarekin. Horren arrazoa da, postulatu teorikoei jarraituz, irakurtzeko motibazioari buruzko galdetegi honetan faktoreak edo dimentsioak ongi bereizita daudela.

Lehenengo faktore analisisian, KMO indizea .70etik goratik dago, .905; Bartletten esferizitate-proba  $X^2 = 12562.89$ , eta estatistikoki esanguratsua da,  $p < .001$ , hortaz, aurrera egin daiteke.

Ardatz nagusietarako eta varimax metodoaren errotaziorako komunalitateak zein diren jakiteko, itemen bariantzaren proportzioa agertzen da 42. taulan. Gutxienezko .300 balioa gainditzen ez duten bost itemak daude; batetik, dimentsio intrintsekoan aurkitzen diren 7., 14. eta 15. itemak; bestetik, dimentsio estrintsekoan kokatzen diren 10. eta 12. itemak.

42. Taula. *IRARRAren hasierako bertsioaren lehenengo faktore analisi esploratzailearen komunalitateak*

1_Estrintsekoa	.369
2_Intrintsekoa	.413
3_Estrintsekoa	.425
4_Intrintsekoa	.575
5_Estrintsekoa	.422
6_Estrintsekoa	.519
7_Intrintsekoa	.110
8_Estrintsekoa	.476
9_Intrintsekoa	.383
10_Estrintsekoa	.290
11_Estrintsekoa	.563
12_Estrintsekoa	.239
13_Intrintsekoa	.549
14_Intrintsekoa	.279
15_Intrintsekoa	.246
16_Estrintsekoa	.416
17_Estrintsekoa	.486
18_Estrintsekoa	.530
19_Estrintsekoa	.542
20_Estrintsekoa	.408

Galdetegiak azaldutako bariantza osoari dagokionez, 43. taulan, bariantza-proportzio handiena azaltzen duen dimentsioa motibazio estrintsekoa da, hain zuzen, % 27.66; motibazio intrintsekoak, berriz, % 13.52. Faktore biren batuketa metatua % 41.19koa da, hortaz, oraindik ez du beharrezko den % 50 lortzen ontzat hartzeko.

43. Taula. *IRARRAren hasierako bertsioaren lehenengo faktore analisi esploratzailearen bariantza*

Osagaiak	Erakutsitako bariantzaren %a	Metatutako bariantzaren %a
Estrintsekoa	26.86	26.86
Intrintsekoa	14.34	41.19

Item bakoitzak bere faktorean duen pisuaz, 44. taulan dimentsio estrintsekoko itemek .40tik gorako pisuak dituzte, 5. itemak izan ezik, dimentsio honetan ia ez baitu pisurik (.163). Bestalde, motibazio intrintsekoaren item guztiek pisu onargarriak dituzte, hiru hauek salbu: 7. (.255), 14. (.242) eta 15. (.369) itemak.

44. Taula. *IRARRAren hasierako bertsioaren faktore errotatuen matrizea*

	<b>Estrintsekoa</b>	<b>Intrintsekoa</b>
1_Estrintsekoa	<b>.557</b>	.242
2_Intrintsekoa	.188	<b>.615</b>
3_Estrintsekoa	<b>.651</b>	.020
4_Intrintsekoa	.015	<b>.758</b>
5_Estrintsekoa	.163	<b>-.629</b>
6_Estrintsekoa	<b>.721</b>	.001
7_Intrintsekoa	.222	.245
8_Estrintsekoa	<b>.630</b>	.282
9_Intrintsekoa	.099	<b>.611</b>
10_Estrintsekoa	<b>.428</b>	-.326
11_Estrintsekoa	<b>.750</b>	.025
12_Estrintsekoa	<b>.487</b>	.035
13_Intrintsekoa	-.029	<b>.741</b>
14_Intrintsekoa	<b>.470</b>	.242
15_Intrintsekoa	.330	<b>.369</b>
16_Estrintsekoa	<b>.645</b>	.014
17_Estrintsekoa	<b>.673</b>	.179
18_Estrintsekoa	<b>.727</b>	-.023
19_Estrintsekoa	<b>.724</b>	.135
20_Estrintsekoa	<b>.602</b>	-.214

Itemak ezabatzeko irizpideei arreta emanez, .40 gutxienerako saturazio balioa gainditzen duten item artean altuenak hautatzeko irizpidea ezarri da, lehenesten den .60ra ahalik eta gehien hurbilduz. 5. itemak .629 puntuazioa lortzen du motibazio estrintsekoan, baina intrintsekoan egon beharko luke, non bere pisua oso baxua den. 7. itemaren saturazioa baxua da eta, gainera, ia berdina bi dimentsioetan (.222, estrintsekoan eta .245, intrintsekoan). 10. itemak ere bi dimentsioetan saturatzen du (.428, estrintsekoan eta .326, intrintsekoan). Osagai estrintsekoan, 12. itemaren saturazio-balioak (.487) gutxienerako .40 gainditzen duen arren, ezabatzearen aldeko erabakia hartu da, zeren, bere eskalan dauden beste itemekin konparatuta, balio baxuagoak lortzeaz gain, adieraren garrantziari begira (irizpide teorikoa), ez baitu beste itemek adinako adierazkortasunik. Azkenik, 14. eta 15. itemek bi dimentsioetan dute pisua; 14.ak

gehiago saturatzen du motibazio estrintsekoan (.470), intrintsekoak bada ere (.242); 15.ak .40etik beherako saturazioa du bi dimentsioetan (.330 eta .369 hurrenez hurren). Hori dela eta, sei item horiek kentzea erabakitzen da.

Bigarren faktore analisisian KMO indizea .70etik gorakoa da, hain zuzen, .899, Bartletten esferizitate-proba  $X^2 = 9261.25$ , eta esangura-maila .001etik beherakoa ( $p = .000$ ). Horrek esan nahi du eskala bakoitzaren itemen arteko erlazioa esanguratsua dela eta, hortaz, faktore analisia aztertzailearekin jarraitu ahal dela.

Komunalitateei dagokienez, 45. taularen emaitzek ematen dute aditzera ez dagoela .300etik beherako baliorik, hortaz, analisia interpretatzeari jarrai dakioke.

45. Taula. *IRARRAren hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak*

1_Estrintsekoa	.383
2_Intrintsekoa	.465
3_Estrintsekoa	.434
4_Intrintsekoa	.598
6_Estrintsekoa	.537
8_Estrintsekoa	.462
9_Intrintsekoa	.434
11_Estrintsekoa	.531
13_Intrintsekoa	.506
16_Estrintsekoa	.401
17_Estrintsekoa	.514
18_Estrintsekoa	.538
19_Estrintsekoa	.564
20_Estrintsekoa	.383

Bi faktoreen bariantzaz, 46. taulan motibazio estrintsekoak azaltzen du ehuneko gehiena, % 32.64, motibazio intrintsekoak, berriz, % 15.56, bi dimentsioek metatutako bariantza % 48.20 izanez. Lehenengo analisiaren datuekin alderatuz, 7 puntuko igoera gertatu da bariantzan, onargarria izateko .50tik hurbilago.

46. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren bigarren faktore analisi esploratzailearen bariantza osoa

Osagaiak	Erakutsitako bariantzaren %a	Metatutako bariantzaren %a
Estrintsekoa	32.64	32.64
Intrintsekoa	15.56	48.20

Faktore errotatuen matrizean itemen saturazio-mailari erreparatuta, 47. taulan emaitzek agerrarazten dute dimentsio intrintsekoan kokatu diren lau itemen pisuak .654 (9. itema) eta .774 (4. itema) artean daudela; hortaz, pixka bat igo dira lehenengo faktore analisi esploratzailearekin alderatuta, 13. itema izan ezik. Bestalde, motibazio estrintsekoaren dimentsioan hamar itemek, oro har, ongi saturatzen dute: .594 (baxuena, 20. itema) eta .741 (altuena, 19. itema) artean.

47. Taula. IRARRAren hasierako bertsioaren faktore errotatuen matrizea

	Estrintsekoa	Intrintsekoa
1_Estrintsekoa	<b>.566</b>	.250
2_Intrintsekoa	.180	<b>.658</b>
3_Estrintsekoa	<b>.658</b>	.038
4_Intrintsekoa	-.006	<b>.774</b>
6_Estrintsekoa	<b>.733</b>	.008
8_Estrintsekoa	<b>.626</b>	.263
9_Intrintsekoa	.076	<b>.654</b>
11_Estrintsekoa	<b>.728</b>	.034
13_Intrintsekoa	-.023	<b>.711</b>
16_Estrintsekoa	<b>.632</b>	.038
17_Estrintsekoa	<b>.693</b>	.183
18_Estrintsekoa	<b>.733</b>	-.017
19_Estrintsekoa	<b>.741</b>	.123
20_Estrintsekoa	<b>.594</b>	-.173

Datu horien arabera, lau item daude dimentsio intrinsekoan eta hamar estrintsekoan. Helburua irakurtzeko motibazioaren gaineko galdetegi ahalik eta zehatzen egitea denez, dimentsio estrintsekoko item batzuk ezabatu behar dira, IRARRA konstruktua desorekatu ez dadin. Hiru izango dira; alde batetik, 1. eta 20. itemak kentzea erabaki da, ez direlako gomendatutako .60ko mugara iristen. Bestetik, 8. itema, saturazio onargarria (.626) duen arren, edukia ez da dimentsio horretako gainerako itemenena bezain garrantzitsua.

Itemen azken kopuruari begira, hortaz, zazpi item dimentsio batean eta lau item bestean geratuko dira. Oraindik ere alde dago, baina beti aurki daitezke arrazoi estrintseko baino intrintseko gehiago irakurtzean, IRARRA tresnaren eraketaren lehenengo momentutik argudiatu dugunez. Hiru item horiek ezabatu ondoren, 48. taulan ikusgai dago IRARRA galdetegiaren bi eskalatako azken faktore egitura.

48. Taula. *IRARRA galdetegiaren behin betiko faktore egituraren eraketa*

DIMENTSIOAK	ITEMAK
<b>Intrintsekoa</b>	2. Liburu bat gomendatuz gero irakurtzen dut 4. Entretenigarria iruditzen zaidalako irakurtzen dut, 9. Gustoko liburu bat topatu eta engantxatuz gero, irakurtzen dut 13. Ez dut irakurtzen aspergarria delako
<b>Estrintsekoa</b>	3. Irakasle izateko irakurle izan behar delako irakurtzen dut 6. Irakurtzeak errendimendu akademikoa hobetzen duelako irakurtzen dut 11. Etorkizunean irakasle hobe izateko irakurtzen dut 16. Irakurtzea ona dela esaten dutelako irakurtzen dut 17. Irakurtzeak idazmena hobetzeko balio duelako irakurtzen dut 18. Irakurtzen dut ezin delako irakasle ona izan gutxi irakurrita 19. Irakurtzeak mintzamina hobetzen laguntzen duelako irakurtzen dut

Jarraian IRARRA neurketa-tresnaren azken bertsioa aztertuko da, gerora faktore analisi esploratzailetik ateratzen den biko eraketa zehatzago probatu ahal izateko egiturazko ekuazio-ereduen bidez.

### 5.3.3. IRARRA galdetegiaren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailea

IRARRA tresnaren barne-egitura sendoa konprobatzeko, azken bertsioaren KMO, komunalitateak, bariantza eta konfigurazio-matrizearen balioak kalkulatu dira. KMO eta Bartletten esferizitate probak parametro onargarriak ematen ditu, .859 eta  $\chi^2 = 6827.27$ , hurrenez hurren, esangura-maila  $p = .000$  delarik. Komunalitateak ere egokiak suertatzen dira, denak .450tik gainera (ikusi 49. taula).

49. Taula. *IRARRAren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailearen komunalitateak*

2_Intrintsekoa	.592
3_Estrintsekoa	.506
4_Intrintsekoa	.693
6_Estrintsekoa	.582
9_Intrintsekoa	.595
11_Estrintsekoa	.612
13_Intrintsekoa	.619
16_Estrintsekoa	.476
17_Estrintsekoa	.586
18_Estrintsekoa	.610
19_Estrintsekoa	.617

Bariantzaren emaitzari dagokionez, 50. taulan hautematen da aurreko faktore analisiarekin alderatuta, oraingo balioak altuagoak direla eta bi dimentsioek metatzen duten ehunekoa % 58.98 dela, 10 puntu gehiago. Osagai estrintsekoak lortzen du irakurtzeko motibazioaren % 36.12ko azalpena eta intrintsekoak % 35.78.

50. Taula. *IRARRAren behin betiko bertsioaren faktore analisi esploratzailearen azaldutako bariantza osoa*

Osagaiak	Erakutsitako bariantzaren %a	Metatutako bariantzaren %a
Estrintsekoa	36.12	36.12
Intrintsekoa	22.87	58.98

Azkenik, behin betiko bertsioaren hamaika itemen ardatz nagusien eta varimax metodoaren errotazioari erreparatuz, 51. taulak erakusten du bi dimentsioetako item guztien pisu onak direla; altuena (.832), 4. itemak du, eta, baxuena, (.689) 16. itemak.

51. Taula. *IRARRAren behin betiko bertsioaren faktoreen matrize errotatua*

	Estrintsekoa	Intrintsekoa
2_Intrintsekoa	.179	<b>.748</b>
3_Estrintsekoa	<b>.711</b>	.014
4_Intrintsekoa	-.012	<b>.832</b>
6_Estrintsekoa	<b>.763</b>	-.014
9_Intrintsekoa	.075	<b>.768</b>
11_Estrintsekoa	<b>.781</b>	.035
13_Intrintsekoa	-.033	<b>.786</b>
16_Estrintsekoa	<b>.689</b>	.031
17_Estrintsekoa	<b>.742</b>	.189
18_Estrintsekoa	<b>.781</b>	-.013
19_Estrintsekoa	<b>.775</b>	.129

Galdetegiaren garbitze prozesua buruturik, ziurtatu behar da zein diren IRARRA galdetegiaren behin betiko bertsioaren bi dimentsioen arteko korrelazioak, baita itemek beren dimentsioekin dituztenak (ikusi 52. taula). Korrelazio guztiak estatistikoki esanguratsuak dira ( $p = .000$ ), bi dimentsioen arteko  $r = .127$  delarik, galdetegiaren hasierakoa baino baxuagoa,  $r = .237$ . Horrek baieztatzen du faktore aske edo nahiko independenteak direla. Hain zuzen ere, horixe espero genuen garbitze prozesuari ekin zitzaionean.

52. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren bi dimentsioen arteko eta item-dimentsioekiko korrelazioak

		Intrintsekoa
Intrintsekoa	r	1.00
Estrintsekoa	r	.127**

\*\*  $p < .001$

IRARRA hasierako bertsioaren aldean, itemek beren eskalarekin duten korrelazio-indizea handitu da (ikusi 53. taula); horrela, motibazio intrintsekoko itemetan korrelazio guztiak  $r = .740$ tik gorakoak dira, eta estrintsekoko itemetan,  $r = .674$ , (16. itema) eta  $r = .785$  artean (19. itema) daude. Kasu guztietan, itemak bere eskalarekin eta item berberak beste eskalarekin dituen korrelazioen aldeak .20tik gorakoak dira.

53. Taula. IRARRA galdetegiaren behin betiko bertsioaren item-dimentsioekiko korrelazioak

		Intrintsekoa	Estrintsekoa
2_Intrintsekoa	r	.749**	.214**
3_Estrintsekoa	r	.067**	.706**
4_Intrintsekoa	r	.819**	.050*
6_Estrintsekoa	r	.041	.757**
9_Intrintsekoa	r	.747**	.116**
11_Estrintsekoa	r	.085**	.768**
13_Intrintsekoa	r	.793**	.041
16_Estrintsekoa	r	.073**	.674**
17_Estrintsekoa	r	.188**	.759**
18_Estrintsekoa	r	.042	.771**
19_Estrintsekoa	r	.150**	.785**

\*\*  $p < .001$



Datu horiek frogatzen dute IRARRA neurketa-tresnaren garbiketan emandako urratsak zuzenak izan direla, bi dimentsio edo osagaiak ongi bereizita baitaude. 54. taulak behin betiko bertsioaren itemen ezaugarriak laburbiltzen ditu.

54. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren itemen ezaugarriak

	Gutxien	Gehien	$\bar{X}$	DT	Asimetria	Kurtosia	Korrelazi oak	Komunali tatea	Saturazi oa
2_Intrintsekoa	1.00	5.00	3.21	.92	-.20	-.25	.749	.592	.748
3_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.33	1.05	.51	-.39	.706	.506	.711
4_Intrintsekoa	1.00	5.00	3.76	1.09	-.70	-.14	.819	.693	.832
6_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.41	1.04	.34	-.50	.757	.582	.763
9_Intrintsekoa	1.00	5.00	4.31	.91	-1.36	1.42	.747	.595	.768
11_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.52	1.04	.25	-.56	.768	.612	.781
13_Intrintsekoa	1.00	5.00	4.03	1.14	-.86	-.36	.793	.619	.786
16_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.14	.99	.61	-.12	.674	.476	.689
17_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.64	1.15	.20	-.74	.759	.586	.742
18_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.11	1.01	.64	-.28	.771	.610	.781
19_Estrintsekoa	1.00	5.00	2.51	1.10	.25	-.67	.785	.619	.775

Hurrengo fasean faktore analisi esploratzailean lortu den bi osagaien eraketa zehatzago probatuko da egiturazko ekuazio-ereduak baliatuz, 3. hipotesiaren bigarren zatia konprobatzeko.

#### 5.3.4. IRARRAren behin betiko bertsioaren faktore analisi egiaztagarria

EQS programarekin IRARRA galdetegiaren egiturazko baliotasuna egiaztatu beharra dago, hots, faktore analisi esploratzailean proposatutako bi dimentsioko eredua onargarria den. Horretarako, bi dimentsio edo eskalatako eredua dimentsio bakarreko beste eredu batekin, zeinean item guztiak batera dauden, alderatuko da.

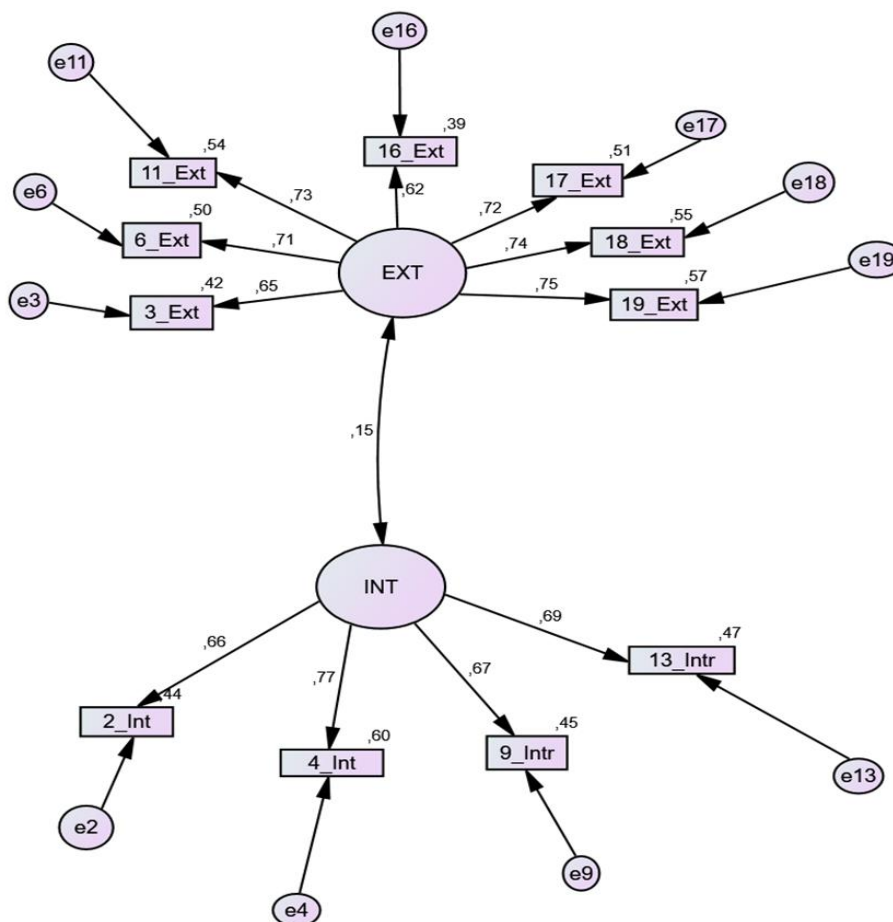
IRARRA konstruktuari dagokionez, ezkutuko aldagaiek (intrintsekoa eta estrintsekoa) adierazle-multzo baten gainean (bi dimentsio horien itemak) duten eragina kalkulatu da. Erabiltzen diren doitze indize horiek hauexek dira: RMSEA, Satorra-Bentlerren ji-karratuaren balioa, CFI, NFI, NNFI eta IFI. Lehenengo bietan balio onak izaten dira ahalik eta baxuenak; azken lauek, ostera, 0.090tik gorako balio lortu behar dute ontzat hartzeko. 55. taulan daude bi ereduaren puntuazioak.

55. Taula. *Balitzko bi ereduaren doikuntza indizeak*

Eredua	RMSEA	Satorra-Bentlerren $\chi^2$	sig	CFI	NFI	NNFI	IFI
Dimentsio bat	0.167	2005.675	.000	.662	.658	.578	.663
Bi dimentsio	0.084	504.3	.000	.956	0.91	.893	.895

Biak estatistikoki esanguratsuak badira ere ( $p < .001$ ), balio hobeak eskaintzen dituena bi dimentsiotakoa da, bere RMSEA 0.084 da eta Satorra-Bentlerren ji-karratuaren balioa  $\chi^2 = 504.3$ . CFI, NFI, NNFI eta IFI doikuntza parametroetan oihartzen gara bakarrik CFI eta NFI-ren balioak direla egokiak: .956, .910, hurrenez hurren. NNFI eta IFI-renak, mugatik oso hurbil geratzen dira: .893 eta .895. Dena den, ereduaren onar daiteke sei indizetatik lauk erakusten baitute bi osagaitako ereduaren egokitasuna eta beste bietan milesima batzuentatik izan da, beraz, onargarri izan daitekeen mugan dagoela adierazten dute datu horiek.

11. figurak dimentsio biko ekuazio-egituraren diagrama irudikatzen du, non item bakoitzaren pisuak ereduaren ondo egokitzen direla ikusten den.



11. Figura. Bi osagaien ereduaren irudikapena

Egiturazko ekuazio-ereduak IRARRArako probatu ondoren, argi dago bikoak doikuntzarik hobea duela. Gainera, irakurtzeko motibazioaren dimentsioetako egituraren gaineko tesi honen bigarren kapituluaz azaldutako postulatu teorikoak berresten ditu, hots, irakurtzeko motibazioak osagai intrintsekoa eta estrintsekoa dituela. Beraz, nahiz eta balioren bat mugan geratu, ontzat jo dezakegu.

### 5.3.5. IRARRAREN behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna eta fidagarritasuna

Galdetegiaren eratze prozesuarekin bukatzeko, 4. hipotesia egiaztatzea falta da: ea IRARRA galdetegiak barne trinkotasun eta fidagarritasun egokiak dituen irakurtzeko motibazioa neurtzeko. Horretarako, bi neurri hauek erabiltzen

dira: Cronbachen alfa, barne trinkotasunerako, eta McDonaldeen omega indizea, fidagarritasun konposaturako.

IRARRA galdetegiaren behin betiko bertsio osoaren Cronbachen alfak indize ona du,  $\alpha = .81$ , 56. taulan agertzen den moduan. Itemen bat ezabatuz gero, motibazio estrintsekoko itemetan ez dago hobekuntzarik. Baina, motibazio intrintsekoko 4. eta 13. itemak kenduko balira, barne trinkotasunaren guztizko indizea pixka bat igoko litzateke ( $\alpha = .81$  eta  $\alpha = .82$  hurrenez hurren). Hori egiteak IRARRA konstrukturako lukeen galera ikusita –lau itemeko dimentsioa erdiarekin geratuko litzateke-, bertan geratuko dira.

56. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren barne trinkotasuna (eskala osoa eta bi dimentsioak)

	Eskala osoa	Intrintsekoa	Estrintsekoa
2_Intrintsekoa	.80	.75	
3_Estrintsekoa	.79		.86
4_Intrintsekoa	.81	.70	
6_Estrintsekoa	.79		.85
9_Intrintsekoa	.81	.75	
11_Estrintsekoa	.79		.85
13_Intrintsekoa	.82	.74	
16_Estrintsekoa	.80		.86
17_Estrintsekoa	.78		.85
18_Estrintsekoa	.79		.85
19_Estrintsekoa	.78		.85
Guztira	.81	.79	.87

Dimentsioei banan-banan erreparatuta, estrintsekoko zazpi itemek  $\alpha = .87$  lortzen dute, barne trinkotasun indize ona adierazten duena. Dimentsio honetako edozein item kenduz gero, Cronbachen  $\alpha$  baxuagoa izango litzateke. Dimentsio intrintsekoaren lau itemek  $\alpha = .78$  balioa lortzen dute guztira, estrintsekoena baino pixka bat baxuagoa, baina onargarria izaten jarraitzen du. Lau horietako bat kenduko balitz, Cronbachen alfaren balioa okerragoa litzateke.

Fidagarritasun konposatuari dagokionez, 57. taulak datuak eskaintzen ditu; McDonaldeen Omega balioa .91 da, beharrezko den 1etik oso gertu, beran balio egokia da. Baina, fidagarritasun konposatuaren baliotik ateratako batezbesteko bariantzari erreparatuz, .49 da eta, hortaz, hots, oso hurbil egon arren, ez da ontzat jotzen den .50 baliora iristen.

57. Taula. IRARRAren behin betiko bertsioaren fidagarritasun konposatua

McDonald's Omega	.91
Fidagarritasun Konposatua	.91
Ateratako batezbesteko bariantza	.49

#### 5.4. Laburpena

Lehenengo helburuan adierazitako hipotesiei erreparatuz, frogatu da IJBG galdetegiak hiru dimentsioko egitura duela, edukiaren eta egiturazko baliotasuna erakutsi baitu RMSEA eta Satorra-Bentlerren doikuntza indizeetan. Egia da, bestalde, galdetegiaren egitura horretan item kopurua pixka bat desorekatuak dagoela gehien duen dimentsioa afektuen gainekoa baita, sei item, gutxien duena, portaerazkoa, hiru item, eta kogniziozkoan, bost item, baina psikometria arloko adituek (Lloret et al., 2014) aipatzen dute faktore edo eskala batek eduki behar duen item-kopuruak hiru eta sei artekoa izan behar duela, beraz, ontzat har daiteke. Horrek esan nahi du 1. hipotesia bete egin dela.

2. hipotesia ere berretsi da: IJBG galdetegiak barne trinkotasun eta fidagarritasun indize egokiak ditu, horregatik, irakurketarekiko jarrerak neurtzeko balio duen tresnatzat jo dezakegu. Bi modu desberdinetan aztertuta, Cronbachen alfaren eta faktore analisi egiaztagarritik ateratako batezbesteko bariantzaren bidez, probek estimazio onargarriak eman dituzte, hori dela eta, ondoriozta daiteke IJBG neurketa-tresna balioduna eta fidagarria dela.

3. hipotesiari dagokionez, egiaztatu da IRARRAk bi dimentsio dituela; esan daiteke edukiaren eta egiturazko baliotasuna erakusten dituela Satorra-Bentlerren eta RMSEAREN balio onargarriak direlako, nahiz eta doitze parametro bi (NNFI eta IFI) milesimengatik onak ez izan. Bi dimentsiotan eratutako konstruktua honetan osagai intrintsekoak lau item dauzka eta estrintsekoak, zazpi.

4. hipotesia ere frogatu da, IRARRA galdetegiak barne trinkotasun egokia agerrarazten duelako Cronbachen alfaren balioan. Fidagarritasun mailaren aldetik, oster, ateratako batezbesteko bariantza, onargarritzat jo daitekeen arren, ozta-ozta izan da, milesima batengatik geratu baita .50eko mugan.

Horrenbestez, hurrengo kapituletan IJBG eta IRARRA galdetegiak erabiliko dira tesi honetan proposatu diren beste aldagaiekin gurutzatzeko eta horrela beste bi helburuak egiaztatu ahal izateko.

## **6. Kapitularia. MAISU-MAISTRAGAIEN IRAKURKETAREKIKO JARREREN ETA IRAKURTZEKO MOTIBAZIOAREN ALDAKORTASUNAREN EMAITZAK ALDAGAI SOZIOPERTSONALEN ETA PSIKOLOGIKOEN ARABERA**

### **6.1. Irakurketarekiko jarrerak aldagai soziopertsonalen arabera**

6.1.1. Sexua

6.1.2. Maila

6.1.3. Gradua

6.1.4. Minorrak

### **6.2. Irakurtzeko motibazioa aldagai soziopertsonalen arabera**

6.2.1. Sexua

6.2.2. Maila

6.2.3. Gradua

6.2.4. Minorrak

### **6.3. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko erlazioak**

### **6.4. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko erlazioak aldagai soziopertsonalen arabera**

6.4.1. Sexua

6.4.2. Maila

6.4.3. Gradua

6.4.4. Minorrak

### **6.5. Irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren gaitasun iragarlea**

### **6.6. Laburpena**

## **6. Kapitulu. MAISU-MAISTRAGAIEN IRAKURKETAREKIKO JARREREN ETA IRAKURTZEKO MOTIBAZIOAREN ALDAKORTASUNAREN EMAITZAK ALDAGAI SOZIOPERTSONALEN ETA PSIKOLOGIKOEN ARABERA**

Kapitulu honetan aurkeztuko dira tesiaren bigarren helburuari dagozkion emaitzak: Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntza graduetako ikasleen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa nola aldatzen diren aztertzea aldagai soziopertsonalen (adina, maila, sexua, gradua, minorra) eta psikologikoen (autokontzeptu akademikoa) arabera.

Bigarren helburuak lau hipotesi ditu. Lehenengoan ezartzen da irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa positiboagoak direla emakumeengan gizonengan baino, azken mailetan lehenengo mailetan baino, Haur Hezkuntzako graduan Lehen Hezkuntzakoan baino eta irakurketarekin erlazionatutako minorrean gainerako minorretan baino (5. hipotesia). Era berean, egiaztatu nahi da zer korrelazio dagoen irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren artean eta bi horien eta autokontzeptu akademikoaren artean; hau da, ea erlazio horiek positiboak diren eta, hortaz, elkarlotutako aldagai horiek proportzio berean egiten duten gora; horrela, irakurketarekiko jarrera onak dituztenek motibazio handia eta autokontzeptu akademiko handia izango dute, eta alderantziz (6. hipotesia). Halaber, garrantzizkoa da jakitea korrelazio horien arteko aldakortasuna ezaugarri soziopertsonalak -maila, sexua, gradua eta minorra- kontuan hartuta (7. hipotesia). Azken hipotesia bi aldagai nagusien, irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren, gaitasun iragarlea neurtzearekin lotuta dago, hots, ea zeinek zehazten duen gehien bien arteko erlazioaren noranzkotasuna eta, ondorioz, zeinek duen eragin bestean (8. hipotesia).

### **6.1. Irakurketarekiko jarrerak aldagai soziopertsonalen arabera**

Jarraian, 4. hipotesiaren lehenengo ataleko emaitzak agertzen dira: nola aldatzen diren maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak eta barruko hiru



eskalak, afektuak, kognizioak eta portaerak, lau aldagai soziopertsonalak aintzat hartuz. *Studenten t* proba, *Anova* analisisa eta konparazio anizkunak (Tukey edo Games-Howellenak) egin dira taldeen arteko batezbestekoen artean zer diferentziak ematen diren ikusteko.

### 6.1.1. Sexua

*Studenten t* proba egin ondoren, ikusten da estatistikoki esangura duten diferentziak daudela aldebiko esangura-maila berean ( $p < .001$ ), bai irakurketarekiko jarreraren guztizkoan ( $t = 9.79$ ) bai beren barneko hiru osagaietan: afektuetan ( $t = 6.60$ ), kognizioetan ( $t = 4.15$ ) eta portaeretan ( $t = 14.30$ ), 58. taulan agertzen den moduan.

58. Taula. Sexuaren arabera diferentziak jarreretan eta beren eskaletan

	Sexua							
	Emakumezkoa		Gizonezkoa			DT	t	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$			
Jarrerak	1235	47.61	8.92	419	42.71	8.67	9.80	.000
Afektuak	1235	19.71	5.81	419	17.72	5.16	6.60	.000
Kognizioak	1235	19.17	3.36	419	18.37	3.50	4.16	.000
Portaerak	1235	8.73	2.62	419	6.61	2.60	14.3	.000

Batezbesteko horien arabera, emakumeek dituzten irakurketarekiko jarrerak, afektuak, kognizioak, eta portaerak, gizonenak baino altuagoak dira. Horren arabera, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetakoko ikasleen irakurketarekiko jarrerak ikertzeko baliagarria da aldagai hau.

### 6.1.2. Maila

*Anovaren* emaitzak 59. taulan begiraturaz gero, lau mailen artean estatistikoki esangura duten diferentziez ohartzen gara irakurketarekiko jarreraren guztizkoan ( $F = 9.09$ ,  $p < .001$ ) eta bi eskalatan, afektuetan ( $F = 5.48$ ,  $p < .01$ ) eta kognizioetan ( $F = 8.17$ ,  $p < .001$ ), azken mailetakoko ikasleek puntuazio altuagoak lortzen dituztelarik. Baina, gutxigatik bada ere, ez dago diferentziarik irakur-portaerei dagokienean.

59. Taula. Mailaren araberako diferentziak jarreretan eta beren eskaletan

	Maila													
	1			2			3			4			F	sig
	n	$\bar{X}$	DT	N	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Jarrerak	374	45.11	8.99	468	45.34	9.68	460	47.34	8.69	352	47.80	8.66	9.10	.000
Afektuak	374	18.50	5.78	468	18.79	5.91	460	19.72	5.54	352	19.85	5.52	5.49	.001
Kognizioak	374	18.60	3.57	468	18.56	3.49	460	19.27	3.31	352	19.53	3.14	8.17	.000
Portaerak	374	8.02	2.80	468	7.99	2.88	460	8.36	2.69	352	8.41	2.68	2.59	.052

Portaeren eskalan batezbestekoen artean estatistikoki diferentziarik ez egoteak adierazten du maila ezberdinetan matrikulatutako Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduatuko ikasleek irakur-portaera antzekoak dituztela.

Diferentzia horiek topatu ondoren, benetan zein bi talderen artean dauden zehazteko, konparazio anizkunak edo *post-hoc* kontrasteak egin dira. Afektuei eta kognizioei dagokienean, Tukeyrenak egin dira bariantzak berdinak izateagatik. Jarrereren kasuan, aitzitik, Games-Howellenak egin dira bariantzak berdintzat jo ezin baititugu (ikusi 60. taula).

60. Taula. Mailaren araberako post-hoc kontrastea jarreretan eta beren bi eskaletan

Mendeko aldagaia		(I) Maila	(J) Maila	sig
Jarrerak	Games-Howell	1	2	.985
			3	.002
			4	.000
		2	3	.005
			4	.001
		3	4	.881
Afektuak	HSD Tukey	1	2	.880
			3	.011
			4	.008
		2	3	.064
			4	.042
		3	4	.988
Kognizioak	HSD Tukey	1	2	.999
			3	.024
			4	.001
		2	3	.008
			4	.000
		3	4	.685

*Post-hoc* kontrasteetan, irakurketarekiko jarreraren guztizkoan, estatistikoki esangura duten diferentziak aurkitzen dira, batetik, 1. mailako eta 3. mailako ikasleen artean ( $p < .01$ ) eta 1. mailakoen eta 4. mailakoen artean ( $p < .001$ ); bestetik, 2. mailako ikasleen eta 3. mailakoen artean ( $p < .01$ ), eta 2. mailakoen eta 4. mailakoen artean ( $p < .01$ ). Bi eskalei erreparatuta, afektuetan diferentziak 1. mailako ikasleen eta 3. mailakoen artean ( $p < .05$ ), 1. mailako ikasleen eta 4. mailakoen artean ( $p < .01$ ) eta 2. mailako ikasleen eta 4. mailakoen artean ( $p < .05$ ) daude. Kognizioetan diferentziak agertzen dira, batetik, 3. mailako eta 4. mailako ikasleen artean 1. mailakoekin erkatuta ( $p < .05$  eta  $p < .01$ , hurrenez hurren), eta, bestetik, 3. mailakoen eta 4. mailakoen artean 2. mailakoekin erkatuta ( $p < .01$  eta  $p < .001$ , hurrenez hurren).

Emaitza horietan argi dago irakurketarekiko jarrera orokorrak zein afektuak eta kognizioak, oso ezberdinak direla maisu-maistra izateko ikasten ari den mailaren arabera. Azken bi mailetako ikasleek, eta, bereziki, graduako ikasketak amaitzen ari direnek, irakurketarekiko jarrera hobekak dituzte graduako ikasketak hasi dituztenek baino, baita afektu eta kognizioak ere. Beraz, badirudi goranzko progresioa dagoela irakurketarekiko jarreretan, afektuetan eta kognizioetan mailaren arabera.

### 6.1.3. Gradua

*Studenten t* proba eginda, 61. taulan irakurketarekiko jarreraren konstruktua eskala batean baino ez daude estatistikoki esangura duten diferentziak, zehazki, portaeretan ( $t = 2.97$ ,  $p < .01$ ). Haur Hezkuntza egiten ari diren ikasleen balioak Lehen Hezkuntzakoenei gailentzen zaizkie.

61. Taula. *Graduaren arabeko diferentziak jarreretan eta beren eskaletan*

	Gradua							
	Haur Hezkuntza			Lehen Hezkuntza			t	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Jarrerak	639	46.74	9.28	1015	46.14	9.00	1.30	.195
Afektuak	639	19.38	5.84	1015	19.10	5.65	.98	.330
Kognizioak	639	18.91	3.52	1015	19.01	3.34	-.58	.559
Portaerak	639	8.45	2.72	1015	8.03	2.80	2.97	.003

Emaitzei erreparatuta, desberdintasun estatistikorik ez egoteak adierazten du Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako graduetan matrikulatutako ikasleen jarrerak, afektuak eta usteak antzekoak direla.

#### 6.1.4. Minorrak

Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntza graduetako minor aldagaiari begira, gogoratu behar da nola sailkatu diren: Irakurzaletasuna eta Liburutegiak (IL), profil profesionala ematen duten minorrak -Gorputz Hezkuntzako irakasle-titulua (GH), Atzerrikoko Hizkuntzako (AH) eta Musika Hezkuntzako (MH)-, irakurketarekin erlazioa dutenak (IE) eta irakurketarekin erlaziorik ez dutenak (IEE).

Lehendabizi, IL eta IE erkatzean, ez da estatistikoki diferentzia esanguratsurik hauteman (ikusi 62. taula). Horixe espero zen berez, minor horiek zerikusia baitute irakurtzearekin eta horregatik ez litzateke zertan desberdintasun aipagarriarik egon. Nolanahi ere, esan behar da emaitzan agian izan duela eragina laginaren tamainak, txikia suertatu baita ( $n = 32$ ).

62. Taula. ILaren eta IE minorren arteko diferentzian jarreretan eta beren eskaletan

	Minorra						
	IL		IE		Guztira	t	sig
	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$			
Jarrerak	32	50.19	166	48.31	48.62	1.12	.265
Afektuak	32	20.72	166	20.16	20.25	.61	.542
Kognizioak	32	20.75	166	19.78	19.93	1.72	.088
Portaerak	32	8.72	166	8.37	8.43	.70	.486

Legenda: IL = Irakurzaletasuna eta Liburutegiak, IE = Irakurketarekin erlazioatutako minorrak

Bigarrenik, IL eta IEE konparatzean, 63. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak azaltzen dira jarreraren guztizkoan ( $t = 2.05$ ,  $p < .05$ ) eta kognizioetan ( $t = 2.78$ ,  $p < .01$ ). Beste bi eskaletan, afektuetan eta portaeretan, ez dago diferentziarik.

63. Taula. ILaren eta IEEren arteko diferentziak jarreretan eta beren eskaletan

	Minorra							
	IL			IEE			T	Sig.
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Jarrerak	32	50.19	7.42	151	46.83	8.59	2.06	.041
Afektuak	32	20.72	4.44	151	19.42	5.42	1.27	.205
Kognizioak	32	20.75	2.83	151	19.00	3.31	2.78	.006
Portaerak	32	8.72	2.07	151	8.41	2.86	.71	.480

Legenda: IL = Irakurzaletasuna eta Liburutegiak, IEE = Irakurketarekin erlazionaturik ez dauden minorrak

Datu horiek adierazten dute IL minorrean matrikulatutako ikasleek irakurketarekiko jarrera hobek eta irakurketari buruzko uste positiboagoak dituztela, baina beste minorretako ikasleen antzeko portaera eta afektuak dituztela.

Azkenik, IL minorra eta GH, AH eta MH banaka alderatzean, *Anova* analisiaren bidez estatistikoki esangura duten diferentziak antzematen dira irakurketarekiko jarrera orokorretan ( $F = 8.43$ ,  $p < .001$ ) eta barneko bi osagaitan, afektuetan ( $F = 5.84$ ,  $p < .01$ ) eta kognizioetan ( $F = 11.03$ ,  $p < .001$ ). Jarreretan eta afektuetan hobeto puntuatzen dute AH minorreko ikasleek ( $\bar{X} = 50.56$  eta  $\bar{X} = 21.82$ , hurrenez hurren) ; kognizioetan, IL minorrekoek ( $\bar{X} = 20.75$ ). Baina ez dago diferentzia esanguratsurik portaeretan (ikusi 64. taula).

64. Taula. IL minorraren eta hiru minor profesionalizatzaileen arteko diferentziak jarreretan eta beren eskaletan

	Minorra													
	GH			IL			AH			MH			F	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Jarrerak	33	42.30	7.70	32	50.19	7.42	57	50.56	8.05	26	48.92	8.68	8.43	.000
Afektuak	33	17.42	4.47	32	20.72	4.44	57	21.82	5.20	26	19.73	5.20	5.84	.001
Kognizioak	33	17.00	3.34	32	20.75	2.83	57	20.07	2.76	26	20.35	3.08	11.04	.000
Portaerak	33	7.88	2.86	32	8.72	2.07	57	8.67	2.61	26	8.85	2.84	.92	.431

Legenda: GH = Gorputz Hezkuntza, IL = Irakurzaletasuna eta Liburutegiak, AH = Atzerrikoko Hizkuntza, MH = Musika Hezkuntza.

*Anova* analisisen ondoren, *Tukeyren post-hoc* kontrasteak egin dira aurkitutako diferentziak zein bi minorren artean dauden frogatzeko (ikusi 65. taula). Jarreretan estatistikoki esangura duten diferentziak daude GH minorreko

ikasleen eta ILkoen artean ( $p < .01$ ), GH minorreko ikasleen eta AHkoen artean ( $p < .001$ ) eta, berriz ere, GHkoen eta MHkoen artean ( $p < .05$ ).

Afektuetan estatistikoki esangura duten diferentziak azaltzen dira GHko ikasleen eta ILkoen artean ( $p < .05$ ) eta GHkoen eta AHkoen artean ( $p < .001$ ). Kognizioetan ere estatistikoki esangura duten diferentziak hautematen dira aldebiko esangura-maila bera izanik ( $p < .001$ ) honako taldeen artean: GHko ikasleen eta ILkoen artean, GHkoen eta AHkoen artean eta GHkoen eta MHkoen artean.

65. Taula. *Post-Hoc kontrasteak jarreretan eta beren eskaletan ilaren eta hiru minor profesionalizatzaileen arabera*

Mendeko aldagaia		(I) mailako Minorra	(J) mailako Minorra	sig
Jarrerak	HSD Tukey	GH	IL	.001
			AH	.000
			MH	.010
		IL	AH	.997
			MH	.931
			AH	MH
Afektuak	HSD Tukey	GH	IL	.037
			AH	.000
			MH	.278
		IL	AH	.736
			MH	.870
			AH	MH
Kognizioak	HSD Tukey	GH	IL	.000
			AH	.000
			MH	.000
		IL	AH	.729
			MH	.955
			AH	MH

*Legenda:* GH = Gorputz Hezkuntza, IL = Irakurzaletasuna eta Liburutegiak, AH = Atzerrikoko Hizkuntza, MH = Musika Hezkuntza.

Emaitza horietan hautematen da GHko ikasleek markatzen dutela aldea eta jarrera okerragoak dituztela beste hiru minorretan matrikulatutako ikasleek baino (IL, AH eta MH).

Laburpen modura, 5. hipotesiaren jarrerei buruzko lehenengo atalari dagokionez, maisu-maistragaien irakurketarekiko jarreraren aldakortasuna frogatu da lau aldagai soziopertsonalen arabera: irakurketarekiko jarrerak positiboagoak dira emakumeengan gizonezkoengan baino, azken mailetan lehenengo mailetan

baino, Haur Hezkuntzako graduan Lehen Hezkuntzakoan baino eta irakurketarekin erlazionatutako minorrean gainerako minorretan baino.

## 6.2. Irakurtzeko motibazioa aldagai soziopertsonalen arabera

5. hipotesiaren bigarren atalari buruz konprobatu behar da irakurtzeko motibazioan eta hori osatzen duten bi eskaletan –osagai intrintsekoan eta osagai estrintsekoan– ba ote dagoen aldaketarik lau aldagai soziopertsonalei erreparatuta. Froga estatistikoak errepikatu egin dira -*Studenten t* proba, *Anova* analisia eta *post-hoc* kontrasteak- batezbestekoak alderatzeko.

### 6.2.1. Sexua

66. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak topatzen dira motibazioaren guztizkoan ( $t = 5.20$ ,  $p < .001$ ) eta motibazio intrintsekoan ( $t = 9.97$ ,  $p < .001$ ), emakumeek balioak altuagoak atera baitituzte gizonek baino.

66. Taula. Sexuaren araberako diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan

	Sexua							
	Emakumezkoa			Gizonezkoa			t	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Motibazioa	1235	32.40	6.50	419	30.32	7.23	5.20	.000
Intrintsekoa	1235	15.74	3.03	419	13.89	3.36	9.97	.000
Estrintsekoa	1235	16.66	5.50	419	16.44	5.67	.72	.472

Datu horien arabera, maisu-maistragaien artean gizonek baino irakurtzeko motibazio handiagoa sentitzen dute emakumeek baita osagai intrintsekoari loturiko gogo gehiago ere. Baina motibazio estrintsekoaren eskalan diferentziarik ez egoteak esan nahi du irakurtzeko kanpoko arrazoiekin lotutako motibazio mota estrintsekoan sexua ez dela hain aldagai garrantzitsua, denek era berdintsuan egiten dutelako.

### 6.2.2. Maila

*Anova* analisisian hautematen da estatistikoki esangura duten diferentziak daudela irakurtzeko motibazioaren guztizkoan ( $F = 7.66$ ,  $p < .001$ ) zein barneko bi eskaletan, intrintsekoan ( $F = 4.95$ ,  $p < .01$ ) eta estrintsekoan ( $F = 5.27$ ,  $p < .01$ ), 67. taulan ikusten den moduan.

67. Taula. Mailaren araberako diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan

	Maila													
	1			2			3			4			F	sig
	n	$\bar{X}$	DT	N	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Motib	374	30.90	6.03	468	31.40	7.23	460	32.21	6.67	352	33.09	6.74	7.66	.000
Intrin	374	15.06	3.27	468	14.91	3.49	460	15.51	3.02	352	15.64	2.97	4.95	.002
Estrin	374	15.83	5.11	468	16.49	5.68	460	16.70	5.61	352	17.45	5.62	5.28	.001

Legenda: Motib = motibazioa, Intrin = intrintsekoa, Estrin = estrintsekoa, 1 = lehenengo maila, 2 = bigarren maila, 3 = hirugarren maila, 4 = laugarren maila.

Datu horiek aintzat hartuta, jarreraren antzera, maisu-maistragaien formakuntzan zehar aldatzen dira irakurtzeko arrazoiak eta hobeak dira azken mailako ikasleen puntuazioak lehenengo mailetakoen baino.

Anovaren bidez lortu diren datuak baieztatzeko, bi-bitarako *post-hoc* konparazio anizkunak egin dira, motibazio orokorrean eta intrintsekoan, Games-Howellenak, eta estrintsekoan, Tukeyrenak. 68. taulan, irakurtzeko motibazioaren guztizkoan, estatistikoki esangura duten diferentziak hautematen ditugu 1. mailako ikasleen eta 3. mailakoen artean ( $p < .05$ ), 1. mailako ikasleen eta 4. mailakoen artean ( $p < .001$ ) eta 2. mailako ikasleen eta 4. mailakoen artean ( $p < .01$ ).

68. Taula. Post-Hoc kontrasteak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan mailaren arabera

Mendeko aldagaia		(I) Maila	(J) Maila	sig
Motibazioa	Games-Howell	1	2	.686
			3	.016
			4	.000
		2	3	.290
			4	.003
		3	4	.247
Intrintsekoa	Games-Howell	1	2	.912
			3	.177
			4	.060
		2	3	.026
			4	.007
		3	4	.922
Estrintsekoa	HSD Tukey	1	2	.313
			3	.110
			4	.000
		2	3	.941
			4	.068
		3	4	.222



Motibazio intrintsekoan diferentziak 3. mailako ikasleen eta 4. mailakoen artean daude ( $p < .05$  eta  $p < .01$ , hurrenez hurren) 2. mailakoekin alderatuta. Irakurtzeko motibazio estrintsekoaren eskalan taldeen arteko diferentzia gutxiago dago eta 1. mailako ikasleen eta 4. mailakoen artean soilik agertzen dira estatistikoki esangura duten diferentziak ( $p < .001$ ). Datu hauek balio dute egiaztatzeko 1. mailako ikasleek irakurtzeko motibazio eskasagoa dutela eta 4. mailakoek, aitzitik, motibazio hobea eskala guztietan. Hortaz, aldagai hau interesgarri suertatzen da maisu-maistragaien irakurtzeko motibazioa argitzeko.

### 6.2.3. Gradua

69. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak ematen dira irakurtzeko motibazioaren guztizkoan ( $t = 2.13$ ,  $p < .05$ ) eta intrintsekoan ( $t = 2.54$ ,  $p < .05$ ). Horrela, Haur Hezkuntza graduako ikasleak gailentzen dira Lehen Hezkuntza graduakoen gainean. Motibazio estrintsekoan, berriz, ez da diferentziarik topatu bi graduetan matrikulatutako ikasleen artean.

69. Taula. Graduaren arabera diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan

	Gradua							
	Haur Hezkuntza			Lehen Hezkuntza			t	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Motibazioa	639	32.32	6.56	1015	31.59	6.86	2.13	.033
Intrintsekoa	639	15.52	3.11	1015	15.11	3.27	2.54	.011
Estrintsekoa	639	16.80	5.49	1015	16.48	5.58	1.12	.262

Datu horien arabera, esan daiteke Haur Hezkuntzako gradua ikasten ari direnen irakurtzeko motibazio orokor hobea izateaz gain, irakurtzeko desio handiagoa ere sentitzen dutela Lehen Hezkuntzako graduakoen baino. Baina motibazio estrintsekoari begira, aurreko bi aldagaietan gertatu den moduan, graduak ez du aldakortasunik sorrarazten.

### 6.2.4. Minorrak

IL eta IE minorrak erkatzean, estatistikoki esangura duten diferentziak motibazioaren guztizkoan bakarrik hauteman dira ( $t = 2.03$ ,  $p < .05$ ), IL minorreko ikasleak balio altuagoak dituztelarik (ikusi 70. taula).

70. Taula. ILaren eta IEen arteko diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan

	Minorra							
	IL			IE			t	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Motibazioa	32	35.81	5.67	166	33.21	6.77	2.04	.043
Intrintsekoa	32	16.72	2.28	166	15.72	3.19	1.68	.094
Estrintsekoa	32	19.09	5.23	166	17.49	5.41	1.55	.124

Legenda: IL = Irakurzaletasuna eta Liburutegiak, IE = Irakurketarekin erlazionatutako minorrak

Osagai intrintseko eta estrintsikoetan aldakortasunik ematen ez denez, horrek adierazten du antzera jokatzen dutela minor hauetako ikasleek. Nolanahi ere, berriro gogoratu behar da minorretako lagin txikia analisi estatistikoak burutzean ( $n = 32$ ).

IL eta IEE minorren arteko erkaketan, 71. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak agertzen dira irakurtzeko motibazioaren guztizkoan ( $t = 2.58$ ,  $p < .05$ ) eta osagai intrintsekoan ( $t = 2.54$ ,  $p < .05$ ). IL ikasten dutenek irakurtzeko motibazio orokor gehiago baita intrintseko gehiago dute. Baina motibazio estrintsekoan ez dago diferentzia aipagarririk.

71. Taula. ILren eta IEEen arteko diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan

	Minorra							t	sig
	IL			IEE					
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT			
Motibazioa	32	35.81	5.67	151	32.48	6.82	2.58	.011	
Intrintsekoa	32	16.72	2.28	151	15.36	2.83	2.54	.012	
Estrintsekoa	32	19.09	5.23	151	17.11	5.92	1.75	.081	

Legenda: IL = Irakurzaletasuna eta Liburutegiak, IEE = Irakurketarekin erlazionatuta ez dauden minorrak

IL eta GH, AH, MH alderatzean, Anova analisiaren bidez 72. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak daude irakurtzeko motibazioan ( $F = 4.63$ ,  $p < .01$ ) eta intrintsekoan ( $F = 7.17$ ,  $p < .001$ ), baina berriz ere diferentziak desagertu egiten dira osagai estrintsekoan.

72. Taula. IL eta minor profesionalizatzaileen arabeko diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan

	Minorra													F	sig
	GH			IL			AH			MH					
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT			
Motibazioa	33	30.36	6.99	32	35.81	5.67	57	33.70	6.42	26	31.92	5.34	4.64	.004	
Intrintsekoa	33	14.24	2.48	32	16.72	2.28	57	16.53	2.76	26	16.19	2.21	7.17	.000	
Estrintsekoa	33	16.12	6.26	32	19.09	5.23	57	17.18	5.02	26	15.73	4.99	2.41	.069	

Legenda: GH = Gorputz Hezkuntza, IL = Irakurzaletasuna eta Liburutegiak, AH = Atzerriko Hizkuntza, MH = Musika Hezkuntza

Kasu honetan ere IL minorreko ikasleak dira balio altuenak eskuratzen dituztenak eta, baxuenak, GH minorrekoenak.

Ildo horretatik, lau minorren artean bi-bitarako diferentziak aurkitzeko, 73. taulan agertzen diren *Tukeyren post-hoc* kontrasteek benetan erakusten dute irakurtzeko motibazioaren guztizkoan estatistikoki esangura duen diferentzia ( $p < .001$ ) IL minorreko ikasleen eta GH minorrekoen artean ematen dela.

73. Taula. *Minor profesionalizatzaileen arteko post-hoc kontrasteak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan.*

Mendeko aldagaia		(I) Minorra	(J) Minorra	sig
Irakurtzeko Motibazioa	HSD Tukey	GH	IL	.003
			AH	.072
			MH	.775
		IL	AH	.419
			MH	.088
			AH	MH
Intrintsekoa	HSD Tukey	GH	IL	.001
			AH	.000
			MH	.018
		IL	AH	.986
			MH	.856
			AH	MH

*Legenda:* GH = Gorputz Hezkuntza, IL = Irakurzaletasuna eta Liburutegiak, AH = Atzerriko Hizkuntza, MH = Musika Hezkuntza

Lehen adierazi bezala, GH da desberdintasunak markatzen dituena. Motibazio intrintsekoari dagokionez, estatistikoki esangura duten diferentziak aurkitzen dira honako talde hauen artean: IL minorreko ikasleen eta GHkoen artean ( $p < .01$ ); AH eta GHkoen artean ( $p < .001$ ). Hain esanguratsuak ez badira ere ( $p < .05$ ), diferentziak daude MH eta GHkoen artean.

Lortu diren datuek egiaztatzen dute 5. hipotesiaren bigarren atala: Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza gradueta ikasleen irakurtzeko motibazioa, guztizkoan zein barneko bi osagaietan, intrintsekoan eta estrintsekoan, aldatu egiten da lau aldagai soziopertsonalen arabera. Horrela, irakurtzeko motibazioa positiboagoa dute emakumeek gizonek baino, azkeneko mailan lehenengo mailan baino, Haur Hezkuntzako graduan Lehen Hezkuntzakoan baino eta irakurketarekin zerikusia duten minorretan.

### 6.3. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptua akademikoaren arteko erlazioak

Bigarren helburuaren 6. hipotesiari dagozkion emaitzak aurkeztuko dira: ea irakurketarekiko jarrerak korrelazio positiboa duten irakurtzeko motibazioarekin, eta biek, aldi berean, korrelazionatzen duten autokontzeptu akademikoarekin; horrela, irakurketarekiko jarrera onak dituztenek irakurtzeko motibazio handia eta autokontzeptu akademiko handia dute eta alderantziz: irakurtzeko motibazio ona eta autokontzeptu akademiko ona duten ikasleek irakurketarekiko jarrera onak dituzte. Hori jakiteko *Pearsonen* korrelazioak egin dira.

74. taulan korrelazio sendoa dago irakurtzeko motibazioaren eta irakurketarekiko jarreraren artean, *Pearsonen r* indizearen balioa = .581 baita ( $p < .001$ ). Beraz, erlazioa zuzena eta positiboa ematen da: irakurtzeko motibazioak gora egiten badu, gora egingo dute irakurketarekiko jarrerak, eta alderantziz: irakurketarekiko jarrerak positiboak badira, irakurtzeko motibazioa ere halakoa izango da.

74. Taula. *Irakurtzeko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak*

Korrelazioak			
		Jarrerak	Motibazioa
Irakurtzeko motibazioa	r	.581**	1.00
	sig	.000	
Autokontzeptu akademikoa	r	.158**	.074**
	sig	.000	.003

\*\*  $p < .001$

Egoera bestelakoa da irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioak autokontzeptu akademikoarekin duten korrelazioa aztertzean. Estatistikoki diferentzia esanguratsua dago ( $p < .001$ ) jarreraren kasuan, nahiz eta *Pearsonen* koefizientea txikia den ( $r = .158$ ). Horrek esan nahi du bi aldagaien arteko erlazioa ahula dela. Irakurtzeko motibazioarekikoa are txikiagoa da ( $p < .01$ ,  $r = .074$ ), hortaz, ia ez dago erlazorik bi aldagai horien artean.

Irakurketarekiko jarreraren hiru eskalak (afektuak, kognizioak eta portaerak), irakurtzeko motibazioaren bi eskalak (intrintsekoa eta estrintsekoa) eta autokontzeptu akademikoaren biak (hitzezkoa eta matematikazkoa) gehituta, 75.

taulako emaitzetan korrelazio handienak motibazio intrintsekoaren eta afektuen artean daude ( $p < .001$ ,  $r = .784$ ); ondoren, intrintsekoaren eta jarrereren artean ( $p < .001$ ,  $r = .760$ ). 1 inguruko korrelazio horietan guztietan topatzen dugu aldagaien arteko erlazioa zuzena eta positiboa, hots, estuki loturik daudela aldagaiak eta guztiek modu berean egiten dutela gora.

75. Taula. Irakurketarekiko jarrereren, irakurtzeko motibazioaren, autokontzeptu akademikoaren eta beraien eskalen arteko korrelazioak

		Korrelazioak									
		Jarre	Afek	Kogn	Port	Motib	Intrin	Estrin	Autok	Hitz	Mate
Jarre	r	1.00									
	sig										
Afekt	r	.893**	1.00								
	sig	.000									
Kogn	r	.600**	.274*	1.00							
	sig	.000	.000								
Port	r	.704**	.533**	.174**	1.00						
	sig	.000	.000	.000							
Motib	r	.581**	.50**	.359**	.435**	1.00					
	sig	.000	.000	.000	.000						
Intrin	r	.760**	.784**	.238**	.584**	.580**	1.00				
	sig	.000	.000	.000	.000	.000					
Estrin	r	.267**	.154**	.300**	.191**	.881**	.127**	1.00			
	sig	.000	.000	.000	.000	.000	.000				
Autok	r	.158**	.156**	.128**	.039	.074**	.121**	.020	1.00		
	sig	.000	.000	.000	.113	.003	.000	.407			
Hitz	r	.222**	.199**	.177**	.101**	.115**	.171**	.041	.59**	1.00	
	sig	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.097	.000		
Mate	r	-.008	.010	-.004	-.043	-.013	-.007	-.012	.687**	-.186**	1.00
	sig	.745	.677	.887	.080	.594	.772	.630	.000	.000	

\*\*\*  $p < .001$

Legenda: Jarre = jarrerak, Afek = afektuak, Kogn = kognizioak, Port = portaerak, Motib = motibazioa, Intrin = intrintsekoa, Estrin = estrintsekoa, Autok = autokontzeptua, Hitz = hitzezkoa, Mate = matematikoa

Gainerako aldagaiek irakurtzeko motibazioarekin eta bere eskalekin dituzten korrelazioei erreparatuz gero, estatistikoki desberdintasun esanguratsuak topatu dira. Horrela, ontzat eman daitezke motibazio intrintsekoaren eta irakur-portaeren arteko erlazioak ( $p < .001$ ,  $r = .584$ ), nahiz eta irakurketarekiko jarrereren eta irakurtzeko motibazioaren artekoak baino apur bat txikiagoak izan. Horren arabera, zenbat eta handiagoa izan motibazio intrintsekoa are eta hobek izango dira maisu-maistragaien irakur-portaerak. Hala ere, motibazio intrintsekoaren eta kognizioen arteko korrelazioek,

esanguratsuak badira ere ( $p < .001$ ), behera egiten dute, *Pearsonen* koefizientea  $r = .238$  baita. Beraz, irakurketari buruzko usteek erlazio txikiagoa dute irakurtzeko desioarekin.

Era berean, korrelazio positiboak daude irakurtzeko motibazioaren eta irakurketarako afektuen artean ( $p < .001$ ,  $r = .500$ ), baita irakurtzeko motibazioaren eta irakur-portaeren artean ( $p < .001$ ,  $r = .435$ ). Hau da, irakurtzeko motibazioak gora egin ahala, gora egingo dute irakurketarekiko afektuek eta irakur-portaerek, eta alderantziz. Irakurtzeko motibazioaren eta irakurketari buruzko usteen arteko korrelazioa, aldiz, baxuagoa suertatzen da ( $p < .000$ ,  $r = .359$ ). Horrek esan nahi du Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetako ikasleek irakurketaz dituzten ideiek lotura gutxiago dutela irakurtzeko dituzten arrazoiekin, eta alderantziz.

Motibazio estrintsekoaren eta gainerako aldagaien arteko korrelazioak, diferentziak estatistikoki esanguratsuak badira ere, ahulagoak dira motibazio estrintsekoa irakurketarekiko jarrerekin ( $p < .001$ ,  $r = .267$ ) eta jarreraren barneko hiru osagaiekin (afektuak,  $p < .001$ ,  $r = .154$ ; portaerak,  $p < .001$ ,  $r = .191$ ; eta kognizioak,  $p < .001$ ,  $r = .300$ ).

Azkenik, korrelazio baxuenak autokontzeptu akademikoaren eta irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren artekoak dira ( $p < .001$ ,  $r = .158$  eta  $p < .01$ ,  $r = .074$ , hurrenez hurren). Matematikazko autokontzeptuak ez du korrelaziorik ikerketa honetako bi aldagai nagusietako bakar batekin ere, ez irakurketarekiko jarrerekin ez irakurtzeko motibazioarekin. Alabaina, hitzezko autokontzeptuaren eskalarekin badago lotura, nahiz eta ahula izan, honen eta irakurketarekiko jarreraren artean ( $p < .001$ ,  $r = .222$ ), irakurketaz sentitzen dituzten afektuekin ( $p < .001$ ,  $r = .199$ ) eta kognizioekin ( $p < .001$ ,  $r = .177$ ). Nabarmen egiten du behera portaeren eskalarekin hitzezko autokontzeptuak duen korrelazioak ( $p < .001$ ,  $r = .101$ ).

Hitzezko autokontzeptuaren eta irakurtzeko motibazioaren arteko erlazioari dagokionez, *Pearsonen* koefizientea txikia ( $p < .001$ ,  $r = .115$ ) denez,

ezin da esan erlazio estua dagoenik bi aldagaien artean. Bestalde, koefizienteak apur bat gora egiten du hitzezko autokontzeptuak motibazio intrintsekoarekin duen korrelazioan ( $p < .001$ ,  $r = .171$ ), baina hitzezko autokontzeptuak ez du inolako erlazorik motibazio estrintsekoarekin.

Bildutako emaitzen arabera, 6. hipotesian proposatutakoa egiaztatu da: korrelazioak daude hiru aldagai kuantitatiboen artean -irakurketarekiko jarrerak, irakurtzeko motibazioa eta autokontzeptu akademikoa, eta horien barne dimentsioak-, altuenak jarreraren eta motibazio intrintsekoaren artean eta afektuen eta intrintsekoaren artean ematen direlarik.

#### **6.4. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko erlazioak aldagai soziopertsonalen arabera**

Ikerlan honen 7. hipotesia da konprobatu behar da: ea badagoen alderik maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak, irakurtzeko motibazioa eta autokontzeptu akademikoa erlazionatzen diren moduan lau aldagai soziopertsonalen arabera.

##### **6.4.1. Sexua**

76. taulako emaitzek erakusten dute emakumeen kasuan zein gizonenean korrelazio zuzena eta positiboa dagoela irakurtzeko motibazioaren eta irakurketarekiko jarreraren artean. Gizonetan erlazio hori apur bat handiagoa da ( $p < .001$ ,  $r = .615$ ) emakumeenarekin alderatuta ( $p < .001$ ,  $r = .556$ ).

76. Taula. Irakurketarekiko jarrerren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak sexuaren arabera

Korrelazioak					
Sexua			Jarrerak	Motibazioa	Autokontzeptua
Emakumezkoa	Jarrerak	r	1.00		
		sig			
	Motibazioa	r	.556**	1.00	
		sig	.000		
	Autokontzeptua	r	.166**	.091**	1.00
		sig	.000	.001	
	n		1235		
Gizonezkoa	Jarrerak	r	1.00		
		sig			
	Motibazioa	r	.615**	1.00	
		sig	.000		
	Autokontzeptua	r	.193**	.052	1.00
		sig	.000	.290	
	n		419		

\*\*  $p < .001$

Aurreko atalean ikusi den moduan, autokontzeptu akademikoaren eta irakurketarekiko jarrerren arteko korrelazioak oso txikiak dira emakumeen ( $p < .01$ ,  $r = .166$ ) zein gizonen kasuan ( $p < .001$ ,  $r = .193$ ), baina gizonezkoek lortzen dituzte balio altuagoak ( $r = .166$ ). Bestalde, oso apal suertatzen da, era berean, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioa ere emakumeen kasuan ( $r = .091$ ) ( $p < .01$ ), eta ez da ematen gizonen artean.

#### 6.4.2. Maila

77. taulako datuei erreparatuz, 1. mailan erlazio positiboa dago maisu-maistragaien irakurtzeko motibazioaren eta irakurketarekiko jarrerren artean ( $p < .001$ ,  $r = .517$ ), baina autokontzeptu akademikoaren eta jarrerren artekoa nahiko ahula da ( $p < .01$ ,  $r = .136$ ). 2. mailan gora egiten du irakurtzeko motibazioaren eta jarrerren arteko erlazioak ( $p < .001$ ,  $r = .640$ ) eta apur bat jaisten da autokontzeptu akademikoaren eta jarrerren artekoa ( $p < .05$ ,  $r = .103$ ). 3. mailan behera egiten du jarrerren eta motibazioaren arteko korrelazioak ( $p < .001$ ,  $r = .570$ ) 2. mailako emaitzekin alderatuta; aitzitik, apur bat gora egiten du ( $p < .001$ ,  $r = .190$ ) autokontzeptu akademikoaren eta irakurketarekiko jarrerren artekoak.



Azkenik, 4. mailako ikasleen datuetan, korrelazioak daude jarreraren eta motibazioaren artean ( $p < .001$ ,  $r = .544$ ), nahiz eta 3. mailako emaitzak baino apur bat apalagoak izan. Irakurketarekiko jarreraren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioa ere oso ahula suertatzen da ( $p < .01$ ,  $r = .161$ ), beste hiru mailen antzera.

77. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak mailaren arabera

Korrelazioak					
Maila			Jarrerak	Motibazioa	Autokontzeptua
1	Jarrerak	r	1.00		
	Motibazioa	r	.517**	1.00	
		sig	.000		
	Autokontzeptua	r	.136**	.100	1.00
		sig	.008	.058	
	2	Jarrerak	r	1.00	
Motibazioa		r	.640**	1.00	
		sig	.000		
Autokontzeptua		r	.103*	.04	1.00
		sig	.025	.391	
3		Jarrerak	r	1.00	
	Motibazioa	r	.570**	1.00	
		sig	.000		
	Autokontzeptua	r	.190**	.094*	1.00
		sig	.000	.043	
	4	Jarrerak	r	1.00	
Motibazioa		r	.544**	1.00	
		sig	.000		
Autokontzeptua		r	.161**	.017	1.00
		sig	.002	.746	

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Emaitzak kontuan hartuta, maisu-maistragaien unibertsitateko prestakuntza akademikoan zehar aldaketak gertatzen dira irakurketarekiko jarreraren eta motibazioaren arteko erlazioan mailaren arabera, baina txikiak dira.

#### 6.4.3. Gradua

78. taulan Lehen Hezkuntzako graduan matrikulatutako ikasleek lortzen dituzten balioak azaltzen dira, apur bat altuagoak irakurtzeko motibazioaren eta jarreraren arteko korrelazioan ( $p < .001$ ,  $r = .606$ ) Haur Hezkuntza graduako ikasleenak baino ( $p < .001$ ,  $r = .541$ ).

78. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren araberrako korrelazioak graduaren arabera

Korrelazioak					
Gradua			Jarrerak	Motibazioa	Autokontzeptua
Haur Hezkuntza	Jarrerak	r	1.00		
	Motibazioa	r	.541**	1.00	
		sig	.000		
	Autokontzeptua	r	.164**	.100*	1.00
		sig	.000	.011	
		n	639		
Lehen Hezkuntza	Jarrerak	r	1.00		
	Motibazioa	r	.606**	1.00	
		sig	.000		
	Autokontzeptua	r	.160**	.067*	1.00
		sig	.000	.034	
		n	1015		

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Jarreraren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioetan, estatistikoki desberdintasun esanguratsuak topatu arren, erlazioak oso baxuak dira, eta bi taldeetan nahiko antzekoak (Haur Hezkuntza,  $p < .001$ ,  $r = .164$ ; Lehen Hezkuntza,  $p < .001$ ,  $r = .160$ ). Irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak apur bat handiagoak dira Haur Hezkuntzako graduaren, baina ia ez dira kontuan hartzeko adinakoak (Haur Hezkuntza,  $p < .05$ ,  $r = .100$ ; Lehen Hezkuntza,  $p < .05$ ,  $r = .067$ ).

#### 6.4.4. Minorrak

79. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak eman dituzten korrelazioak jasotzen dira; ILaren eta hiru minor profesionalizatzaileen (GH, AH eta MH) artekoak. Datu horiek frogatzen dute irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa elkarlotuta daudela GH, AH eta MH minorretan ( $p < .001$ ,  $r = .490$ ;  $p < .001$ ,  $r = .594$ , eta  $p < .001$ ,  $r = .473$ , hurrenez hurren). Baina IL minorrean ez dago erlazorik aldagai horien artean.

79. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak IL eta beste hiru minor profesionalizatzaileen arabera

Minorra			Jarrerak	Motibazioa	Autokontzeptua
GH	Jarrerak	r	1.00		
		n	33		
	Motibazioa	r	.490**		
		sig	.004	1.00	
		n	33		
	Autokontzeptua	r	.050	.09	1.00
		sig	.782	.616	
		n	33		
IL	Jarrerak	r	1.00		
		n	32		
	Motibazioa	r	.293	1.00	
		sig	.104		
		n	32		
	Autokontzeptua	r	.234	-.10	1.00
		sig	.198	.587	
		n	32		
AH	Jarrerak	r	1.00		
		n	57		
	Motibazioa	r	.594**	1.00	
		sig	.000		
		n	57		
	Autokontzeptua	r	.159	.12	1.00
		sig	.237	.396	
		n	57		
MH	Jarrerak	r	1.00		
		n	26		
	Motibazioa	r	.473**	1.00	
		sig	.015		
		n	26		
	Autokontzeptua	r	.381	.07	1.00
		sig	.055	.739	
		n	26		

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Informazio horren arabera, AH minorra ikasten ari direnek dituzte puntuaziorik onenak irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren arteko korrelazioan ( $r = .594$ ,  $p = .000$ ).

7. hipotesiaren emaitzak laburki adierazita, irakurketarekiko jarreraren, motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko korrelazioak aldatzen dira aldagai soziopertsonalen arabera. Hipotesia bete egin da, hortaz, estatistikoki esangura duten aldaketak badirelako, baina egia da txikiak direla.

## 6.5. Irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren gaitasun iragarlea

Bigarren helburuaren azken hipotesiari, 8. hipotesiari, ekin behar zaio, irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren gaitasun iragarlea konprobatzeko: ea zeinek, irakurtzeko motibazioak ala motibazio intrintsekoak, zehazten dituen maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrera onak edo alderantziz gertatzen den, irakurketarekiko jarrerak edo bere eskalaren batek zehazten duten irakurtzeko motibazioa eta/edo motibazio intrintsekoa.

Erregresioek, metodoaren kapituluan adierazi dugun moduan, balio dute iragarpen edo aurreikuspenarako, bai eta mendeko aldagaiarekin erlazonaturik zein aldagai aske dauden ulertzeko eta erlazio horiek aztertzeko ere. Bost eredu planteatu dira postulatu teorikoetara ongien zein doitzen den jakiteko.

Lehenengo ereduan mendeko aldagaitzat (irizpide-aldagaia) hartu dira irakurketarekiko jarrerak eta aldagai asketzat (gaitasun iragarlea duena) irakurtzeko motibazioaren bi eskalak, intrintsekoa eta estrintsekoa. Eredu honetan zuzen bat deskribatzen da intrintsekotik eta estrintsekotik jarreretara formula kalkulatzeko. 80. taulan estatistikoki diferentzia esanguratsuak daude ( $F = 1.275.20$ ,  $p > .001$ ) eta  $R^2$ -ren koefizienteak doikuntza onargarria eskaintzen du, .607. Horrek esan nahi du intrintsekoak eta estrintsekoak batera jarreraren % 61 azaltzen dutela.

80. Taula. Lehenengo eredua: irakurketarekiko jarrerak (mendeko aldagaia) – irakurtzeko motibazioaren eskalak (aldagai askea)

	Eredua		ANOVA		Beta	t	P	
	R	R <sup>2</sup>	F	p				
Jarrerak	.779	.607	1.275.20	.000		12.767	.000	Konstantea
					.738	47.432	.000	Intrintsekoa
					.174	11.193	.000	Estrintsekoa

Ereduaren analisiarekin jarraituz, bi aldagai askeen gaitasun iragarlea neurtzen duen *Beta* koefizientea begiratzeko, motibazio intrintsekoak ( $\beta = .738$ ) gehiago eragiten du irakurketarekiko jarreretan motibazio estrintsekoak baino ( $\beta = .174$ ).

Dena den, erregresio-eredu gehiago egin behar izan dira aldagaien arteko noranzkotasuna argitzeko. Bigarrenean, probatu da irakurketarekiko jarreraren afektuzko dimentsioa mendeko aldagaitzat (irizpide-aldagaia) hartuta, eta irakurtzeko motibazioaren barneko bi eskalak, intrintsekoa eta estrintsekoa, aldagai asketzat (aldagai iragarlea). 81. tauleko datuetan estatistikoki esangura duten diferentziak antzematen dira ( $F = 1.335,25$ ,  $p > .001$ ).  $R^2$  parametroa kasu honetan ere oso onargarria da ( $R^2 = .618$ ) eta, gainera, lehenengo ereduan baino apur bat altuagoa da. Hortaz, eredu honek % 61.7ko gaitasuna lortzen du irakurketarekiko afektuak iragartzeko.

81. Taula. *Bigarren eredu: afektuak (mendeko aldagaia) – motibazioaren bi eskalak (aldagai askea)*

	Eredua		ANOVA		Beta	t	p	
	R	R <sup>2</sup>	F	p				
Afektuak	.786	.618	1.335.25	.000		- 6.056	.000	Konstantea
					.777	50.672	.000	Intrintsekoa
					.056	3.646	.000	Estrintsekoa

*Beta* koefizienteek ematen dute aditzera motibazio intrintsekoa dela afektuak azaltzeko gaitasun edo eragin handiena duena,  $\beta = .777$  ( $t = 50.67$ ,  $p < .001$ ). Motibazio estrintsekoaren puntuazioa, aldiz, baxua da; ia ez du batere eraginik afektuetan,  $\beta = .056$  ( $t = 3.64$ ,  $p < .001$ ).

Hurrengo bi ereduak berez ez dute hain doikuntza onik, baina aztertuko dira, arestian aipatu bezala, ikerketa honetarako interesgarriak suertatzen direlako ereduen *Beta* koefizienteen gaitasun iragarlea zein izan daitekeen jakiteko.

Hirugarren ereduan irakurtzeko motibazioaren barneko bi osagaien – intrintsekoa eta estrintsekoa– gaitasun iragarlea kalkulatu da irakurketarekiko jarreraren dimentsio batean, irakur-portaerenean. 82. taulan agertzen den ereduak, nahiz eta estatistikoki diferentzia esanguratsua duen ( $F = 455.24$ ,  $p > .001$ ), ez du hain doikuntza ona eskaintzen,  $R^2 = .355$  baita.

82. Taula. Hirugarren eredua: irakur portaerak (mendeko aldagaia) – motibazioaren bi eskalak (aldagai askea)

	Eredua		ANOVA		Beta	t	p	
	R	R <sup>2</sup>	F	p				
Portaerak	.596	.355	455.24	.000		-9.98	.319	Konstantea
					.569	28.577	.000	Intrintsekoa
					.119	5.992	.000	Estrintsekoa

*Beta* koefizienteari erreparatuz, emaitzek erakusten dute motibazio intrintsekoak duela eraginik handiena maisu-maistragaien irakur-portaeretan ( $t = 28.57$ ,  $p < .001$ ),  $\beta = .569$ , motibazio estrintsekoarekin erkatuta ( $t = 5.99$ ,  $p < .001$ ), askoz txikiagoa izanik,  $\beta = .119$ .

Laugarren ereduan irakurketarekiko jarrerren hiru eskalak, afektuak, kognizioak eta portaerak, hartu dira aldagai iragarle gisa motibazioaren gaineko eragina neurtzeko. 83. taulako emaitzetan agertzen da eredu honek doikuntza eskasa duela ( $R^2 = .341$ ), aurrekoak baino apur bat txikiagoa.

83. Taula. Laugarren eredua: irakurtzeko motibazio orokorra (mendeko aldagaia) – irakurketarekiko jarrerren eskalak (aldagai askea)

	Eredua		ANOVA		Beta	t	p	
	R	R <sup>2</sup>	F	p				
Motibazioa	.584	.341	283.99	.000		13.916	.000	Konstantea
					.315	13.029	.000	Afektuak
					.234	11.237	.000	Kognizioak
					.227	9.599	.000	Portaerak

Osagai bakoitzaren *Beta* koefizienteak antzekoak dira: afektuena,  $\beta = .315$  ( $t = 13.02$ ,  $p < .001$ ); kognizioena,  $\beta = .234$  ( $t = 11.23$ ,  $p < .001$ ) eta portaerena,  $\beta = .227$  ( $t = 9.59$ ,  $p < .001$ ). Horrek adierazten du eredu honen gaitasun iragarlea irakurketarekiko jarrerren hiru eskalen artean dagoela banaturik eta antzera azaltzen dutela irakurtzeko motibazioa, nahiz eta afektuek *Beta* puntuazio apur bat altuago lortu. Datu hori interesgarri suertatzen da berretsi egiten baitu irakurketarekiko jarrerren hiruko izaera, tesi honen kapitulu teorikoetan aditzera eman den bezala.

Bosgarren erregresio-ereduan berriro irakurketarekiko jarrerren hiru eskalak hartu dira aldagai iragarletzat –afektuak, kognizioak eta portaerak– motibazio intrintsekoan duten eragina zenbateteko. 84. taulan antzematen da erregresio-eredu honen doikuntza oso ona dela,  $R^2 = .654$ , probatu diren eredu

guztietatik puntuaziorik onena eskaintzen duena. Izan ere, ereduak balio du motibazio intrintsekoaren % 65.4 azaltzeko edo iragartzeko.

84. Taula. *Bosgarren ereduak: motibazio intrintsekoa (mendeko aldagaia) – irakurketarekiko jarrerren eskalak (aldagai askea)*

	Eredua		ANOVA		Beta	t	p	
	R	R <sup>2</sup>	F	p				
Intrinsekoa	.809	.654	1.039.39	.000		19.968	.000	Konstantea
					.656	37.394	.000	Afektuak
					.018	1.225	.221	Kognizioak
					.232	13.545	.000	Portaerak

*Beta* koefizienteetan ikusten dugu jarrerren hiru osagaietatik afektuen dimentsioaren gaitasun iragarlea askoz ere handiagoa dela,  $\beta = .656$  ( $t = 37.39$ ,  $p < .001$ ) kognizioena,  $\beta = .018$  ( $t = 1.22$ , estatistikoki esanguratsua ere ez da) eta portaerena,  $\beta = .232$  ( $t = 13.54$ ,  $p < .001$ ) baino. Beraz, emaitza hauen arabera, maisu-maistragaien irakurketarekiko afektuek eragin handia dute irakurtzeko desioan; portaerak azalpen edo eragin murriztagoa dute, eta kognizioek ez dute inolako eraginik.

## 6.6. Laburpena

Kapitulu honetan aurkeztu diren bigarren helburuaren lau hipotesiak, oro har, bete egin direla esan daiteke. Hala ere, banan-banan argituko dira jarraian.

5. hipotesian, irakurketarekiko jarrerei dagokienez, sexua aldagaian, abiapuntuko baieztapena betetzen da bai irakurketarekiko jarreretan bai barneko hiru osagaietan. Mailari dagokionez, portaeretan bakarrik. Minorretan ikus daiteke irakurketarekiko jarrerak, afektuak eta kognizioak positiboagoak direla Atzerriko Hizkuntza minorreko eta Irakurzaletasuna eta Liburutegiak minorreko ikasleengan eta Gorputz Hezkuntza minorretakoek puntuazio eskasena ateratzen dituztela. Alabaina, minor guztietako ikasleen artean irakur-portaeretan desberdintasunik aurkitu ez izanak esan nahi du ikuspegi estatistikotik berdintsuak direla haien portaerak.

Irakurtzeko motibazioari dagokionez, maila da irakurtzeko motibazio orokorrean nahiz barneko bi eskaletan aldakortasun gehien sortzen duena. Beste bi aldagaiek, sexuak eta graduak, motibazio orokorrean eta motibazio intrintsekoan eragiten dute baina ez motibazio estrintsekoan. Minorrei begira,

ostera, motibazio orokorrean soilik gertatzen da aldakortasuna eta, jarrerekin gertatu bezala, Gorputz Hezkuntza minorreko ikasleek diferentzia markatzen dute, bereziki, Irakurzaletasuna eta Liburutegiak minorreko ikasleen aldean, azken hauek puntuazio hobeak eskuratuz.

6. hipotesia bete egin da, *Pearsonen* erlazio-koefizientea 1eko baliotik ahalik eta hurbilen egotea bost korrelaziotan topatu baita: irakurketarekiko jarreraren eta motibazio intrintsekoaren artean ( $r = .760$ ), motibazio intrintsekoaren eta afektuen artean ( $r = .784$ ), portaeren eta motibazio intrintsekoaren artean ( $r = .584$ ) irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren artean ( $r = .581$ ) eta afektuen eta irakurtzeko motibazioaren artean ( $r = .500$ ). Baina autokontzeptu akademikoarekiko erlazioak nahiko ahulak dira, *Pearsonen*  $r$  koefizientea .250 baino txikiagoa baita aldagai guztietan.

7. hipotesiari dagokionez, aipatutako korrelazio horietan aldaketak ematen dira lau aldagai soziopertsonalen arabera, hortaz, bete egiten da hipotesi honetan aurreikusitakoa, baina nahiko txikiak dira. Sexua aldagaian hautematen da irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren arteko korrelazioaren koefizientea eta autokontzeptu akademikoaren eta irakurketarekiko jarreraren artekoa nahiko berdintsuak direla gizon eta emakumeengan, gizonen kasuan apur bat handiagoa izanez. Mailari dagokionez, antzekoa gertatzen da: koefizienteak nahiko berdintsuak diren arren lau mailatan, erlazio horien emaitzak apur bat altuagoak dira 2. mailan besteekin konparatuta, eta 4. mailan behera egiten du jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren arteko korrelazioak 2. eta 3. mailekin alderatuz. Graduan, bai Haur Hezkuntzako graduan bai Lehen Hezkuntzakoan, erlazioa dago irakurtzeko motibazioaren eta jarreraren artean eta autokontzeptu akademikoaren eta irakurketarekiko jarreraren artean, baina bi taldeetan nahiko antzekoak dira *Pearsonen* koefizienteak. Azkenik, minorretan badira diferentziak irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren arteko erlazioan eta emaitza onenak atera dituzte Atzerrikoko Hizkuntza minorreko ikasleek beste bi minor profesionatzaileetan (Gorputz Hezkuntza, Musika Hezkuntza) matrikulatutako ikasleekin erkatuta. Irakurzaletasuna eta Liburutegiak minorrean ez da korrelaziorik aurkitu aipatutako hiru aldagaien artean.



Azkenik, 8. hipotesia ere bete egin da probatutako erregresio erduetatik lortu diren emaitzek erakusten baitute hiru ereduak dutela behar adinako gaitasun iragarlea; alde batetik, irakurketarekiko jarreraren barneko hiru osagaietatik motibazio intrintsekorantzkoa da eta, bestetik, irakurtzeko motibazioaren bi eskaletatik afektuetarantzkoa eta jarreretarantzkoa. Esan dezakegu, beraz, norantzotasun bikoitza dagoela, elkarrekikoa: irakurtzeko desioak (motibazio intrintsekoa) azaltzen ditu bai maisu-maistra izango direnen irakurketarekiko jarrerak ( $R^2 = .607$ ) bai beren irakurketarekiko afektuak ( $R^2 = .618$ ). Aldi berean, irakurketarekiko jarreraren hiru osagaiak (afektuak, kognizioak eta portaerak) azaltzen dute irakurtzeko desioa, hau da, motibazio intrintsekoa ( $R^2 = .654$ ).



## **7. Kapituluua. MAISU-MAISTRAGAIEN IRAKURKETAREKIKO JARREREN ETA IRAKURTZEKO MOTIBAZIOAREN ALDAKORTASUNAREN EMAITZAK IRAKUR-OHITUREN ARABERA**

### **7.1. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa familiaren irakur-ohituren eta irakurzaletasunaren arabera**

- 7.1.1. Irakurketarekiko jarrerak familiaren irakur-ohituren arabera
- 7.1.2. Irakurtzeko motibazioa familiaren irakur-ohituren arabera
- 7.1.3. Irakurketarekiko jarrerak inguruneko irakurzaletasunaren arabera
- 7.1.4. Irakurtzeko motibazioa inguruneko irakurzaletasunaren arabera
- 7.1.5. Inguruneko irakurzaletasunaren eta irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren arteko erlazioak

### **7.2. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa irakurketa-motaren maiztasunaren eta irakurle-motaren arabera**

- 7.2.1. Irakurketarekiko jarrerak irakurketa-motaren maiztasunaren arabera
- 7.2.2. Irakurtzeko motibazioa irakurketa-motaren maiztasunaren arabera
- 7.2.3. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa irakurle-motaren arabera

### **7.3. Oporretan eta ikasturtean irakurtzeko maiztasunaren eta familia-inguruneko irakur-ohituren eta irakurzaletasunaren gaitasun iragarlea**

### **7.4. Laburpena**

## **7. Kapitulu. MAISU-MAISTRAGAIEN IRAKURKETAREKIKO JARREREN ETA IRAKURTZEKO MOTIBAZIOAREN ALDAKORTASUNAREN EMAITZAK IRAKUR-OHITUREN ARABERA**

Kapitulu honetan aurkeztuko diren emaitzak ikerlanaren hirugarren helburuari dagozkie: Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntza graduetako ikasleen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa aztertzea irakur-ohituren arabera.

Azken helburu honek hiru hipotesi ditu. Lehenengoan ezartzen da Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetako ikasleen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa positiboagoak direla irakur-ohiturak sendoturik dituzten familietan, hau da, ingurukoek irakurtzen dutenean eta irakurtzea gustatzen zaienean; aldi berean, ingurune irakurleak korrelazionatzen du era positiboan irakurketarekiko jarrerekin eta irakurtzeko motibazioarekin (9. hipotesia). Bigarrenean, egiaztatu nahi da ea irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa positiboagoak diren eleberriak irakurri ohi dituztenetan bestelako testuak irakurtzen dituztenetan baino, eta ohiko irakurle direnetan noizean behin edo aldizka irakurtzen dutenetan baino (10. hipotesia). Hirugarrean, jakin nahi da ea maisu-maistragaien oporretan zein ikasturtean irakurtzeko maiztasunak edota familiaren zein inguruneko irakur-ohiturek eta irakurzaletasunak zehazten dituzten irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa; hots, neurtu nahi da aipatutako aldagai horien balio iragarlea irakurketarekiko jarreretan eta irakurtzeko motibazioan (11. hipotesia).

### **7.1. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa irakur-ohituren eta irakurzaletasunaren arabera**

9. hipotesiaren emaitzak agertzen dira jarraian: ea nola aldatzen diren maisu-maistragaien jarrerak eta motibazioa zein barneko eskalak, senideen irakur-ohituren eta irakurzaletasunaren arabera. Aurreko atalen modura,

*Studenten t* proba, *Anova* analisisa, Tukey eta Games-Howell *post-hoc* konparazio anizkunak eta *Pearson* korrelazioak egin dira.

### 7.1.1. Irakurketarekiko jarrerak familiaren irakur-ohituren arabera

Familiaren irakur-ohiturak aztertzeko, gogoratu behar da “Nire familian normalean irakurtzen du...” galderaren lehenengo hiru itemak batu –aitak, amak eta neba-arrebak–, eta familia-nukleoa deitu den aldagaia sortu dela. Erantzunak kodetu ahal izateko, alde batetik, familia-nukleo horren “bai” erantzunak batu dira eta, bestetik, “ez” erantzunak. Bi multzo horiekin *Studenten t* proba egin ondoren, ikusten da, orotara, estatistikoki esangura duten diferentziak afektuen eskalan daudela ( $t = 1.99$ ,  $p < .05$ ), familietan irakurtzeko ohitura duten maisu-maistragaiek afektu gehiago sentitzen baitute, 85. taulak erakusten duen moduan.

85. Taula. *Diferentziak irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaletan familia-nukleoan irakurtzen den kontuan hartuta*

	Familia nukleoa							
	Bai			Ez			t	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Jarrerak	1562	46.46	9.01	92	44.79	10.49	1.49	.139
Afektuak	1562	19.28	5.68	92	18.05	6.34	1.99	.047
Kognizioak	1562	19.00	3.40	92	18.53	3.61	1.27	.205
Portaerak	1562	8.19	2.77	92	8.21	2.86	-.06	.956

Beste urrats bat izan da familia-nukleo horretan irakurtzen duten pertsonen kopurua irakurketarekiko jarreretan garrantzizkoa den frogatzea. Lau multzo eginda (0, 1, 2 eta 3), 86. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak azaltzen dira irakurketarekiko jarreraren guztizkoan ( $F = 7.74$ ) eta afektuen eskalan ( $F = 9.13$ ), alde biko esangura-maila berarekin ( $p < .001$ ) bi eskaletan.

86. Taula. *Diferentziak irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaletan familia-nukleoan zenbat pertsonak irakurtzen duen kontuan hartuta*

	Familia nukleoa													
	0			1			2			3			F	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Jarre	92	44.79	10.49	546	45.46	9.26	626	46.29	8.94	390	48.14	8.56	7.75	.000
Afekt	92	18.05	6.34	546	18.61	5.77	626	19.15	5.66	390	20.41	5.42	9.13	.000
Kogn	92	18.53	3.61	546	18.73	3.40	626	19.08	3.47	390	19.25	3.27	2.53	.056
Port	92	8.21	2.86	546	8.13	2.88	626	8.06	2.72	390	8.48	2.68	1.99	.113

*Legenda:* Jarre = jarrerak, Afek = afektuak, Kogn = kognizioak, Port = portaerak

Batezbestekoen emaitza horiek ematen dute aditzera familia-nukleoan hiru pertsonak irakurtzen dutenean, positiboagoak direla maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak eta afektuak. Inguruan irakurtzen duten pertsonen kopurua urria denean, ostera, okerragoak dira irakurketarekiko jarrerak eta afektuak. Kognizioetan eta portaeretan desberdintasunik ez izateak adierazten du antzekoak direla eta, hortaz, familia-nukleoa ez dela hain aldagai garrantzizkoa jarreraren bi osagai horietarako.

Datu horiek konprobatzen dira lau taldeen arteko bi-bitarako benetan zer alderik dagoen begiratzean, afektuetan, Tukeyren konparazioa eta, jarreretan, Games-Howellena eginez. Diferentzia esanguratsuak daudela ohartzen gara (ikusi 87. taula).

87. Taula. *Familia-nukleoaren araberrako post-hoc kontrastea irakurketarekiko jarreretan eta afektuetan*

Mendeko aldagaia		(I) Familia Nukleoa	(J) Familia Nukleoa	sig
Jarrerak	Games-Howell	0	3	.026
		1	3	.000
		2	3	.006
Afektuak	HSD Tukey	0	3	.002
		1	3	.000
		2	3	.004

*Post-hoc* kontrasteetan nabarmentzen dira familia-nukleoan hiru pertsonak irakurtzen dutela esaten dutenen multzoa beste hiruen aldean: 0 ( $p < .01$ ), 1 ( $p < .001$ ) eta 2 ( $p < .01$ ). Horrek berresten du *Anovaren* emaitza, hots, garrantzitsuak direla gurasoen eta neba-arreben irakur-ohiturak maisu-maistragaien jarrera eta afektu onak izan ditzaten.

Familia-nukleoaren irakur-ohiturez gain, maisu-maistragaien familiaren gainerako pertsonen irakur-ohiturei ere erreparatu zaie. Hau da, ea eragingorra den haien irakurketarekiko jarreretan senideak ohiko irakurleak izatea. Metodoaren kapituluan azaldu bezala, sei erantzun-aukerak hartu (1. ama, 2. aita, 3. neba-arrebak, 4. bikotekidea, 5. seme-alabak eta 6. aitona-amonak) eta bi taldetan banatu da ('irakurtzen dute' eta 'ez dute irakurtzen') *Studenten t* analisia burutzeko.

88. taulak irakurketarekiko jarrerren gaineko emaitzak eskaintzen ditu. Estatistikoki esangura duten diferentziak amaren kasuan ez beste guztietan daude: aita ( $t = 2.54$ ,  $p < .05$ ), neba-arreba ( $t = 4.55$ ,  $p < .001$ ), bikotekidea ( $t = 5.40$ ,  $p < .001$ ), seme-alaba ( $t = 2.01$ ,  $p < .05$ ) eta aitona-amonak ( $t = 3.75$ ,  $p < .001$ ). Bost pertsona horiek irakurri ohi dutenean maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak hobekak dira senideek irakurri ohi ez dutenean baino. Baina ama irakurlea izateak ez du aldaketarik sorrarazten haien jarreretan.

88. Taula. *Diferentziak irakurketarekiko jarreretan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta*

	Jarrerak					
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Amak	Bai	1321	46.52	9.11	1.33	.185
	Ez	333	45.78	9.11		
Aitak	Bai	957	46.85	8.88	2.54	.011
	Ez	697	45.70	9.38		
Neba-arrebak	Bai	690	47.55	8.54	4.56	.000
	Ez	964	45.52	9.41		
Bikotekideak	Bai	217	49.46	9.08	5.40	.000
	Ez	1437	45.90	9.02		
Seme-alabak	Bai	38	49.32	9.00	2.02	.044
	Ez	1616	46.30	9.10		
Aitite-amamak	Bai	231	48.45	9.12	3.75	.000
	Ez	1423	46.03	9.06		

89. taulan afektuei buruzko datuetan antzematen da aurrekoan ikusitako joera bera: aitak ( $t = 2.50$ ,  $p < .05$ ), neba-arrebek ( $t = 2.50$ ,  $p < .001$ ), bikotekideak ( $t = 4.98$ ,  $p < .001$ ), aitona-amonek ( $t = 4.94$ ,  $p < .001$ ) eta seme-alabek ( $t = 3.08$ ,  $p < .01$ ) irakurtzeak estatistikoki esangura du afektuetan.

89. Taula. *Diferentziak afektuetan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta*

	Afektuak					
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Amak	Bai	1321	19.32	5.71	1.64	.101
	Ez	333	18.75	5.75		
Aitak	Bai	957	19.51	5.62	2.51	.012
	Ez	697	18.79	5.83		
Neba-arrebak	Bai	690	20.03	5.46	4.99	.000
	Ez	964	18.62	5.83		
Bikotekideak	Bai	217	20.99	5.74	4.95	.000
	Ez	1437	18.94	5.67		
Seme-alabak	Bai	38	22.03	5.02	3.08	.002
	Ez	1616	19.14	5.72		
Aitite-amamak	Bai	231	20.52	5.90	3.79	.000
	Ez	1423	18.99	5.66		

Horren arabera, senide horiek irakurtzen dutenean afektu positiboagoak sentitzen dituzte Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetakoko ikasleek. Baina, berriz ere, amaren irakur-ohiturak ez du beste familiartekoenek adinako garrantzirik afektuetan.

90. taulan, kognizioei buruzko emaitzetan behera egiten dute estatistikoki esangura duten diferentziek, hortaz, ez dago hainbeste aldakortasunik. Hiru kasutan soilik aurkitzen ditugu: aitaren irakurle-rolari ( $t = 2.52$ ,  $p < .05$ ), bikotekidearenari ( $t = 3.94$ ,  $p < .001$ ) eta aitona-amonenari dagokionean ( $t = 2.137$ ,  $p < .05$ ). Inguruko hiru pertsona horiek irakurtzeak garrantzia du maisu-maistragaiek uste positiboagoak baitituzte hiru senide horiek ez irakurtzearekin alderatuta. Ama, neba-arrebak eta seme-alabak irakurleak izateak, aldiz, ez du diferentziarik erakutsi.

90. Taula. *Diferentziak kognizioetan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta*

		Kognizioak				
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Amak	Bai	1321	18.99	3.41	.46	.649
	Ez	333	18.89	3.44		
Aitak	Bai	957	19.15	3.38	2.53	.012
	Ez	697	18.72	3.44		
Neba-arrebak	Bai	690	19.15	3.33	1.84	.066
	Ez	964	18.84	3.46		
Bikotekideak	Bai	217	19.83	3.28	3.99	.000
	Ez	1437	18.84	3.41		
Seme-alabak	Bai	38	18.97	3.25	.01	.996
	Ez	1616	18.97	3.42		
Aitite-amamak	Bai	231	19.42	3.32	2.14	.033
	Ez	1423	18.90	3.42		

91. taulak biltzen ditu portaeren gaineko emaitzak. Honetan ere behera egiten dute estatistikoki esangura duten diferentziek, bakarrik neba-arreben ( $t = 2.163$ ,  $p < .05$ ) eta bikotekidearen kasuan ( $t = 2.565$ ,  $p < .05$ ) topatzen baitira. Datu horien arabera, maisu-maistragaiek portaera hobek dituzte neba-arrebak eta bikotekidea ohiko irakurleak direnean ez direnean baino.



91. Taula. Diferentziak portaeretan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta

	Portaerak					
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Amak	Bai	1321	8.21	2.77	.41	.681
	Ez	333	8.14	2.81		
Aitak	Bai	957	8.20	2.69	.07	.941
	Ez	697	8.19	2.89		
Neba-arrebak	Bai	690	8.37	2.75	2.16	.031
	Ez	964	8.07	2.78		
Bikotekideak	Bai	217	8.64	2.79	2.57	.010
	Ez	1437	8.12	2.77		
Seme-alabak	Bai	38	8.32	2.83	.28	.779
	Ez	1616	8.19	2.77		
Aitite-amamak	Bai	231	8.51	2.69	1.87	.062
	Ez	1423	8.14	2.78		

### 7.1.2. Irakurtzeko motibazioa familiaren irakur-ohituren arabera

Prozedura berberari jarraituz, familia-nukleoan estatistikoki esangura duten diferentziak topatzen dira osagai intrintsekoan ( $t = 1.99$ ,  $p < .05$ ), baina ez irakurtzeko motibazio orokorraren ezta osagai estrintsekoan ere (ikus 92. taula).

92. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan familia-nukleoan irakurtzen den kontuan hartuta

	Familia nukleoa							
	Bai			Ez			t	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Motibazioa	1562	31.95	6.75	92	30.65	6.69	1.79	.074
Intrintsekoa	1562	15.31	3.19	92	14.62	3.58	1.99	.046
Estrintsekoa	1562	16.64	5.56	92	16.03	5.28	1.02	.308

Emaitza horrek frogatzen du, familia-nukleoan irakurtzen duten pertsonak badaude, maisu-maistragaiek irakurtzeko desio, gogo handiagoa dutela familia-nukleoan irakurlerik ez dagoenean baino.

Familia-nukleoan zenbat senidek dituzten irakur-ohiturak kontuan hartuta, 93. taulako *Anova* analisisian estatistikoki esangura duten diferentziak daude irakurtzeko motibazioaren guztizkoan ( $F = 5.41$ ,  $p < .01$ ) eta osagai intrintsekoan ( $F = 5.93$ ,  $p < .01$ ).

93. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan zenbat pertsonak irakurtzen duten familia-nukleoan kontua hartuta

	Familia nukleoa													
	0			1			2			3			F	sig
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Motib	92	30.65	6.69	546	31.50	6.69	626	31.68	6.94	390	33.00	6.42	5.42	.001
Intrins	92	14.62	3.58	546	15.01	3.29	626	15.26	3.22	390	15.79	2.94	5.93	.001
Estrin	92	16.03	5.28	546	16.49	5.36	626	16.41	5.71	390	17.21	5.56	2.21	.085

Legenda: Motib = motibazioa, Intrin = intrintsekoa, Estrin = estrintsekoa

Datu horietan ikusten da goranzko progresioa; hala, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetao ikasleen familia-nukleoan irakurlerik ez dagoenean, irakurtzeko motibazioa okerragoa da eta irakurtzeko desioa, gogoia apalagoa. Familiako pertsona batek irakurtzen duela esaten dutenean, apur bat hobera egiten dute irakurtzeko motibazioan, eta berdin gertatzen da gainontzekoekin: familia-nukleoan bi senide irakurle dituzten irakurtzeko motibazioa eta osagai intrintsekoa aurreko biena (0 eta 1 dutenak) baino hobekak dira. Eraitza onena hiru senide irakurle dituzten maisu-maistragaiei dagokie.

Diferentziak zein talderen artean dauden zehazteko *post-hoc* konparazio anizkunak (motibazio orokorrean, Tukey eta, intrintsekoan, Games-Howell) egin dira. 94. taulan agertzen diren diferentziek egiaztatzen dute *Anovaren* emaitza: familian gehieneko irakurle kopurua duten maisu-maistragaien eta beste hiru taldeen artean daude (senide irakurlerik ez,  $p < 05$ ; irakurle bat,  $p < .01$ ; eta bi irakurle,  $p < .05$ ). Motibazio intrintsekoan, oster, estatistikoki esangura duten diferentziak daude familia-nukleoan hiru pertsona irakurle dituzten eta bat ere ez dutenen artean ( $p < .01$ ) bai eta bakararra dutenen ( $p < .01$ ) artean.

94. Taula. Familia nukleoaren araberako *post-hoc* kontrasteak irakurtzeko motibazioan eta bere osagai intrintsekoan

Mendeko aldagaia		(I) Familia nukleoa	(J) Familia Nukleoa	sig
Motibazioa	HSD Tukey	0	3	.014
		1	3	.004
		2	3	.012
Intrintsekoa	Games-Howell	0	3	.022
		1	3	.001

Bestalde, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetakoko ikasleen motibazioaren eta barruko bi osagaien aldakortasuna neurtu da gainontzeko senideen irakur-ohiturak aintzat hartuta. *Studenten t* probaren bidez, irakurtzeko motibazioan, 95. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak azaltzen dira honako hauen irakur-ohituretan: neba-arrebarenean ( $t = 4.33$ ,  $p < .001$ ), bikotekidearenean ( $t = 2.63$ ,  $p < .01$ ) eta aitona-amonenean ( $t = 2.46$ ,  $p < .05$ ). Batezbestekoak adierazten du maisu-maistragaiek puntuazio altuagoa dutela neba-arrebak, bikotekidea eta aitona-amonak irakurleak badira. Aitzitik, amaren, aitaren eta seme-alaben irakur-ohiturak ez dira hain baliagarri suertatzen irakurtzeko motibazioan, ez baita diferentziarik hautematen.

95. Taula. *Diferentziak irakurtzeko motibazioan familiako pertsona guztiak irakurtzen duten kontuan hartuta*

		Motibazioa				
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Amak	Bai	1321	31.91	6.70	.39	.697
	Ez	333	31.74	6.97		
Aitak	Bai	957	32.13	6.74	1.79	.073
	Ez	697	31.53	6.76		
Neba-arrebak	Bai	690	32.72	6.74	4.33	.000
	Ez	964	31.27	6.70		
Bikotekideak	Bai	217	33.00	6.55	2.64	.008
	Ez	1437	31.70	6.77		
Seme-alabak	Bai	38	33.68	7.20	1.67	.094
	Ez	1616	31.83	6.74		
Aitite-amamak	Bai	231	32.89	6.74	2.46	.014
	Ez	1423	31.71	6.74		

96. taulako motibazio intrintsekoari buruzko datuetan, emaitza berdintsuak ateratzen dira neba-arreben ( $t = 5.07$ ,  $p < .001$ ), bikotekidearen ( $t = 4.36$ ,  $p < .001$ ) eta aitona-amonen kasuetan ( $t = 3.02$ ,  $p < .01$ ). Eta berriz ere ez da adierazgarria ama, aita edo seme-alabak irakurleak izatea ala ez maisu-maistragaien irakur desioa, gogoia ikertzeko orduan.

96. Taula. Diferentziak motibazio intrintsekoan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta

	Intrintsekoa					
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Amak	Bai	1321	15.29	3.24	0.58	.562
	Ez	333	15.18	3.11		
Aitak	Bai	957	15.39	3.08	1.76	.079
	Ez	697	15.10	3.39		
Neba-arrebak	Bai	690	15.73	3.01	5.08	.000
	Ez	964	14.94	3.32		
Bikotekideak	Bai	217	16.15	3.02	4.37	.000
	Ez	1437	15.14	3.22		
Seme-alabak	Bai	38	15.82	3.23	1.06	.289
	Ez	1616	15.26	3.22		
Aitite-amamak	Bai	231	15.86	3.24	3.03	.002
	Ez	1423	15.17	3.20		

Azkenik, motibazio estrintsekoaren eskalan, 97. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak topatzen dira neba-arreben irakurtzeko ohiturari buruzko datuetan soilik ( $t = 2.37$ ,  $p < .05$ ). Horren arabera, maisu-maistragaiek irakurtzeko motibazio estrintseko handiagoa dute neba-arrebak ohiko irakurleak badira.

97. Taula. Diferentziak motibazio estrintsekoan familiako pertsona guztiek irakurtzen duten kontuan hartuta

	Estrintsekoa					
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Amak	Bai	1321	16.61	5.55	.14	.890
	Ez	333	16.57	5.55		
Aitak	Bai	957	16.74	5.67	1.15	.251
	Ez	697	16.42	5.36		
Neba-arrebak	Bai	690	16.99	5.59	2.37	.018
	Ez	964	16.33	5.50		
Bikotekideak	Bai	217	16.85	5.60	.69	.489
	Ez	1437	16.57	5.54		
Seme-alabak	Bai	38	17.87	6.50	1.42	.155
	Ez	1616	16.58	5.52		
Aitite-amamak	Bai	231	17.03	5.59	1.24	.214
	Ez	1423	16.54	5.54		

### 7.1.3. Irakurketarekiko jarrerak inguruneko irakurzaletasunaren arabera

Hurrengo orrialdeetan maisu-maistragaien irakurketarekiko jarreraren aldakortasuna konprobatzen da euren inguruneko irakurzaletasunaren arabera, hots, *Anova* eta *post-hoc* konparazio anizkunekin “Zure ustez zenbat gustatzen zaio irakurtzea...?” galderaren erantzunak aztertu dira (1. amari, 2. aitari, 3. neba-arrebei, 4. bikotekideari, 5. lagunei eta 6. seme-alabei) .

98. taula estatistikoki esangura duten diferentziak daude inguruneko pertsona guztietan: ama ( $F = 6.10$ ,  $p < .001$ ), aita ( $F = 6.26$ ,  $p < .001$ ), neba-arrebak ( $F = 5.94$ ,  $p < .001$ ), bikotekidea ( $F = 7.95$ ,  $p < .001$ ), lagunak ( $F = 18.22$ ,  $p < .001$ ) eta seme-alabak ( $F = 2.73$ ,  $p < .05$ ). Batezbestekoak begiratu gero, maisu-maistragaien jarrerak hobeak dira ingurunekoek irakurtzea “dexente” edo “asko” atsegin dutenean; ingurunekoek irakurzaletasuna “batere ez”, “gutxi” edo “gutxi gorabehera” denean, aldiz, jarrerak okerragoak dira.

98. Taula. Diferentziak irakurketarekiko jarreretan inguruneko pertsonen zenbat gututzen zaien irakurtzea kontuan hartuta

	Jarrerak						POST-HOC KONTRASTEAK
		n	$\bar{X}$	DT	F	sig	
Amari	a	19	40.95	10.34	6.11	.000	HSD Tukey: a-e(sig=.019) eta d-e(sig=.001)
	b	115	47.02	9.70			
	c	300	45.82	8.72			
	d	456	45.27	8.62			
	e	731	47.38	9.28			
Aitari	a	86	45.13	10.11	5.27	.000	HSD Tukey: b-e(sig=.004) eta c-e(sig=.001)
	b	252	45.37	8.93			
	c	401	45.41	9.53			
	d	386	46.46	8.78			
	e	419	47.89	8.61			
Neba-arrebari	a	130	43.35	11.22	5.94	.000	Games-Howell: a-c(sig=.023), a-d(sig=.005) eta a-e(sig=.001)
	b	317	45.86	9.08			
	c	420	46.60	8.76			
	d	307	47.22	8.53			
	e	191	47.87	8.72			
Bikotekideari	a	99	43.73	10.48	7.96	.000	HSD Tukey: a-d(sig=.005), a-e(sig=.000), b-d(sig=.023), b-e(sig=.000) eta c-e(sig=.022)
	b	220	44.90	8.75			
	c	206	46.29	8.63			
	d	180	47.64	9.29			
	e	128	49.37	8.75			
Lagunei	a	46	41.72	10.79	18.23	.000	Games-Howell: a-c(sig=.029), a-d(sig=.001), a-e(sig=.002), b-c(sig=.000), b-d(sig=.000), b-e(sig=.000) eta c-d (sig=.005)
	b	298	43.56	9.70			
	c	686	46.68	8.53			
	d	386	48.57	8.59			
	e	68	49.04	8.69			
Seme-alabei	a	23	43.26	10.76	2.74	.034	
	b	7	38.29	9.55			
	c	26	46.50	8.31			
	d	19	48.95	7.23			
	e	8	49.75	7.81			

Legenda: a = batere ez; b = gutxi; c = gutxi gorabehera; d = dexente; e = asko

Bi-bitarako *post-hoc* konparazioetan antzematen da estatistikoki diferentzia esanguratsua dagoela ia beti -berdin da zein den senidea-irakurzaletasun handiena adierazten denean (“asko” eta “dexente”) irakurzaletasun gutxiagoren aurrean (“batere ez”, “gutxi” eta “gutxi gorabehera”). Alabaina, seme-alaben kasuan, *post-hoc*ek erakusten dute ez dagoela benetan desberdintasun adierazgarririk.

99. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak agertzen dira inguruneko pertsona guztiei gustatzen bazaie irakurtzea, amari ( $F = 6.75$ ,  $p < .001$ ), aitari ( $F = 5.07$ ,  $p < .001$ ), neba-arrebei ( $F = 6.69$ ,  $p < .001$ ), bikotekideari ( $F = 9.40$ ,  $p < .001$ ), lagunei ( $F = 13.30$ ,  $p < .001$ ) eta seme-alabei ( $F = 3.35$ ,  $p < .001$ ). Horrek esan nahi du badela kontuan hartzekoa pertsona horiek irakurtzea maisu-maistragaien irakurketarako afektuetan.

99. Taula. Diferentziak afektuetan inguruneko pertsonen zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta

	Afektuak						POST-HOC KONTRASTEAK
		n	$\bar{X}$	DT	F	sig	
Amari	a	19	15.16	6.27	6.76	.000	HSD Tukey: a-b(sig=.018), a-c(sig=.029), a-e(sig=.004) eta d-e(sig=.000)
	b	115	19.49	6.03			
	c	300	19.07	5.64			
	d	456	18.43	5.28			
	e	731	19.81	5.85			
Aitari	a	86	18.28	6.71	5.07	.000	Games-Howell: b-e(sig=.002) eta c-e(sig=.003)
	b	252	18.47	5.49			
	c	401	18.69	5.71			
	d	386	19.31	5.65			
	e	419	20.10	5.48			
Neba-arrebari	a	130	17.32	6.84	6.70	.000	Games-Howell: a-c(sig=.016), a-d(sig=.005), a-e(sig=.000) eta b-e(sig=.022)
	b	317	18.76	5.71			
	c	420	19.39	5.42			
	d	307	19.68	5.26			
	e	191	20.32	5.60			
Bikotekideari	a	99	17.52	6.10	9.41	.000	
	b	220	17.88	5.55			
	c	206	18.93	5.54			
	d	180	20.10	5.81			
	e	128	21.00	5.74			
Lagunei	a	46	16.63	5.90	13.31	.000	HSD Tukey: a-c(sig=.014), a-d(sig=.000), a-e(sig=.005), b-c(sig=.000), b-d(sig=.000), b-e(sig=.003) eta c-d(sig=.029)
	b	298	17.63	5.99			
	c	686	19.36	5.69			
	d	386	20.41	5.29			
	e	68	20.35	5.71			
Seme-alabei	a	23	17.43	5.48	3.36	.014	HSD Tukey: b-d(sig=.030)
	b	7	14.57	4.76			
	c	26	19.19	5.43			
	d	19	21.47	3.67			
	e	8	21.63	7.05			

Legenda: a = batere ez; b = gutxi; c = gutxi gorabehera; d = dexente; e = asko

*Post-hoc* konparazioei dagokienez, bikotekidearen irakurzaletasunaren emaitzak ez dira adierazgarri suertatzen eta seme-alaben kasuan, “batere ez” eta “dexente” taldeen artean soilik. Gainontzeko lau senideen irakurzaletasunean, aurreko datuen antzera, gehienetan estatistikoki ezberdintasuna agertzen da “asko” edo “dexente” irakurtzea gogoko duten kasuen eta “gutxi gorabehera”, “batere ez” edo “gutxi” erantzuten dutenen artean.

Kognizioei buruz ez dago hainbesteko aldakortasunik, 100. taulako emaitzetan hiru kasutan bakarrik aurkitzen baitira esangura duten diferentziak, aitarenean ( $F = 6.07, p < .001$ ), bikotekidearenean ( $F = 5.04, p < .01$ ) eta lagunenean ( $F = 4.83, p < .01$ ). Aitzitik, amaren, neba-arreben edo aiton-amonen irakurtzeko zaletasunean diferentziarik ez egoteak esan nahi du hau ez dela hain aldagai lagungarria maisu-maistragaien kognizioak antzemateko.



100. Taula. Diferentziak kognizioetan inguruneko pertsonen zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta

	Kognizioak						POST-HOC KONTRASTEAK
		n	$\bar{X}$	DT	F	sig	
Amari	a	19	17.79	4.13	2.04	.087	
	b	115	18.89	3.70			
	c	300	18.72	3.32			
	d	456	18.87	3.32			
	e	731	19.22	3.42			
Aitari	a	86	18.73	3.36	6.08	.000	HSD Tukey: b-e(sig=.006) eta c-e(sig=.000)
	b	252	18.65	3.31			
	c	401	18.49	3.65			
	d	386	19.07	3.37			
	e	419	19.58	3.21			
Neba-arrebari	a	130	18.20	4.02	2.20	.067	
	b	317	18.84	3.39			
	c	420	18.99	3.40			
	d	307	19.19	3.42			
	e	191	19.17	3.30			
Bikotekideari	a	99	18.17	3.70	5.04	.001	HSD Tukey: a-e(sig=.001) eta b-e(sig=.005)
	b	220	18.62	3.35			
	c	206	19.21	3.30			
	d	180	19.30	3.52			
	e	128	19.91	2.91			
Lagunei	a	46	18.63	4.43	4.83	.001	Games-Howell b-c(sig=.023) eta b-d(sig=.000)
	b	298	18.33	3.47			
	c	686	19.04	3.33			
	d	386	19.40	3.24			
	e	68	19.46	3.02			
Seme-alabei	a	23	18.13	4.53	1.31	.273	
	b	7	16.29	4.64			
	c	26	19.19	2.87			
	d	19	18.47	2.82			
	e	8	20.13	4.16			

Legenda: a = batere ez; b = gutxi; c = gutxi gorabehera; d = dexente; e = asko

Eskala honetan *post-hoc* analisisetan estatistikoki adierazgarritasun maila gutxiago dagoen arren, aurrekoen konparazioen emaitzak errepikatzen dira eta aldeia markatzen dute “asko” irakurtzea atsegin dutenek besteen aurrean (“gutxi”, “gutxi gorabehera”).

Azkenik, irakurketarekiko portaerez 101. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak inguruko bi pertsonaren kasuan baino ez dira topatzen, amari ( $F = 2.38$ ,  $p < 05$ ) eta lagunei ( $F = 15.01$ ,  $p < .001$ ) irakurtzea gustatzen zaienean. Inguruneko gainerako pertsonen (aita, neba-arrebak, bikotekidea edo seme-alabak) irakurzaletasuna, berriz, ez da eraginkorra, ez baitu aldaketarik sorrarazi batezbestekoetan.

101. Taula. Diferentziak portaeretan inguruneko pertsonen zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta

	Portaerak						POST-HOC KONTRASTEAK
		n	$\bar{X}$	DT	F	sig	
Amari	a	19	8.00	3.54	2.39	.049	
	b	115	8.64	2.96			
	c	300	8.02	2.54			
	d	456	7.98	2.77			
	e	731	8.35	2.80			
Aitari	a	86	8.12	3.02	.21	.932	
	b	252	8.25	2.86			
	c	401	8.23	2.80			
	c	386	8.08	2.61			
	e	419	8.21	2.74			
Neba-arrebari	a	130	7.83	3.08	.96	.429	
	b	317	8.26	2.72			
	c	420	8.23	2.66			
	d	307	8.36	2.78			
	e	191	8.37	2.81			
Bikotekideari	e	99	8.04	3.04	.58	.676	
	b	220	8.40	2.74			
	c	206	8.15	2.69			
	d	180	8.24	2.60			
	e	128	8.47	2.70			
Lagunei	a	46	6.46	3.66	15.01	.000	HSD Tukey: a-c(sig=.000), a-d(sig=.000), a-e(sig=.000), b-c(sig=.003), b-d(sig=.000), b-e(sig=.000), c-d(sig=.039) eta c-e(Sig=.042)
	b	298	7.60	2.91			
	c	686	8.27	2.60			
	d	386	8.76	2.62			
	e	68	9.24	2.57			
Seme-alabei	a	23	7.70	2.96	.78	.543	
	b	7	7.43	2.82			
	c	26	8.12	2.57			
	d	19	9.00	2.62			
	e	8	8.00	2.07			

Legenda: a = batere ez; b = gutxi; c = gutxi gorabehera; d = dexente; e = asko

Hala ere, *Anova* probaren ostean, Tukeyren *post-hoc* kontrasteek erakusten dute amaren kasuan ez dagoela benetako alderik, baina bai badagoela lagunen irakurzaletasunean. Honetan biren artean dauden diferentziak aztertzean, aurreko emaitzen joerari eusten zaio: irakurtzea “batere ez”, “gutxi” edo “gutxi gorabehera” gogoko duen multzoa beste biekin konparatuta (“dexente”, “asko”) azaltzen dira desberdintasunak. Beraz, emaitza horren arabera, lagunen rol irakurzalea adierazgarritzat jo daiteke graduko ikasleen irakur-portaeretan.

#### **7.1.4. Irakurtzeko motibazioa inguruneko irakurzaletasunaren arabera**

102. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak daude. Aitari ( $F = 3.96, p < .01$ ), neba-arrebei ( $F = 5.31, p < .001$ ) eta lagunei ( $F = 19.13, p < .001$ ) irakurtzea gustatzeak aldakortasuna sorrarazten du maisu-maistragaien irakurtzeko motibazioan.

102. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan inguruneko pertsonen zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta

	Motibazioa						POST-HOC KONTRASTEAK
		n	$\bar{X}$	DT	F	sig	
Amari	a	19	28.32	8.56	1.97	.096	
	b	115	31.41	7.08			
	c	300	32.31	6.31			
	d	456	31.63	6.54			
	e	731	31.97	6.89			
Aitari	a	86	30.88	7.60	3.96	.003	HSD Tukey: b-e(sig=.046), c-e(sig=.014) eta d-e(sig=.022)
	b	252	31.42	6.66			
	c	401	31.41	6.39			
	d	386	31.47	6.37			
	e	419	32.89	7.13			
Neba-arrebari	a	130	29.72	7.74	5.32	.000	Games-Howell: a-c(sig=.002), a-d(sig=.007) eta a-e(sig=.013)
	b	317	31.44	6.28			
	c	420	32.51	6.51			
	d	307	32.37	6.69			
	e	191	32.47	7.29			
Bikotekideari	a	99	30.49	7.28	2.19	.069	
	b	220	31.60	6.60			
	c	206	32.18	6.24			
	d	180	32.46	7.11			
	e	128	32.89	7.23			
Lagunei	a	46	28.04	7.81	19.13	.000	HSD Tukey: a-c(sig=.001), a-d(sig=.000), a-e(sig=.000), b-c(sig=.000), b-d(sig=.000), b-e(sig=.000) eta c-d(sig=.000)
	b	298	29.84	6.49			
	c	686	31.93	6.32			
	d	386	33.64	6.78			
	e	68	33.54	7.10			
Seme-alabei	a	23	29.48	7.87	1.73	.152	
	b	7	31.00	8.49			
	c	26	34.00	6.97			
	d	19	33.21	6.31			
	e	8	35.38	6.91			

Legenda: a = batere ez; b = gutxi; c = gutxi gorabehera; d = dexente; e = asko

*Post-hoc* konparazio anizkunak egitean, hautematen da aitari “dexente” irakurtzea gustatzeak markatzen duela desberdintasuna beste aukeren aldean. Neba-arreben eta lagunen kasuan “batere ez” multzoak markatzen du. Hori gertatzen denean, maisu-maistragaiek irakurtzeko motibazio hobea dute.

103. taulako motibazio intrintsekoaren emaitzetan, egoera bestelakoa da eta estatistikoki esangura duten diferentziak aurkitzen dira inguruneko pertsona guztietan, seme-alaben kasuan salbu: ama ( $F = 6.78$ ,  $p < .001$ ), aita ( $F = 2.87$ ,  $p < .05$ ), neba-arrebak ( $F = 6.97$ ,  $p < .001$ ), bikotekidea ( $F = 3.08$ ,  $p < .05$ ) eta lagunak ( $F = 19.92$ ,  $p < .001$ ).

103. Taula. Diferentziak motibazio intrintsekoan inguruneko pertsonen zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta

	Intrintsekoa						POST-HOC KONTRASTEAK
		n	$\bar{X}$	DT	F	sig	
Amari	a	19	12.74	4.71	6.79	.000	Games-Howell: d-e(sig=.001)
	b	115	15.17	3.35			
	c	300	15.43	2.89			
	d	456	14.82	3.15			
	e	731	15.55	3.28			
Aitari	a	86	14.95	3.75	2.88	.022	Games-Howell: c-e(sig=.013)
	b	252	15.10	3.27			
	c	401	14.95	3.33			
	d	386	15.18	3.14			
	e	419	15.65	3.00			
Neba-arrebari	a	130	14.08	4.10	6.97	.000	Games-Howell: a-b(sig=.031), a-c(sig=.019), a-d(sig=.001) eta a-e(sig=.001)
	b	317	15.24	2.99			
	c	420	15.28	3.08			
	d	307	15.66	3.12			
	e	191	15.79	3.00			
Bikotekideari	a	99	14.65	3.65	3.08	.016	
	b	220	14.80	3.16			
	c	206	15.26	2.93			
	d	180	15.53	3.08			
	e	128	15.77	3.57			
Lagunei	a	46	13.50	4.23	19.93	.000	Games-Howell: a-c(sig=.031), a-d(sig=.003), a-e(sig=.003), b-c(sig=.000), b-d(Sig=.000), b-e(Sig=.000) eta c-d(Sig=.019)
	b	298	14.16	3.46			
	c	686	15.42	3.07			
	d	386	16.00	2.89			
	e	68	16.21	3.03			
Seme-alabei	a	23	13.78	3.68	2.36	.060	
	b	7	13.43	3.26			
	c	26	14.42	3.14			
	d	19	16.47	2.72			
	e	8	15.50	3.02			

Legenda: a = batere ez; b = gutxi; c = gutxi gorabehera; d = dexente; e = asko

*Post-hoc* kontrastei arreta emanaz, konturatzen gara bikotekidearen irakurzaletasunean ez dagoela benetako ezberdintasun esanguratsurik; amaren kasuan diferentzia “dexente” eta “asko” aukeren artean dago eta, aitarenean, gutxi gorabehera” eta “asko” aukeren artean. Diferentzien adierazgarritasun maila altuagoa ematen da neba-arreben eta lagunen rol irakurzaleari dagokionean, “batere ez” eta “gutxi” gailentzen baitira gainontzekoen aldean. Horrek esan nahi du pertsona horiek irakurzaletasunaren arabera maisu-maistragaien irakurtzeko desioa altuagoa dela.

Bukatzeko, 104. taulan behera egiten du motibazio estrintsekoaren aldakortasunak, estatistikoki esangura duten diferentziak inguruneko bi pertsonen kasuan agertzen baitira, neba-arrebek ( $F = 2.74, p < .05$ ) eta lagunek ( $F = 7.66, p < .001$ ) irakurtzean gogoko dutenean. Gurasoen, bikotekidearen eta aitona-amonen irakurzaletasun handia ala txikia izateak, aldiz, ez du diferentziarik sortzen kanpoko motibazioan.

104. Taula. Diferentziak motibazio estrintsekoan inguruneko pertsonen zenbat gutatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta

	Estrintsekoa						POST-HOC KONTRASTEAK
		n	$\bar{X}$	DT	F	sig	
Amari	a	19	15.58	5.58	.84	.502	
	b	115	16.23	5.60			
	c	300	16.89	5.33			
	d	456	16.81	5.37			
	e	731	16.42	5.69			
Aitari	a	86	15.93	5.94	2.25	.062	
	b	252	16.33	5.31			
	c	401	16.46	5.07			
	d	386	16.29	5.31			
	e	419	17.24	6.12			
Neba-arrebari	a	130	15.65	5.79	2.75	.027	HSD Tukey: a-c(sig=.036)
	b	317	16.21	5.36			
	c	420	17.23	5.40			
	d	307	16.72	5.53			
	e	191	16.69	6.00			
Bikotekideari	a	99	15.85	5.33	.88	.476	
	b	220	16.80	5.33			
	c	206	16.92	5.46			
	d	180	16.93	5.94			
	e	128	17.12	5.66			
Lagunei	a	46	14.54	5.58	7.66	.000	HSD Tukey: a-d(sig=.003), b-d(sig=.000) eta c-d(sig=.010)
	b	298	15.68	5.25			
	c	686	16.51	5.28			
	d	386	17.64	5.74			
	e	68	17.34	5.95			
Seme-alabei	a	23	15.70	5.60	1.75	.147	
	b	7	17.57	5.47			
	c	26	19.58	5.08			
	d	19	16.74	6.59			
	e	8	19.88	7.24			

Legenda: a = batere ez; b = gutxi; c = gutxi gorabehera; d = dexente; e = asko

Anova analisiekin batera, bi-bitarako Tukey konparazio anizkunen bidez konprobatu da bi-bitarako diferentzia esanguratsuak, benetan, non eman diren neba-arreben eta lagunen irakurzaletasunean. *Post-hoc*ek erakusten dute neba-

arriben kasuan, “batere ez” eta “gutxi gorabehera” bi multzoen artekoa dela esanguratsua. Lagunen kasuan, “dexente” irakurtzea atsegin dutenen multzoak markatzen du aldea, “batere ez”, “gutxi” eta “gutxi gorabehera” multzoekin konparatuz. Kasu horietan berresten da maisu-maistragaien motibazio estrintseko altuagoa dela.

#### **7.1.5. Inguruneko irakurzaletasunaren eta irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren arteko erlazioak**

Atal honetan 9. hipotesiaren bigarren zatiari dagozkion emaitzak aurkezten dira: irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren, beren barne eskalen eta inguruneko irakurzaletasunaren arteko erlazioak *Pearsonen* korrelazioen bidez. Gogoratu behar da, hori aztertzeko, familiako pertsona guztien puntuazioa batu dela (1. ama, 2. aita, 3. neba-arrebak, 4. bikotekidea, 5. lagunak, 6. seme-alabak), eta sortutako aldagai berriari deitu zaiola ingurune irakurle elkartua.

105. taulako datuetan antzematen da korrelazio positiboa dagoela maisu-maistragaien inguruneko irakurzaletasunaren eta gainerako aldagaien artean. Hau da, zenbat eta ingurune irakurzaleago izan orduan eta jarrera eta motibazio altuagoak dituztela maisu-maistragaiek eta alderantziz. Alabaina, estatistikoki esangura duten arren ( $p < .001$ ), *Pearsonen r* koefizientea baxua da. Korrelazio altuena dago inguruneko irakurzaletasunaren eta irakurketarekiko jarreraren artean ( $r = .175$ ,  $p < .001$ ) eta inguruneko irakurzaletasunaren eta afektuen artean ( $r = .153$ ,  $p < .001$ ). Behera egiten jarraitzen dute inguruneko irakurzaletasunaren eta jarreraren beste bi eskalen arteko korrelazioek: kognizioekin  $r = .127$  ( $p < .001$ ) da eta portaerekin  $r = .102$  ( $p < .001$ ).



105. Taula. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta beren eskalen arteko korrelazioak ingurune irakurlearen arabera

Korrelazioak		
		Ingurune irakurlea
Jarrerak	r	.175**
	sig	.000
Afektuak	r	.153**
	sig	.000
Kognizioak	r	.127**
	sig	.000
Portaerak	r	.102**
	sig	.000
Motibazioa	r	.132**
	sig	.000
Intrintsekoa	r	.124**
	sig	.000
Estrintsekoa	r	.089**
	sig	.000
	n	1654

\*\*  $p < .001$

Irakurtzeko motibazioari eta bere osagaiei dagokienez, korrelazioen koefizienteek behera egiten dute; inguruneen irakurzaletasunaren eta irakurtzeko motibazioaren artekoa  $r = .132$  ( $p < .001$ ) da, inguruneen eta motibazio intrintsekoaren artekoa,  $r = .124$  ( $p < .001$ ), eta gehiago jaisten da motibazio estrintsekoarekiko erlazioak,  $r = .089$  ( $p < .001$ ).

Emaitzek ematen dute aditzera, *Pearsonen r* koefizientea 0tik hurbil egonda, aldagai horien arteko erlazioak, positiboak badira ere, baxuak direla, batez ere, inguruneen irakurzaletasunaren eta motibazio estrintsekoaren arteko korrelazioan.

Diferentziak hobeto ikusteko eta konparazio anizkunak egin ahal izateko, aldagai horren balioak (baxua, ertaina eta altua) honela ezarri dira: maila ertainean sartzen dira batez besteko puntuazioa gehi puntuazio horren ginetiko edo azpitiko desbideratze estandar bat dutenak; maila baxua osatzen dute batezbestekoari desbideratze estandar bat kenduta ateratako balioaren azpitik geratzen diren puntuazioak dituzten kasu guztiek; maila altuan kokatzen dira desbideratze estandar bat gehitu eta gero batezbestekoa baino balio handiagoa

duzenak. 106. taulan ikusten dira irakurketarekiko jarreretan eta barruko hiru osagaietan nahiz irakurtzeko motibazioan eta barruko bi osagaietan atera diren balioak.

106. Taula. *Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta beren eskalen mailaketa ingurune irakurlearen arabera*

			Jar.	Afekt	Kog	Por	Mot.	Intrin	Estrin
Ingurune irakurle elkartua	Baxua	Azpitiko muga	1	1	1	1	13	4	6
		Gainetiko muga	65	30	25	15	49	20	30
	Ertaina	Azpitiko muga	18	6	7	2	11	4	7
		Gainetiko muga	70	30	25	15	54	20	35
	Altua	Azpitiko muga	30	8	12	3	17	7	7
		Gainetiko muga	70	30	25	15	53	20	34

*Legenda:* Jar = jarrerak, Afekt = afektuak, Kog = kognizioak, Por = portaerak, Mot = motibazioa, Intrin = intrinsekoa, Estrin = estrintsekoa

107. taulako *Anova* analisisian estatistikoki esangura duten diferentziak topatzen ditugu adierazgarritasun maila bera izanez ( $p < .001$ ) bai jarreretan ( $F = 17.12$ ) bai barruko haien hiru elementuetan: afektuetan ( $F = 12.83$ ), kognizioetan ( $F = 10.46$ ) eta portaeretan ( $F = 4.87$ ). Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetako ikasleen inguruneke pertsonen irakurzaletasuna altua denean, irakurketarekiko jarrera positiboak dituzte, irakurketarako afektu handienak, irakurtzeari buruzko uste onenak bai eta portaera onenak inguruneke irakurzaletasuna baxua edo ertaina denean baino.

107. Taula. *Diferentziak irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaleetan ingurune irakurle elkartuaren arabera (altua, baxua, ertaina)*

		n	$\bar{X}$	DT	F	sig
Jarrerak	Baxua	248	44.02	10.05	17.12	.000
	Ertaina	1210	46.42	8.85		
	Altua	196	49.06	8.69		
Afektuak	Baxua	248	18.00	6.11	12.83	.000
	Ertaina	1210	19.20	5.60		
	Altua	196	20.75	5.60		
Kognizioak	Baxua	248	18.25	3.60	10.46	.000
	Ertaina	1210	19.00	3.40		
	Altua	196	19.73	3.07		
Portaerak	Baxua	248	7.77	3.08	4.87	.008
	Ertaina	1210	8.22	2.72		
	Altua	196	8.58	2.64		

Datu horiek 108. taulan berresten dira, hiru taldeen artean bi-bitarako diferentziak topatzeko Tukey eta Games-Howell konparazio anizkunak egitean. Jarrera orokorretan eta barruko eskala bitan, afektuetan eta kognizioetan, estatistikoki esangura duten diferentziak daude ( $p < .001$  eta  $p < .01$ ) inguruneen irakurzaletasun maila baxua daukatenen eta altua eta ertaina daukatenen artean. Diferentziak txikitzen joaten dira, aldiz, portaeretan ( $p = .008$ ); izan ere, irakurzaletasun baxua dutenen eta altua dutenen artean baino ez dira azaltzen diferentzia horiek.

108. Taula. Ingurune irakurle elkartuaren arabera post-hoc kontrastea irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaletan

Mendeko aldagaia		(I) Ingurune Irakurle Elkartua	(J) Ingurune Irakurle Elkartua	sig
Jarrerak	Games-Howell	Baxua	Ertaina	.002
		Baxua	Altua	.000
		Ertaina	Altua	.000
Afektuak	HSD Tukey	Baxua	Ertaina	.007
		Baxua	Altua	.000
		Ertaina	Altua	.001
Kognizioak	HSD Tukey	Baxua	Ertaina	.005
		Baxua	Altua	.000
		Ertaina	Altua	.014
Portaerak	Games-Howell	Baxua	Altua	.008

Irakurtzeko motibazioari dagokionez, *Anova* analisisa burutu ondoren, 109. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak agertzen dira motibazio orokorrean ( $F = 10.73$ ,  $p < .001$ ) nahiz intrintsekoan ( $F = 9.02$ ,  $p < .001$ ) eta estrintsekoan ( $F = 5.11$ ,  $p < .01$ ). Datu horiek adierazten dute maisu-maistragaien inguruneen pertsonen irakurketa maila altua denean, irakurtzeko motibazio handiena dutela baita osagai intrintseko eta estrintsekoan ere.

109. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaleetan ingurune irakurle elkartuaren arabera (altua, baxua, ertaina)

		n	$\bar{X}$	DT	F	sig
Motibazioa	Baxua	248	30.75	6.90	10.74	.000
	Ertaina	1210	31.81	6.59		
	Altua	196	33.69	7.23		
Intrintsekoa	Baxua	248	14.71	3.51	9.03	.000
	Ertaina	1210	15.26	3.16		
	Altua	196	16.01	3.02		
Estrintsekoa	Baxua	248	16.04	5.48	5.11	.006
	Ertaina	1210	16.54	5.44		
	Altua	196	17.69	6.13		

Hiru mailen artean (baxua, ertaina eta altua) bi-bitarako diferentziak zehatz-mehatz non dauden jakiteko, 110. tauleko *post-hoc* kontrasteek erakusten dituzte diferentziak irakurle ingurune altuak markatzen dituela, hainbeste irakurtzen ez duen ingurunea (baxua edo ertaina) dutenen artean.

110.Taula. *Ingurune irakurle elkartuaren arabera post-hoc kontrastea irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan*

Konparazio anizkunak				
Mendeko aldagaia		(I) Ingurune Irakurle Ekartua	(J) Ingune Irakurle Elkartua	sig
Motibazioa	HSD Tukey	Baxua	Altua	.000
		Ertaina	Altua	.001
Intrintsekoa	Games-Howell	Baxua	Altua	.000
		Ertaina	Altua	.005
Estrintsekoa	Games-Howell	Baxua	Altua	.001
		Ertaina	Altua	.038

## 7.2. Irakurketarekiko jarrerak eta motibazioa irakurketa motaren maiztasunaren eta irakurle motaren arabera

10. hipotesiak bi atal ditu. Lehenengoan egiaztatu nahi da ea maisu-maistragaiek irakurketarekiko jarrera eta irakurtzeko motibazio hobeak dituzten eleberriak irakurri ohi dituztenean bestelako testuak baino. Irakurgai hauen maiztasunari erreparatu zaio: kirol albisteak, politika albisteak, eleberriak (maitasun istorioak, misteriozkoak, bidaiei buruzkoak, beldurrezkoak, zientzia-fikziozkoak), blogak, olerkiak, komikiak eta bihotzeko aldizkariak. Maiztasuna neurtzeko, gogoratu behar da Likert eskalako bost erantzun-aukerak bi taldetan elkartu direla, “maiz ez” multzoa (“inoiz ez”, “gutxitan” eta “batzuetan” itemek osatua) eta “maiz” multzoa (“sarritan” eta “beti” itemek osatua).

Hipotesi honen bigarren atalari dagokionez, egiaztatu nahi da ohiko irakurle diren maisu-maistragaiek irakurketarekiko jarrera eta irakurtzeko motibazio hobeak dituzten noizean behin edo aldizka irakurtzen dutenek baino. Ohiko irakurlea eta beste motak definitzeko, metodoaren kapituluan azaldu den moduan, lau multzo sortu dira oporretan eta ikasturtean zenbat irakurtzen duten

aintzat hartuta. Aldagaiak aztertzean *Studenten t* proba, *Anova* analisiak eta konparazio anizkunak egin dira.

### **7.2.1. Irakurketarekiko jarrerak irakurketa motaren maiztasunaren arabera**

*Studenten t* proba egin ondoren, 111. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak ematen dira ia irakurketa-mota guztietan,  $p = .000$  alde biko esangura-maila bera izanik: kirol albisteak ( $t = 5.64$ ), eleberriak ( $t = -22.28$ ), maitasun istorioak ( $t = 14.85$ ), misteriozko istorioak ( $t = -16.76$ ), bidaiei buruzko istorioak ( $t = -10.83$ ), beldurrezko istorioak ( $t = -6.54$ ), fantasiako istorioak ( $t = -13.82$ ), zientzia-fikziozko istorioak ( $t = -11.45$ ), blogak ( $t = -2.85$ ), olerkiak ( $t = -4.49$ ), komikiak ( $t = -2.30$ ). Salbuespenak dira blogak,  $p = .004$  ( $t = -2.85$ ), eta komikiak,  $p = .021$  ( $t = -2.30$ ). Ez dago diferentziarik politika albisteetan eta bihotzeko aldizkarietan. Horrez gain, jarreretan puntuaziorik altuena zientzia-fikziozko irakurleek atera dute.

111. Taula. Diferentziak irakurketarekiko jarreretan irakurketa moten maiztasunaren arabera

		Jarrerak				
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Kirol albisteak	Maiz ez	1154	47.18	9.10	5.65	.000
	Maiz	498	44.45	8.84		
Politika albisteak	Maiz ez	1313	46.36	9.12	-.08	.939
	Maiz	337	46.40	9.09		
Eleberriak	Maiz ez	1037	43.13	8.34	-22.29	.000
	Maiz	605	52.03	7.48		
Maitasun istorioak	Maiz ez	1140	44.36	8.90	-14.86	.000
	Maiz	508	50.87	7.89		
Misteriozko istorioak	Maiz ez	1212	44.42	8.83	-16.77	.000
	Maiz	438	51.79	7.52		
Bidaiei buruzko istorioak	Maiz ez	1381	45.46	9.09	-10.84	.000
	Maiz	268	51.16	7.63		
Beldurrezko istorioak	Maiz ez	1486	45.89	9.07	-6.55	.000
	Maiz	159	50.81	8.24		
Fantasiazko istorioak	Maiz ez	1339	45.06	8.89	-13.82	.000
	Maiz	311	52.02	7.78		
Zientzia-fikziozko istorioak	Maiz ez	1437	45.61	8.99	-11.46	.000
	Maiz	203	52.14	7.38		
Blogak irakurtzen ditut	Maiz ez	1205	45.97	9.09	-2.86	.004
	Maiz	446	47.41	9.03		
Olerkiak irakurtzen ditut	Maiz ez	1576	46.16	9.12	-4.50	.000
	Maiz	75	50.97	7.43		
Komikiak irakurtzen ditut	Maiz ez	1579	46.27	9.09	-2.30	.021
	Maiz	72	48.79	9.23		
Bihotzeko aldizkariak	Maiz ez	1431	46.24	9.03	-1.47	.142
	Maiz	223	47.20	9.55		

Batezbestekoen datuen arabera, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetako ikasleek maiz irakurtzen badituzte eleberriak (gaia edozein izanik), blogak, olerkiak eta komikiak, irakurketarekiko jarrera hobekak dituzte. Aitzitik, testu horiek maiz irakurri ezean, irakurketarekiko jarrerak okerragoak dira.

Bestalde, kirol albisteen kasua nabarmendu behar da; maisu-maistragaiek mota horretako albisteak irakurtzeko ohiturarik ez badute, jarrera hobekak dituzte irakurtzeko ohitura badute baino. Eraitza horrek adierazten du kirol albisteak irakurtzea ez dela ohiko irakurle izatearen adierazle eta, horren arabera, irakurketarekiko jarrera onak dagozkiela beste testu motak irakurri nahiago dituztenei.

Hurrengo hiru tauletan irakurketarekiko jarreraren barneko hiru osagaiei buruzko emaitzak deskribatzen dira. Afektuez, 112. taulako datuetan, politika albisteak, blogak eta bihotzeko aldizkariak alde batera utzita, beste guztietan azaltzen dira estatistikoki esangura duten diferentziak alde biko adierazgarritasun maila  $p = .000$  delarik: kirol albisteetan ( $t = 4.92$ ), eleberriak ( $t = -25.10$ ); maitasun istorioetan ( $t = -13.50$ ), misteriozko istorioetan ( $t = -17.39$ ); bidaiei buruzko istorioetan ( $t = -11.49$ ), beldurrezko istorioetan ( $t = -6.63$ ); fantasiako istorioetan ( $t = -15.86$ ); zientzia-fikziozko istorioetan ( $t = -13.24$ ), olerkietan ( $t = -4.86$ ) eta komikietan,  $t = -3.71$ ). Berriz ere, puntuaziorik onena zientzia-fikziozko irakurleei dagokie.

112. Taula. *Diferentziak afektuetan irakurketa moten maiztasunaren arabera*

	Afektuak					
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Kirol albisteak	Maiz ez	1154	19.64	5.79	4.93	.000
	Maiz	498	18.18	5.43		
Politika albisteak	Maiz ez	1313	19.11	5.75	-1.37	.171
	Maiz	337	19.58	5.61		
Eleberriak	Maiz ez	1037	16.92	4.99	-25.11	.000
	Maiz	605	23.17	4.65		
Maitasun istorioak	Maiz ez	1140	17.99	5.53	-13.50	.000
	Maiz	508	21.90	5.18		
Misteriozko istorioak	Maiz ez	1212	17.91	5.45	-17.39	.000
	Maiz	438	22.79	4.87		
Bidaiei buruzko istorioak	Maiz ez	1381	18.60	5.69	-11.49	.000
	Maiz	268	22.40	4.80		
Beldurrezko istorioak	Maiz ez	1486	18.90	5.69	-6.64	.000
	Maiz	159	22.03	5.27		
Fantasiako istorioak	Maiz ez	1339	18.28	5.51	-15.86	.000
	Maiz	311	23.23	4.82		
Zientzia-fikziozko istorioak	Maiz ez	1437	18.65	5.62	-13.25	.000
	Maiz	203	23.34	4.58		
Blogak	Maiz ez	1205	19.05	5.76	-1.83	.067
	Maiz	446	19.63	5.56		
Olerkiak	Maiz ez	1576	19.07	5.72	-4.87	.000
	Maiz	75	22.33	4.81		
Komikiak	Maiz ez	1579	19.10	5.71	-3.72	.000
	Maiz	72	21.65	5.54		
Bihotzeko aldizkariak	Maiz ez	1431	19.24	5.67	.65	.519
	Maiz	223	18.98	6.02		

Batezbestekoei erreparatuz gero, konturatzen gara gai ezberdinetako eleberriak, olerkiak eta komikiak irakurri ohi dituzten maisu-maistragaien

afektuak handiagoak direla irakurtzen ez dituztenekin alderatuta. Kirol albisteekin ere aurreko taulako gauza bera gertatzen da: testu horiek maiz irakurtzen dituztenen afektuak baxuagoak dira.

113. taulan jaso diren maisu-maistragaien irakurketarekiko ideiei eta usteei buruzko emaitzetan, estatistikoki esangura duten diferentziak hautematen dira ia irakurketa-mota guztietan: kirol albisteetan ( $t = 2.19$ ,  $p < .001$ ), eleberrietan ( $t = -4.46$ ,  $p < .001$ ), maitasun istorioetan ( $t = -2.22$ ,  $p < .05$ ), misteriozko istorioetan ( $t = -3.77$ ,  $p < .001$ ), bidaiei buruzko istorioetan ( $t = -3.79$ ,  $p < .001$ ), fantasiako istorioetan ( $t = -2.32$ ,  $p < .05$ ), zientzia-fikziozko istorioetan ( $t = -2.61$ ,  $p < .01$ ) eta olerkietan ( $t = -3.19$ ,  $p < .001$ ). Kasu honetan, olerkia irakurtzen dutenek atera dute puntuazio altuena kognizioetan.

113. Taula. Diferentziak kognizioetan irakurketa moten maiztasunaren arabera

		Kognizioak				
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Kirol albisteak	Maiz ez	1154	19.09	3.48	2.19	.029
	Maiz	498	18.70	3.24		
Politika albisteak	Maiz ez	1313	18.87	3.39	-2.40	.016
	Maiz	337	19.37	3.44		
Eleberriak	Maiz ez	1037	18.70	3.48	-4.46	.000
	Maiz	605	19.46	3.22		
Maitasun istorioak	Maiz ez	1140	18.84	3.49	-2.23	.026
	Maiz	508	19.25	3.24		
Misteriozko istorioak	Maiz ez	1212	18.79	3.52	-3.77	.000
	Maiz	438	19.46	3.07		
Bidaiei buruzko istorioak	Maiz ez	1381	18.83	3.44	-3.79	.000
	Maiz	268	19.69	3.21		
Beldurrezko istorioak	Maiz ez	1486	18.93	3.44	-1.40	.162
	Maiz	159	19.33	3.15		
Fantasiazko istorioak	Maiz ez	1339	18.87	3.45	-2.33	.020
	Maiz	311	19.37	3.23		
Zientzia-fikziozko istorioak	Maiz ez	1437	18.91	3.46	-2.62	.009
	Maiz	203	19.49	2.91		
Blogak	Maiz ez	1205	18.88	3.33	-1.54	.125
	Maiz	446	19.19	3.63		
Olerkiak	Maiz ez	1576	18.91	3.42	-3.20	.001
	Maiz	75	20.20	3.08		
Komikiak	Maiz ez	1579	18.95	3.41	-1.13	.257
	Maiz	72	19.42	3.60		
Bihotzeko aldizkariak	Maiz ez	1431	18.98	3.40	0.14	.891
	Maiz	223	18.94	3.48		



*Studenten t* proba honetan aurreko emaitzetan ikusi dugun joera bera errepikatzen da: aipatutako testu-motak irakurtzen dituztenean graduko ikasleen kognizioak hobeak dira irakurtzen ez dituztenekin alderatuta. Beldurrezko istorioak, blogak, komikiak eta bihotzeko aldizkariak testu-motetan, berriz, ez dago diferentziarik, hortaz, testu horiek maiz irakurtzea ala ez ez da adierazgarria maisu-maistragaien irakurketari buruzko ideia, pentsamendu hobeak dituzten jakiteko.

Irakur-portaerei dagokienez, 114. taulan esangura duten diferentziak, olerkiak eta komikiak izan ezik, gainontzekoetan aurkitzen dira aldebiko esangura maila berarekin ( $p < .001$ ): kirol albisteetan ( $t = 5.79$ ), politika albisteetan ( $t = 5.56$ ), eleberrietan ( $t = 14.45$ ), maitasun istorioetan ( $t = 16.31$ ), misteriozko istorioetan ( $t = 13.16$ ), bidaiei buruzko istorioetan ( $t = -6.08$ ), beldurrezko istorioetan ( $t = -6.05$ ), fantasiako istorioetan ( $t = -9.43$ ), zientzia-fikziozko istorioetan ( $t = -6.73$ ), blogetan ( $t = -3.62$ ) eta bihotzeko aldizkarietan ( $t = -6.39$ ). Misteriozko eleberrien irakurleak dira altuen puntuatu dutenak.

114. Taula. *Diferentziak portaeretan irakurketa moten maiztasunaren arabera*

		Portaerak				
		N	$\bar{X}$	DT	t	sig
Kirol albisteak	Maiz ez	1154	8.45	2.68	5.80	.000
	Maiz	498	7.57	2.89		
Politika albisteak	Maiz ez	1313	8.38	2.76	5.57	.000
	Maiz	337	7.45	2.68		
Eleberriak	Maiz ez	1037	7.51	2.71	-14.45	.000
	Maiz	605	9.40	2.46		
Maitasun istorioak	Maiz ez	1140	7.52	2.63	-16.31	.000
	Maiz	508	9.72	2.47		
Misteriozko istorioak	Maiz ez	1212	7.71	2.74	-13.17	.000
	Maiz	438	9.54	2.39		
Bidaiei buruzko istorioak	Maiz ez	1381	8.03	2.79	-6.09	.000
	Maiz	268	9.07	2.53		
Beldurrezko istorioak	Maiz ez	1486	8.06	2.77	-6.06	.000
	Maiz	159	9.45	2.53		
Fantasiako istorioak	Maiz ez	1339	7.91	2.75	-9.43	.000
	Maiz	311	9.42	2.50		
Zientzia-fikziozko istorioak	Maiz ez	1437	8.05	2.78	-6.74	.000
	Maiz	203	9.31	2.45		
Blogak	Maiz ez	1205	8.04	2.77	-3.63	.000
	Maiz	446	8.59	2.73		
Olerkiak	Maiz ez	1576	8.18	2.78	-.79	.428
	Maiz	75	8.44	2.59		
Komikiak	Maiz ez	1579	8.22	2.78	1.48	.140
	Maiz	72	7.72	2.68		
Bihotzeko aldizkariak	Maiz ez	1431	8.02	2.72	-6.39	.000
	Maiz	223	9.28	2.87		

Lehen adierazi bezala, maisu-maistragaien irakur-portaera hobeak dira estatistikoki desberdintasun esanguratsua duten testuak maiztasunez irakurtzen dituztenean. Dena den, kirol albisteak irakurtzeko maiztasunak portaera eskasagoarekin zerikusia du. Halaber, ikuspegi estatistikotik, portaerak neurtzeko ez da hain garrantzitsua olerkiak eta komikiak maiz irakurtzea ala ez.

### 7.2.2. Irakurtzeko motibazioa irakurketa motaren maiztasunaren arabera

115. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak agertzen dira, politika albisteetan eta bihotzeko aldizkarietan salbu, kirol albisteetan ( $t = 2.40, p < .05$ ), eleberrietan ( $t = -12.10, p < .001$ ), maitasun istorioetan ( $t = -8.38, p < .001$ ), bidaiei buruzko istorioetan ( $t = -8.98, p < .001$ ), beldurrezko istorioetan ( $t = -6.46, p < .001$ ), fantasiako istorioetan ( $t = -9.12, p < .001$ ), zientzia-fikziozko istorioetan ( $t = -7.66, p < .001$ ), blogetan ( $t = -4.24, p < .001$ ), olerkietan ( $t = -4.12, p < .001$ ) eta komikietan ( $t = -4.70, p < .001$ ).

115. Taula. Diferentziak irakurtzeko motibazioan irakurketa moten maiztasunaren arabera

	Motibazioa					
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Kirol albisteak	Maiz ez	1154	32.13	6.63	2.41	.016
	Maiz	498	31.26	7.00		
Politika albisteak	Maiz ez	1313	31.79	6.78	-1.00	.317
	Maiz	337	32.20	6.64		
Eleberriak	Maiz ez	1037	30.40	6.54	-12.11	.000
	Maiz	605	34.40	6.33		
Maitasun istorioak	Maiz ez	1140	30.96	6.85	-8.39	.000
	Maiz	508	33.92	6.05		
Misteriozko istorioak	Maiz ez	1212	30.92	6.65	-9.85	.000
	Maiz	438	34.52	6.29		
Bidaiei buruzko istorioak	Maiz ez	1381	31.23	6.66	-8.99	.000
	Maiz	268	35.19	6.27		
Beldurrezko istorioak	Maiz ez	1486	31.51	6.71	-6.46	.000
	Maiz	159	35.11	6.25		
Fantasiako istorioak	Maiz ez	1339	31.17	6.64	-9.13	.000
	Maiz	311	34.96	6.37		
Zientzia-fikziozko istorioak	Maiz ez	1437	31.41	6.69	-7.67	.000
	Maiz	203	35.22	6.12		
Blogak	Maiz ez	1205	31.44	6.74	-4.24	.000
	Maiz	446	33.02	6.65		
Olerkiak	Maiz ez	1576	31.72	6.72	-4.13	.000
	Maiz	75	35.00	6.67		
Komikiak	Maiz ez	1579	31.71	6.69	-4.71	.000
	Maiz	72	35.51	7.15		
Bihotzeko aldizkariak	Maiz ez	1431	31.76	6.75	-1.79	.073
	Maiz	223	32.63	6.73		

Emaitzen arabera, . testu-mota horiek maiz irakurtzen dituzten maisu-maistragaiek ez dituztenek baino irakurtzeko motibazio handiagoa dute. Irakurketarekiko jarrerei buruzko aurreko atalean ikusi den moduan, hemen ere joera berari eusten zaio kirol albisteei buruzko emaitzan, maisu-maistragaiek kirol albisteak irakurtzen ez badituzte irakurtzeko motibazio handiagoa baitute. Halaber, komikiak irakurtzen dituztenek lortzen dute puntuaziorik altuena motibazio orokorrean.

Osagai intrintsekoari begira, antzera gertatzen da. 116. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak testu-mota guztietan topatzen dira, politika albisteetan eta bihotz aldizkarietan izan ezik: kirol albisteetan ( $t = 6.08, p < .001$ ), eleberrietan ( $t = -24.83, p < .011$ ), maitasun istorioetan ( $t = -16.64, p < .001$ ), misteriozko istorioetan ( $t = -17.79, p < .001$ ), bidaiei buruzko istorioetan ( $t = -12.03, p < .001$ ), beldurrezko istorioetan ( $t = -8.01, p < .001$ ), fantasiazko istorioetan ( $t = -15.32, p < .001$ ), zientzia-fikziozko istorioetan ( $t = -13.62, p < .001$ ), blogetan ( $t = -3.05, p < .01$ ), olerkietan ( $t = -5.74, p < .001$ ) eta komikietan ( $t = -3.02, p < .001$ ).

Batezbestekoen emaitzetan antzematen dugu irakurtzeko gogoia, desioa handiagoa dela maisu-maistragaiek testu horien irakurle direnean. Puntuazio altuenak eleberrietako irakurleek lortu dituzte. Berriz ere, kirol albisteak irakurri ohi ez dituztenen puntuazioa hobea da testu mota horren irakurle direnena baino. Halaber, politika albisteetan eta bihotzeko aldizkarietan diferentziarik ez egoteak adierazten du horiek irakurtzen aritzea ez dela erabakigarri suertatzen maisu-maistragaien motibazio intrintsekorako.

116. Taula. *Diferentziak motibazio intrintsekoan irakurketa moten maiztasunaren arabera*

	Intrintsekoa					
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Kirol albisteak	Maiz ez	1154	15.59	3.07	6.09	.000
	Maiz	498	14.51	3.42		
Politika albisteak	Maiz ez	1313	15.26	3.22	-.09	.925
	Maiz	337	15.28	3.21		
Eleberriak	Maiz ez	1037	14.10	3.18	-24.83	.000
	Maiz	605	17.31	2.06		
Maitasun istorioak	Maiz ez	1140	14.54	3.32	-16.65	.000
	Maiz	508	16.88	2.27		
Misteriozko istorioak	Maiz ez	1212	14.59	3.25	-17.79	.000
	Maiz	438	17.13	2.26		
Bidaiei buruzko istorioak	Maiz ez	1381	14.95	3.28	-12.04	.000
	Maiz	268	16.92	2.26		
Beldurrezko istorioak	Maiz ez	1486	15.10	3.25	-8.02	.000
	Maiz	159	16.77	2.40		
Fantasiazko istorioak	Maiz ez	1339	14.82	3.25	-15.32	.000
	Maiz	311	17.19	2.24		
Zientzia-fikziozko istorioak	Maiz ez	1437	15.00	3.24	-13.62	.000
	Maiz	203	17.30	2.07		
Blogak	Maiz ez	1205	15.13	3.29	-3.06	.002
	Maiz	446	15.65	2.97		
Olerkiak	Maiz ez	1576	15.20	3.23	-5.75	.000
	Maiz	75	16.84	2.38		
Komikiak	Maiz ez	1579	15.22	3.24	-3.02	.003
	Maiz	72	16.18	2.59		
Bihotzeko aldizkariak	Maiz ez	1431	15.25	3.21	-.74	.458
	Maiz	223	15.42	3.27		

Osagai estrintsekoan, 117. taulan datuek erakusten dute kirol albisteak, politika albisteak eta bihotzeko aldizkariak salbu, estatistikoki esangura duten diferentziak agerrarazten dituztela eleberriek ( $t = -2.69$ ,  $p < .01$ ), maitasun istorioek ( $t = -2.09$ ,  $p < .05$ ), misteriozko istorioek ( $t = -3.31$ ,  $p < .01$ ), bidaiei buruzko istorioek ( $t = -5.08$ ,  $p < .001$ ), beldurrezko istorioek ( $t = -4.18$ ,  $p < .001$ ), fantasiazko istorioek ( $t = -3.82$ ,  $p < .001$ ), zientzia-fikziozko istorioek ( $t = -3.65$ ,  $p < .001$ ), blogek ( $t = -3.46$ ,  $p < .05$ ), olerkiek ( $t = -2.49$ ,  $p < .05$ ), komikiek ( $t = -3.55$ ,  $p < .01$ ). Beldurrezko istorioak irakurtzen dituztenak dira motibazio estrintseko altuena dutenak.

117. taula. Diferentziak motibazio estrintsekoan irakurketa moten maiztasunaren arabera

		Estrintsekoa				
		n	$\bar{X}$	DT	t	sig
Kirol albisteak	Maiz ez	1154	16.54	5.54	-.71	.477
	Maiz	498	16.76	5.56		
Politika albisteak	Maiz ez	1313	16.53	5.57	-1.17	.244
	Maiz	337	16.92	5.45		
Eleberriak	Maiz ez	1037	16.30	5.27	-2.70	.007
	Maiz	605	17.09	5.94		
Maitasun istorioak	Maiz ez	1140	16.41	5.50	-2.10	.036
	Maiz	508	17.03	5.63		
Misteriozko istorioak	Maiz ez	1212	16.32	5.37	-3.31	.001
	Maiz	438	17.39	5.92		
Bidaiei buruzko istorioak	Maiz ez	1381	16.28	5.41	-5.08	.000
	Maiz	268	18.27	5.94		
Beldurrezko istorioak	Maiz ez	1486	16.41	5.48	-4.19	.000
	Maiz	159	18.33	5.78		
Fantasiazko istorioak	Maiz ez	1339	16.35	5.40	-3.83	.000
	Maiz	311	17.77	5.98		
Zientzia-fikziozko istorioak	Maiz ez	1437	16.41	5.50	-3.66	.000
	Maiz	203	17.92	5.71		
Blogak	Maiz ez	1205	16.31	5.46	-3.46	.001
	Maiz	446	17.37	5.69		
Olerkiak	Maiz ez	1576	16.53	5.51	-2.50	.013
	Maiz	75	18.16	6.05		
Komikiak	Maiz ez	1579	16.48	5.46	-3.55	.001
	Maiz	72	19.33	6.71		
Bihotzeko aldizkariak	Maiz ez	1431	16.51	5.53	-1.76	.079
	Maiz	223	17.21	5.63		

Horrenbestez, diferentzia esanguratsuak eman dituzten testu mota horiek maiz irakurtzea eraginkorra da maisu-maistragaiek motibazio estrintseko hobeaz izateko.

### 7.2.3. Irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa irakurle motaren arabera

Anova analisiaren bidez lau irakurle motak aztertzean, 118. taulan estatistikoki esangura duten diferentziak daude aldebiko esangura maila berean ( $p = .000$ ) irakurketarekiko jarreretan eta barruko osagaietan. Batezbestekoak

begiraturaz gero, espero zitekeen moduan, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetako ikasleak ohiko irakurleak direnean irakurketarekiko jarrera hobekak dituzte, irakurketarako afektu handiagoa sentitzen dute, irakurketari buruzko uste positiboagoak dituzte eta haien irakur-portaerak ere hobekak dira. Bigarren tokian daude aldizkako irakurleak eta hirugarren tokian irakurle urriak. Ez irakurlea taldekoek ateratzen dituzte puntuaziorik baxuenak lau eskaletan.

118. Taula. *Irakurketarekiko jarrerak eta beren eskalak irakurle motaren arabera*

	Irakurle mota												F	sig
	Ez irakurlea			Irakurle urria			Ohiko irakurlea			Aldizkako irakurlea				
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Jarr	330	37.77	7.89	456	43.77	6.85	632	52.38	6.81	201	46.16	7.50	328.90	.000
Afekt	330	13.55	4.08	456	17.10	4.17	632	23.46	4.09	201	18.79	4.59	459.14	.000
Kogn	330	18.07	4.03	456	18.77	3.20	632	19.52	3.09	201	19.09	3.18	14.30	.000
Port	330	6.14	2.53	456	7.91	2.59	632	9.39	2.40	201	8.28	2.56	124.49	.000

Legenda: Jarr = jarrera, Afekt = afektuak, Kogn = kognizioak, Port = portaerak

Irakurle motaren lau multzoen arteko bi-bitarako diferentziak benetan non dauden zehatz-mehatz jakiteko, Tukey (jarrerak, afektuak, portaerak) eta Games-Howell (kognizioak) konparazio anizkunak egin dira. 119. taulako datuek nabarmentzen dute bi taldek markatzen dutela desberdintasuna, ez irakurleak eta irakurle urriak direnek gainontzekoekin alderatuta.

119. Taula. Irakurle motaren araberako post-hoc kontrastea irakurketarekiko jarreretan eta beren eskaletan

Konparazio anizkunak				
Mendeko aldagaia		(I) Irakurle mota	(J) Irakurle mota	sig
Jarrerak	HSD Tukey	Ez irakurlea	Irakurle urria	.000
		Ez irakurlea	Ohiko irakurlea	.000
		Ez irakurlea	Aldizkako irakurlea	.000
		Irakurle urria	Ohiko irakurlea	.000
		Irakurle urria	Aldizkako irakurlea	.000
		Ohiko irakurlea	Aldizkako irakurlea	.000
Afektuak	HSD Tukey	Ez irakurlea	Irakurle urria	.000
		Ez irakurlea	Ohiko irakurlea	.000
		Ez irakurlea	Aldizkako irakurlea	.000
		Irakurle urria	Ohiko irakurlea	.000
		Irakurle urria	Aldizkako irakurlea	.000
		Ohiko irakurlea	Aldizkako irakurlea	.000
Kognizioak	Games-Howell	Ez irakurlea	Irakurle urria	.046
		Ez irakurlea	Ohiko irakurlea	.000
		Ez irakurlea	Aldizkako irakurlea	.007
		Irakurle urria	Ohiko irakurlea	.001
Portaerak	HSD Tukey	Ez irakurlea	Irakurle urria	.000
		Ez irakurlea	Ohiko irakurlea	.000
		Ez irakurlea	Aldizkako irakurlea	.000
		Irakurle urria	Ohiko irakurlea	.000
		Ohiko irakurlea	Aldizkako irakurlea	.000

Irakurtzeko motibazioarekin eta bere bi eskalekin prozedura errepikatzean, 120. taulan estatistikoki esangura duten diferentziaz ohartzen gara, bai motibazioaren orokorrean bai barruko bi osagaietan, aldebiko esangura-maila berean,  $p = .000$ . Eraitza hauetan ere joera bera antzematen da eta, maisu-maistragaiak ohiko irakurleak badira, batezbestekoan puntuazio altuagoa dute. Gainontzeko motetan puntuazioak jaisten dira mailaz maila: aldizkako irakurleak; irakurle urriak; eta, azkenik, ez irakurleak.

120. Taula. Irakurtzeko motibazioa eta bere eskalak irakurle-motaren arabera

	Irakurle mota												F	sig
	Ez irakurlea			Irakurle Urria			Ohiko irakurlea			Aldizkako irakurlea				
	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT	n	$\bar{X}$	DT		
Motib	330	27.05	6.80	456	31.41	5.85	632	34.35	6.33	201	32.67	5.32	102.68	.000
Intrin	330	11.92	3.16	456	14.56	2.72	632	17.21	2.04	201	15.75	2.32	330.52	.000
Estrin	330	15.13	5.26	456	16.85	5.05	632	17.13	5.95	201	16.92	5.23	10.47	.000

Legenda: Motib = motibazioa, Intrin = intrintsekoa, Estrin = estrintsekoa

Games-Howellen konparazio anizkunak egin ostean, 121. taulan jarrerei buruzko aurreko analisiaren datuak berresten dira; hots, diferentzia esanguratsuak dituzte ez irakurleek irakurle urriekin ( $p < .001$ ), ohiko irakurleekin ( $p < .001$ ) eta aldizkako irakurleekin ( $p < .001$ ) alderatuta. Bigarren talde batek, irakurle urriek, diferentziak dituzte ohiko irakurleekin ( $p < .001$ ) eta aldizkako irakurleekin ( $p < .001$ ). Motibazio estrintsekoan aldakortasuna ez da hainbestekoa, diferentziak baitaude ez irakurleen eta irakurle urrien ( $p < .001$ ), ohiko irakurleen ( $p < .001$ ) eta aldizkako irakurleen ( $p < .01$ ) artean.

121. Taula. Irakurle motaren araberako post-hoc kontrasteak irakurtzeko motibazioan eta bere eskaletan

Konparazio anizkunak				
Mendeko aldagaia		(I) Irakurle mota	(J) Irakurle mota	sig
Motibazioa	Games-Howell	Ez irakurle	Irakurle urria	.000
		Ez irakurle	Ohiko irakurlea	.000
		Ez irakurle	Aldizkako irakurlea	.000
		Irakurle urria	Ohiko irakurlea	.000
		Irakurle urria	Aldizkako irakurlea	.037
		Ohiko irakurlea	Aldizkako irakurlea	.001
Intrintsekoa	Games-Howell	Ez irakurlea	Irakurle urria	.000
		Ez irakurlea	Ohiko irakurlea	.000
		Ez irakurlea	Aldizkako irakurlea	.000
		Irakurle urria	Ohiko irakurlea	.000
		Irakurle urria	Aldizkako irakurlea	.000
		Ohiko irakurlea	Aldizkako irakurlea	.000
Estrintsekoa	Games-Howell	Ez irakurlea	Irakurle urria	.000
		Ez irakurlea	Ohiko irakurlea	.000
		Ez irakurlea	Aldizkako irakurlea	.001



### 7.3. Oporretan eta ikasturtean irakurtzeko maiztasunaren eta familia-inguruneko irakur-ohituren eta irakurzaletasunaren gaitasun iragarlea

11. hipotesia konprobatzeko erregresio probak burutu dira jakiteko zein aldagaik duen eragin-maila altuena tesi honen bi konstruktu nagusietan, hau da, ea irakurketarekiko jarreretan eta irakurtzeko motibazioan gaitasun iragarlea duten maisu-maistragaien oporretan zein ikasturtean irakurtzeko maiztasunak, familia-nukleoak zein inguruneak dituen irakur-ohiturak eta irakurzaletasunak.

Lehenengo ereduan mendeko aldagaitzat (irizpide-aldagaia) hartu da irakurketarekiko jarreraren guztizkoa eta aldagai asketzat (iragartzen duena) honako seiak: oporretan irakurritako liburuak, ikasturtean irakurritakoak, familia-nukleoaren irakurtzeko ohiturak, familia-nukleoaren irakurzaletasuna, inguruneko irakur-ohiturak eta inguruneko irakurzaletasuna. Formula kalkulatzeko zuzen bat deskribatzen da irakur-ohituren sei aldagaietatik jarreretara. 122. taulan ikusten den moduan, doikuntza ez da oso ona  $R^2 = .352$  baita ( $F = 146.50$ ,  $p > .001$ ); beraz, sei aldagaien erregresio eredu honek jarreraren % 35.2 azaltzeko gaitasuna du.

122. Taula. *Lehenengo eredua: irakurketarekiko jarrerak (mendeko aldagaia) – irakurtzeko ohituren gaineko sei aldagaiak (aldagai askea)*

	Eredua		ANOVA		Beta	t	P		
	R	R <sup>2</sup>	F	p					
Jarrerak	.594	.352	146.50	.000		47.68	.000	Konstantea	
						.462	20.18	.000	Oporretan
						.162	7.12	.000	Ikasturtean
						-.073	-1.69	.090	FN irakur-ohiturak
						-.011	-.301	.763	FN irakurzaletasuna
						.152	3.62	.000	Ing irakur-ohiturak
						.104	3.12	.002	Ing irakurzaletasuna

*Legenda:* FN = familia-nukleoaren, Ing = Inguruneko

Eredua guztiz ona ez izan arren, estatistikoki diferentzia esanguratsuak aurkitzen dira aldagai guztietan, familia-nukleoaren irakurzaletasunean eta irakurtzeko ohituretan salbu. *Beta* koefizientean arreta jarritz, nabarmentzen da oporretan irakurritakoak ( $\beta$  .462,  $t = 20.18$ ) beste aldagaiak baino gehiago eragiten duela; jarraian, ikasturtean irakurritakoak ( $\beta = .162$ ,  $t = 7.12$ ) eta inguruneko irakurzaletasunak ( $\beta = .152$ ,  $t = 3.62$ ).

Erregresio gehiago egin dira jarreraren barneko beste hiru osagaiekin irakurzaletasunaren inguruko aldagaien gaitasun iragarlea neurtzeko, baina esan beharra dago kognizioak mendeko aldagaitzat hartzen dugunean lortutako informazioa ez dela adierazgarria  $R^2 = .038$  atera delako, oso balio baxua. Horrek ematen du aditzera maisu-maistragaien irakur-maiztasunarekin zein familiakoen irakur-ohiturekin eta irakurzaletasunarekin erlazonatutako aldagaiek ez dutela azaltzeko gaitasunik kognizioetan.

Portaerei dagokienez, 123. taulan agertzen den erregresio eredua  $R^2 = .164$  da ( $F = 52.70$ ,  $p > .001$ ). Hala ere, datuek adierazten dute estatistikoki esangura duten diferentziak daudela hiru aldagai asketan: oporretan ( $p < .001$ ) eta ikasturtean irakurritakoan ( $p < .01$ ) baita familia-nukleoaren irakurzaletasunean ( $p < .01$ ). *Beta* koefizienteari erreparatuz, aipatzekoa da oporretan irakurritakoak portaeren proportzio gehiago iragartzen duela ( $\beta = .353$ ,  $t = 13.57$ ); bigarren lekuan, inguruneko irakurzaletasunak azaltzeko gaitasuna ( $\beta = .116$ ,  $t = 3.07$ ) erakusten du.

123. Taula. *Bigarren ereduaren beta koefizienteak (portaerak – irakur-ohituren gaineko sei aldagaiak)*

	Eredua		ANOVA						
	R	R <sup>2</sup>	F	P	Beta	t	p		
Portaerak	.412	.164	52.70	.000		24.38	.000	Konstantea	
						.353	13.56	.000	Oporretan
						.064	2.66	.008	Ikasturtean
						.008	.149	.882	FN irakur-ohiturak
						-.074	-1.74	.081	FN irakurzaletasuna
						.011	.240	.810	Ing irakur-ohiturak
						.116	3.07	.002	Ing irakurzaletasuna

Legenda: FN = familia-nukleoaren, Ing = Inguruneko

Hirugarren ereduari, afektuak mendeko aldagaitzat hartuta, datu hobekak lortzen dira,  $R^2 = .426$  ateratzen baita ( $F = 199.46$ ,  $p > .001$ ), 124. taulan azaltzen den moduan. Horrek esan nahi du eredu honen aldagai batuketak afektuen % 42.6 azaltzeko gaitasuna duela.

124. Taula. Hirugarren eredua: irakurketarekiko afektuak (mendeko aldagaia) – irakurtzeko ohituren gaineko sei aldagaiak (aldagai askea)

	Eredua		ANOVA						
	R	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	p		
Afektuak	.635	.426	199.46	.000		28.55	.000	Konstantea	
						.516	23.97	.000	Oporretan
						.180	8.39	.000	Ikasturtean
						-.075	-1.74	.081	FN irakur-ohiturak
						.012	.348	.728	FN irakurzaletasuna
						.160	4.05	.000	Ing irakur-ohiturak
						.059	1.89	.059	Ing irakurzaletasuna

Legenda: FN = familia-nukleoaren, Ing = Inguruneko

Sei aldagaiak banan-banan aztertuz, estatistikoki diferentzia esanguratsuak antzematen dira ( $p = .000$ ) hiru kasutan: oporretan irakurritakoan, ikasturtean irakurritakoan eta inguruneko irakur-ohituretan. Aurrekoetan bezala, *Beta* koefizienteak adierazten du oporretan irakurritakoak ( $\beta = .516$ ,  $t = 23.97$ ) afektuen gaineko azalpen edo iragarpen proportzio altuena lortzen duela. Afektuzko osagaia iragartzeko esanguratsuak diren beste aldagaien *Beta* koefizienteak honakoak dira: ikasturtean irakurritakoaren  $\beta = .180$  ( $t = 8.39$ ) eta inguruneko irakurtzeko ohituren  $\beta = .160$  ( $t = 4.05$ ).

Laugarren ereduan zuzen bat egiten da aldagai asketzat jo ditugun irakur-ohitureei buruzko sei aldagaietatik mendeko irakur-motibazio orokorrera. 125. taulako emaitzak erakusten du doikuntza ez dela ona,  $R^2 = .138$  baita.

125. Taula. Laugarren eredua: irakurtzeko motibazioa (mendeko aldagaia) – irakurtzeko ohituren gaineko sei aldagaiak (aldagai askea)

	Eredua		ANOVA						
	R	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	p		
Motibazio orokorra	.364	.138	42.89	.000		4.79	.000	Konstantea	
						.212	8.02	.000	Oporretan
						.176	6.70	.000	Ikasturtean
						.035	.65	.510	FN irakur-ohiturak
						-.087	-2.02	.043	FN irakurzaletasuna
						.056	1.15	.248	Ing irakur-ohiturak
						.140	3.65	.000	Ing irakurzaletasuna

Legenda: FN = familia-nukleoaren, Ing = Inguruneko

Eredu honetan estatistikoki diferentzia esanguratsuak ( $p = .000$ ) aurkitzen dira aldagai aske guztietan, familia-nukleoaren irakurzaletasunean eta inguruneko irakur-ohituretan izan ezik. Aurreko ereduen antzera, *Beta*

koefizientean hautematen da oporretan irakurritakoak ( $\beta = .212$ ,  $t = 8.028$ ) beste aldagaiak baino gaitasun iragarle gehiago duela irakurtzeko motibazioaren gainean. Ikasturtean irakurritakoak azaltzen du motibazioaren kopuru txikiagoa ( $\beta = .176$ ,  $t = 6.70$ ) baita inguruneke irakurzaletasunak ere ( $\beta = .140$ ,  $t = 3.65$ ).

Azkenik, irakurtzeko motibazioaren barneko bi osagaiak mendeko aldagaitzat hartuta, emaitza desberdinak lortu dira. Osagai estrintsekoari dagokionez, erregresio ereduak doikuntza txarra erakusten du:  $R^2 = .027$ , beraz, ezin da esan irakurtzeko ohiturek motibazio estrintsekoa azaltzeko edo iragartzeko gaitasuna dutenik. Osagai intrintsekoarekin, ostera, datu hobek lortzen dira, 126. taulan agertzen den moduan,  $R^2 = .303$  baita.

126. Taula. *Bosgarren ereduak: irakurtzeko motibazio intrintsekoa (mendeko aldagaia) – irakurtzeko ohituren gaineko sei aldagaiak (aldagai askea)*

	Eredua		ANOVA						
	R	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	p		
Motibazio intrintsekoa	.55	.30	116.70	.000		43.78	.000	Konstantea	
						.419	17.65	.000	Oporretan
						.178	7.53	.000	Ikasturtean
						-.042	-.840	.401	FN irakur-ohiturak
						-.011	-.153	.879	FN irakurzaletasuna
						.113	2.601	.009	Ing irakur-ohiturak
		.061	1.662	.097	Ing irakurzaletasuna				

Legenda: FN = familia-nukleoa, Ing = Inguruneke

Estatistikoki diferentzia esanguratsuak hiru kasutan soilik daude: oporretan irakurritakoan, ikasturtean irakurritakoan ( $p = .000$  bietan) eta inguruneke irakurtzeko ohituretan ( $p = .009$ ). *Beta* koefizienteari erreparatuz, joera berari eusten zaio oporretan irakurritakoak ( $\beta = .419$ ,  $t = 17.657$ ) beste aldagaiak baino gaitasun iragarle gehiago baitu motibazio intrintsekoaren gainean. Bigarren lekuan, ikasturtean irakurritakoa ( $\beta = .178$ ,  $t = 7.533$ ) eta, azkenik, inguruneke irakur-ohiturek ( $\beta = .113$ ,  $t = 2.601$ ).

#### 7.4. Laburpena

Hirugarren helburuaren hipotesiak, oro har, bete direla esan daiteke. 9. hipotesiaren lehenengo atalari dagokionez, maisu-maistragaien familia osatzen duten pertsonen irakur-ohiturak erabakigarri suertatzen dira bai jarrera

orokorretan bai barruko hiru osagaietan. Dena den, familian irakurlea nor den hartu behar da kontuan, ikusi baitugu jarreretan eta afektuetan senide guztiak, ama izan ezik, garrantzitsuak direla; kognizioetan, aita, bikotea eta aitite-amamak, eta portaeretan, anai-arrebak eta bikotea. Irakurtzeko motibazioan ez du hainbesteko garrantzirik aita, ama eta seme-alabak ohiko irakurleak izateak, baina bai baduela neba-arrebek irakurtzeak (esanguratsua irakurtzeko motibazio orokorrean, intrintsekoan eta estrintsekoan), bikotekideak irakurtzeak (esanguratsua irakurtzeko motibazio orokorrean eta intrintsekoan) eta aitona-amonek irakurtzeak (esanguratsua irakurtzeko motibazio orokorrean eta intrintsekoan).

9. hipotesiaren bigarren atalari dagokionez, familiaren irakurzaletasunaz esan daiteke bete egin dela modu honetan: maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak zerikusia dute senide guztien irakurzaletasunarekin (seme-alabak salbu); afektuek, amaren, aitaren, neba-arreben, lagunen eta seme-alaben irakurzaletasunarekin; adierazgarritasun maila jaitsi egiten da kognizioetan, solik aitaren, bikotekidearen eta lagunen irakurzaletasuna giltzarria delako; azkenik, maisu-maistragaien irakur-portaerak hobeak dira amak eta lagunek erakusten baldin badute irakurzaletasuna. Motibazioari arreta emanez, maisu-maistragaien irakurtzeko motibazio orokor altuagoak zerikusia du aitaren, neba-arreben eta lagunen irakurzaletasunarekin; intrintsekoak, amaren, aitaren, neba-arreben eta lagunen irakurzaletasunarekin, eta, estrintsekoak, bi pertsonekin soilik, neba-arrebekin eta lagunekin.

Ingurunekoen irakurzaletasuna eta irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa elkarloturik daude, nahiz eta erlazio hori ahul samarra den (*Pearsonen r* koefizientea = .175 eta = .089 artekoa). Dena den, inguruneko irakurzaletasuna hiru mailatan banatzean, argiro sumatzen dugu ingurunekoen irakurzaletasun maila altua denean, graduiko ikasleen irakurtzeko jarrerak eta motibazioa hobeak direla. Aitzitik, ingurune irakurlearen irakurzaletasuna baxua denean maisu-maistragai horiek puntuazio baxuagoak ateratzen dituzte irakurketarekiko jarreretan eta irakurtzeko motibazioan.

10. hipotesiaren lehenengo atalari arreta erreparatuz, egiaztatu da Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetakoko ikasleek irakurketarekiko jarrera, afektu, kognizio eta portaera onak, baita motibazio orokor, intrintseko eta estrintseko hobeak, dituztela eleberriak irakurtzen dituztenean baina, zehazkiago, jarrerarik eta afekturik altuenak zientzia-fikziozko irakurleei dagozkie; olerkietako irakurleei, kognizio altuenak, eta misteriozko eleberrietako irakurleak, irakur-portaera altuenak. Irakurtzeko motibazio orokorrean eta osagai estrintsekoan nabarmentzen dira komikiak irakurtzen dituztenak, eta intrintsekoan, eleberrietako irakurleek dituzte puntuazio altuenak.

10. hipotesiaren bigarren atalean adierazitakoa horrela bete da: maisu-maistragaiak ohiko irakurleak direnean puntuazio altuagoak ateratzen dituzte irakurketarekiko jarreretan, motibazioan eta barneko osagaietan. Datu hauek bat datoz aurreko kapituluan jasotakoarekin bai eta postulatu teorikoekin eta bestelako ikerlanekin, ondorioetan adieraziko den bezala.

Azkenik, egin diren erregresio-ereduek balio izan dute 11. hipotesian ezarritakoa egiaztatzeko: irakur-ohiturek zenbaterainoko eragin estatistiko edo gaitasun iragarlea duten ikerlan honen bi aldagai nagusietan, irakurketarekiko jarreretan eta irakurtzeko motibazioan. Sei aldagai askeekin probatu diren erduetatik balio onenak eskaintzen dituztenak hiru dira: jarreraren gainekoa ( $R^2 = .352$ ), afektuen gainekoa ( $R^2 = .426$ ) eta motibazio intrintsekoaren gainekoa ( $R^2 = .303$ ). Hiruretan antzematen da oporretan irakurtzea eragile garrantzitsuena dela irakurketarekiko jarreretan, motibazioan eta barneko osagaietan; jarraian, maisu-maistragaiak ikasturtean egindako irakurketa eta, azkenik, ingurune irakur-ohiturak.

**EMAITZEN GAINEN EZTABAIDA**





## **8. Kapituluua. EMAITZEN GAINEKO EZTABAIDA**

### **8.1. Ezagutzaren gaineko ekarpenak**

8.1.1. Irakurketarekiko jarrerei (IJBG) eta irakurtzeko motibazioari (IRARRA) buruzko bi galdetegiak balioztatzea

8.1.2. Maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerren eta irakurtzeko motibazioaren aldakortasuna aldagai soziopertsonalen arabera

8.1.3. Irakurketarekiko jarrerren, irakurtzeko motibazioaren eta autokontzeptu akademikoaren arteko loturak

8.1.4. Irakurketarekiko jarrerren, irakurtzeko motibazioaren eta irakurtzeko ohituren arteko loturak

### **8.2. Geroko ikerketa-ildoak**

## **8. Kapituluua. EMAITZEN GAINEKO EZTABAIDA**

### **8.1. Ezagutzaren gaineko ekarpenak**

Tesi honek maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak, irakurtzeko motibazioak eta irakur-ohiturak aztertu ditu, eta, zeregin horretan, bi neurketa-tresna berri, IJBG eta IRARRA, eratu eta balioztatu dira. Helburu nagusia Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako maisu-maistragaien irakur-jarrerak eta irakurtzeko motibazioa nola osatzen diren eta horietan eragina duten elementuak ezagutzera ematea izan da: zer irakurketarekiko afektu, kognizio eta portaera duten; haien irakurtzeko motibazio motak, baita zein irakurtzeko ingurune duten edo zer irakurle mota diren ere.

Ikerlana burutu ostean, agerian geratu da maisu-maistragaiak ohitura gutxiko irakurleak direla eta beren irakurtzeko jarrerak eta motibazioa hobetzeko modukoak direla. Ondorio horrek kointziditzen du unibertsitateko ikasleen (Ballester, 2016; Larrañaga et al., 2008; Larrañaga & Yubero, 2015; Martín-Valdunciel, 2011, 2013) eta, bereziki, maisu-maistragaien irakurtzeko interes eskasa nabarmendu duten azterlanekin (Applegate & Applegate, 2004; Arici, 2008; Caride et al., 2018; Colomer & Munita, 2013; Gebhard, 2006; Felipe, 2015; Granado, 2013, Granado & Puig, 2014, 2015; Munita, 2013; Nathanson et al., 2008; Sanjuán, 2013; Schutte & Malouff, 2007; Vera, 2016).

Azkenik, unibertsitateko ikasle horiengan jarrera hobeen, motibazio handiagoaren eta irakurtzeko ohitura onen izaeraz eta geroko ikerketa-ildoez gogoeta egin beharra dago. Aztertu den egoerak erronka handia dakar, gizartean pantailen nonahikotasunak ia dena inbaditu baitu. Komunikazio birtualen berehalakotasuna –“hemen eta orain”– erakargarriago suertatzen da irakur-jarduerak eta irakur-ohiturak finkatzea baino. Izan ere, irakur-ohiturek, arrastoa uzteko, asti patxadatsua behar izaten dute (Dezcallar et al., 2014; Ramírez-Leyva, 2016; Riaño, 2019; Soler, 2013; Villanueva, 2010).

### 8.1.1. Irakurketarekiko jarrerari (IJBG) eta irakurtzeko motibazioari (IRARRA) buruzko bi galdetegiak balioztatzea

IJBG galdetegiak irizpide psikometrikoak bete dituela frogatu da, balio egokiak lortu baititu konstruktuairenean eduki eta egituraren balioztatzean (RMSEA = 0.067) nahiz fidagarritasun konposatuan (.55), eta Cronbachen alfaren gaineko barne trinkotasunean ( $\alpha = .86$ , eskala osoarentzat;  $\alpha = .90$ , afektuzkoarentzat;  $\alpha = .77$ , kogniziozkoarentzat eta  $\alpha = .79$ , portaerazkoarentzat). Hortaz, lehenengo helburuaren 1. eta 2. hipotesiak bete egin dira.

IJBGaren analisi esploratzaileari erreparatuz, faktore-egitura hiru barne osagaiak hobekien zehazten dituen egitura sendoa lortu ondoren, behin betiko analisisia egin da ardatz nagusien faktORIZAZIOAREKIN eta oblimin errotaZIOAREKIN, estatistikaren arloan azken urteotan ezarri diren irizpideen arabera (Lloret et al., 2014). Emaitzak ikusita, erabakia egokia izan da, galdetegiaren garbitzeko prozesuaren amaieran balio guztiak onargarriak izan baitira.

Halaber, irakurketarekiko jarreraren hiru barne osagaiak banan-banan ematen duten azalpenean –hiru faktoreen bariantza osoa–, afektuak osagairik erabakigarrienak dira, dimentsio horrek jarreraren azalpen ehunekorik handiena baitu: % 35.78; kognizioen dimentsioak, % 13.16 eta portaeren dimentsioak, % 6.97. Hiru osagaien guztizkoa 55.92 da, gomendagarritzat jotzen den % 50etik gorakoa. Hiru eskalen arteko korrelazioek erakutsi dutenez, erlaziorik handiena portaeren eta afektuen artekoa da ( $r = .530$ ); txikiagotu egiten da kognizioen eta afektuen artean ( $r = .274$ ), eta portaeren eta kognizioen artean ( $r = .175$ ). Item-eskala korrelazioetan, balio guztiak .680 baino handiagoak dira.

Galdetegi honen egiturazko eredu egiaztagarriari dagokienez, gogoratu beharra dago jarrerak eta horien dimentsioak aztertzea konplexua dela barne osagaiak elkarrekin sakon lotuta egoteaz gain elkarri eragiten baitiote (Conlon et al., 2006; Maio & Haddock, 2010). Alabaina, ikerlan honetan konstruktuairenean egitura hirukoitza baieztatu da, eredu horrek doitze handiena erakutsi baitu. Datu horrek bat egiten du ikertzaileek (Beckler, 1984; McGuire, 1989) jarreraren osaeraz adierazi dutenarekin, hots, badirela hiru osagai: kogniziozkoak, subjektuak objektuaz dituen jarrera eta informazioei buruzko ideiak, iritziak eta horren

gainean duen informazioari egiten dio erreferentzia; afektuzkoak, objektuarekiko sentimendu on nahiz txarrekin lotzen da (McGuire, 1989), eta portaerazko osagaiak, subjektuak objektuaz dituen joera, gogo edo asmoekin (Beckler, 1984). Beraz, tesi honetan jarrerek osagai bat (Ajzen, 1989; Cacioppo et al., 1989; Fishbein, 1967) edo bi (Fazio & Petty, 2008; Katz, 1989; Katz & Stotland, 1959) duten ideia deuseztatu da.

Horrek guztiak IJBG neurketa-tresna fidagarria, balioduna eta sendoa dela frogatzeko balio du, konstruktuairen itemen edukiak irakurketarekiko jarreraren hiru osagaien gaineko hainbat alderdi barne hartzen baititu, hala nola, irakurtzeko gozamina –1., 9., 22. eta 31. itemak–, irakurtzeak dakartzan balioa eta garrantzia –7.,12.,17. eta 18. itemak– eta gomendatutako edo modan dauden liburuekiko irakurtzeko jarrera –35. eta 39. itemak–. Horrenbestez, beste eremuetan aplika liteke, DBHn edo Batxilergoan, esaterako, ez soilik unibertsitateko ikasleei.

Galdetegiaren mugei begira, dimentsio bakoitzeko item-kopurua ez da guztiz proportzionatua. Aritu batzuen (Hambleton, 2004; Smith, Fischer eta Fischer, 2003) irizpideari jarraiki -galdetegi balioztatzeko prozesuan beti behar baino item gehiago jartzea-, ahaleginak egin ziren hiru dimentsioek antzeko item-kopurua izan zezaten eta neurtu nahi zenerako adierazgarri izan zitezkeen itemak. Hasiera batean, afektuen dimentsioa 13 itemek osatzen zuten; kognizioen dimentsioa, 10 itemek, eta portaerak, 16 itemek. Galdetegia garbitzeko prozesuaren ostean, portaerak dimentsioak, hasieran ugariak, item gutxien du: hiru. Beste bi dimentsioek, afektuek eta kognizioek, berriz, item gehiago dituzte: sei eta bost, hurrenez hurren. Izan ere, ikuspegi teoriko batetik interesgarriak ziren item batzuek –hala nola, 25.a (Unibertsitateara sartu naizenetik gehiago irakurtzen dut), 28.a (Oporretan gehiago irakurtzen dut ikasturtean baino) edo 33.a (Ahal dudanean irakurtzeko astia ateratzen dut)–, ez dute ondo funtzionatu, faktore-analisietan item horiek afektuen dimentsiora lerratzen zirelako. Hori portaeren dimentsioaren item batzuen idazkerari egotz dakioke, ez dutelako, agian, era egokian azaleratzen eratu ziren adiera.

Irakurtzeko motibazioari buruzko IRARRAren emaitzak, onargarrizat jo badaitezke ere, ez dira IJBG tresnarenak bezain onak izan. IRARRA galdetegiaren edukia eta egitura baliodunak (RMSEA = 0.084) dira, beraz, 3. hipotesia bete egin da. 4. hipotesiaz, barne trinkotasuna badu, Cronbachen alfaren neurketa onak lortzen dituelako -eskalaren guztizkoa  $\alpha = .81$  da, intrintsekoaren  $\alpha = .78$ , eta  $\alpha = .87$ , estrintsekoarena-. Horregatik, nahiz eta fidagarritasun konposatuaren indizea .49 den -.50etik oso oso hurbil-, egokitatzat jo daiteke.

Analisi esploratzailean, faktORIZAZIO-mota bakarra –varimax– eta errotazio-mota bakarra –ardatz nagusiak– aukeratu da konstruktuen faktore-egitura osatzeko, bi dimentsioak edo barne osagaiak argi bereizita egon baitira hasieratik (Floyd & Widman, 1995; Lloret et al., 2014). Halaber, irakurtzeko motibazioaren osagai biek eskaintzen duten bariantza osoaren azalpenean, IRARRAren azalpenaren guztizko ehunekoa 58.98 da; estrintsekoak gehien azaltzen du (% 36.12) eta, intrintsekoak, gutxien (% 22.87). Bi eskalen arteko korrelazioa ez da oso altua ( $r = .126$ ), espero genuen bezala, barne osagaiak ondo banandu direlako, eta item bakoitzak bere eskalarekin dituen korrelazioetan balio guztiak dira egokiak,  $r = .675$  eta  $r = .814$  artekoak.

Egiturazko eredu egiaztagarriari erreparatuz, hobekien funtzionatzen duen eredua bi dimentsiokoa dela frogatu da, dimentsiobakarra (intrintsekoa eta estrintsekoa batuta) baino. Horrek kointziditzen du adituek motibazioaren osaeraz adierazi dutenarekin (Gottfried, 1990; Guthrie & Alao, 1997; Peña, 2006); hau da, motibazioa etengabe aldatzen ari diren beharrek, interesek eta zergatiek osatzen dute (Guthrie, 2000), eta prozesu horretan bi alderdi bereizten dira, gizabanako bakoitzaren alderdi subjektiboa (intrintsekoa) eta subjektuarengandiko kanpokoa den izaera objektiboa (estrintsekoa), bien intentsitatea gutxitu edo handitu daitekeelarik testuinguruaren baldintzen arabera (Peña, 2006).

Dimentsio bakoitzaren item-kopuruaz azaldu behar da egokitatzat jo daitekeela, bi epaileen irizpidea kontuan hartuta, dimentsio intrintsekoak (4 item) estrintsekoak (7 item) baino item gutxiago izan baitu galdetegia eratu zen momentutik. Intrintsekoa pertsona bakoitzaren barru-barruko desioarekin dago

lotuta, irakurtzeko gogoarekin, horrenbestez, arrazoi-kopurua txikia da. Irakurtzera bultzatzen duten zergatiak edo kanpoko baldintzak, berriz, era askotakoak eta ugariagoak dira, horregatik, irakurtzeko motibazioaren alderdi hori adierazteko item gehiago behar izan dira.

IRARRA tresnaren adierari begira, motibazio estrintsekoan hiru item berariazkoak dira maisu-maistragaientzat: 3.a (Irakasle izateko irakurle izan behar delako irakurtzen dut), 11.a (Etorkizunean irakasle hobea izateko irakurtzen dut) eta 18.a (Irakurtzen dut ezin delako irakasle ona izan gutxi irakurrita). Beraz, beste eremu batzuetan aplikagarria den ondorioztatze aldera, idazkeran aldaketaren bat egin beharko litzateke, orokorragoak izan daitezen, esate baterako, 'irakasle' ordez 'pertsona' jartzea.

Neurketa tresna honen mugei dagokienez, batetik, analisi deskribatzailean dimentsio intrintsekoko bi itemek, 2.ak (Liburu bat gomendatuz gero irakurtzen dut) eta 9.ak (Gustuko liburu bat topatu eta engantxatuz gero, irakurtzen dut), ez dute 1 balioa lortzen desbideratze tipikoan. Balio hori gainditu ez izanak item horiek ustez neurtzen ari denaz bereizteko gaitasun txikia dutela adieraz dezake (Nunnally & Berstein, 1995). Bestetik, indize batzuk hobetzekoak dira, lehen aipatu dugun moduan, osagai biko ereduaren analisi egiaztagarrian, NNFI indizea, milesimengatik, ez da iristen .90ra, eta, fidagarritasun konposatuaren indizea .49 da, ozta-ozta .50eko mugan geratzen delarik.

Laburbilduz, IJBG eta IRARRA galdetegien eraketa azterturik, haien erabilera gomenda daiteke. Alabaina, arlo estatistikoan burutu diren pausuak ez dira tesi honetan bukatzen neurketa tresna oro etengabe doitu eta hobetu beharra baitago ahalik eta zehatza izan dadin. Alde horretatik, tesi honek geroko ikerketa-ildoak irekitzeko aukera eman dezake, aurrerago ikusiko den bezala.

### **8.1.2. Maisu-maistragaien irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren aldakortasunaren gaineko ondorioak, aldagai soziopertsonalen arabera**

Bigarren helburuaren 5. hipotesiari dagokionez, tesi honetan argi ikusten da irakurketarekiko jarreraren eta motibazioaren aldakortasuna aldagai soziopertsonalen eraginpean (sexua, maila, gradua eta minorra). Hala, Haur

Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetakoko ikasleen artean emakumeek gizonak baino irakurketarekiko jarrera, afektu, kognizio eta portaera hobek adierazten dituzte. Areago, zer irakurle mota diren aintzat hartuz, maisu-maistragaien artean, ohiko emakume irakurleen ehunekoa (% 42.5) gizonena (% 25.3) baino ia bi halakoa da. Gauza bera gertatzen da, baina alderantziz, ez irakurlearen kategorian: gizonak nagusitzen dira (% 31.5); emakume ez irakurleen ehunekoa, berriz, ia erdia da, %16.

Emaitza horrek berresten ditu beste ikerlan batzuenak maila orokorrean (FGEE, 2018; MEC, 2015) zein unibertsitate-mailan (Cerrillo et al., 2002; Cerrillo & Yubero, 2007; Larrañaga et al., 2008; Yubero & Larrañaga, 2015) eta maisu-maistragaien artean (Caride et al., 2018; Colomer & Munita, 2013; Granado, 2008, Granado & Puig, 2014, 2015; Munita, 2013; Sanjuán, 2013; Vera, 2016). Oro har, gizonetakoak baino irakurzaleagoak dira emakumetakoak eta denbora gehiago dedikatzen diote irakurtzeari, beraz, unibertsitatea giza-ohituren isla dela esan dezakegu.

Unibertsitatearen gaineko hiru aldagaiei erreparatuta, graduari buruzko emaitzek aldakortasun gutxien eskaintzen dute. Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetakoko ikasleek, portaeretan izan ezik, irakurketarekiko antzeko jarrerak, kognizioak eta afektuak dituzte. Aldaketa gehiago aurkitu da mailan eta minorrean. Batetik, azken bi mailetakoko ikasleek, batez ere, gradu-ikasketak bukatzen ari direnek, 1. mailan hasitakoek baino emaitza hobek lortu dituzte, kurtsoz kurtso goranzko progresioa antzematen delarik. Datu hori ere irakurle motan islatzen da, zeren, 1. mailakoen (% 28.1) eta 2. mailakoen artean (% 26.3), ez irakurle gehiago baitira. 3. eta 4. mailetan, ostera, ez irakurleen ehunekoa askoz baxuagoa da (% 12.4 % 12.8, hurrenez hurren), eta ohiko irakurlearen kategorian sartzen dira % 44, hasierako mailatakoekin erkatuz. Bestetik, Atzerrikoko Hizkuntzako minorreko ikasleekin batera, Liburutegiak eta Irakurzaletasuna minorrean matrikulatutako ikasleek jarrera, afektu eta kognizio altuagoak dituzte. Beraz, datu horiekin ondoriozta daiteke maisu-maistrak izeko prestakuntza-urteetan, irakurketarekiko jarrerak hobera aldatzen direla.

Irakurtzeko motibazioari dagokionez, irakur-jarreraren antzera, sexua aldagaia erabakigarria da maisu-maistragaien artean frogatzeko emakumeek gizonak baino motibazio orokor eta intrintseko handiagoa dutela. Datu hori bat dator Estatu espainoleko (FGEE, 2018; MEC, 2015) nahiz nazioarte-mailako (PIRLS 2016, PISA 2017) ikerketekin, sexuaren arabera desberdintasunak haurtzarotik ikusten baitira, emakumezkoek irakurtzeko desio gehiago adierazten dutelarik.

Graduan ere, Haur Hezkuntza graduko ikasleek Lehen Hezkuntzakoek baino motibazio orokor eta intrintseko handiagoa dute irakurtzeko. Horren arrazoia izan daiteke Haur Hezkuntza gradura sartzeko nota Lehen Hezkuntzarako baino altuagoa dela, hortaz, gaitasun akademiko hobea dute Haur Hezkuntzakoek. Mailari begira, jarrerekin gertatu den moduan, goiko mailetako ikasleek, batez ere, 4. mailakoek, puntuazio hobek ateratzen dituzte bai motibazio orokorrean bai intrintsekoan, 1. eta 2. mailetako ikasleekin alderatuz gero. Lehen aipatu bezala, badirudi graduak dirauen lau urteotan jasotako prestakuntzak maisu-maistragaiak irakurtzeko balioaz edo irakurtzeak duen garrantziaz jabeazten dituela eta irakurtzeko motibazioa areagotzen zaiela.

Ildo horretatik, Irakurzaletasuna eta Liburutegiak minorreko ikasleek gainerako minorretakoek baino motibazio orokor eta intrintseko altuagoa daukate. Emaitza hori ere zentzuzkotzat hartu behar da, minor horretan gehiago lantzen baitituzte irakurzaletasunaren gaineko edukiak, eta, horregatik, irakurtzeko motibazio handiagoa sentituko dutela espero da. Areago, minor horretako ikasle guztiek irakurletzat jotzen dute beren burua -ez dago irakurle ez denik-. Kontrako muturrean, Gorputz Hezkuntza minorreko ikasleek irakurtzeko motibazioan puntuazio txarrean lortu izanak zentzua du, irakurle motaren sailkapenean ez irakurleak eta irakurle urriak nagusitzen baitira haien artean. Horrek guztiak frogatzen du irakurketa jorratu behar dela modu jarraian, egunerokotasunean irakurtzen denean, irakur-jarrerak eta irakurtzeko motibazioa altuagoak direlako.



Azkenerako utzi dugu motibazio estrintsekoa, ia ez duelako aldakortasunik aldagai soziopertsonalen arabera, 1. eta 4. mailetako ikasleen artean izan ezik. Horrek lotura izan dezake motibazio horren izaera instrumentalarekin; hots, ikertzaileen esanetan (Gottfried, 1999; Guthrie et al., 2006; Schiefele, 2009; Schunk & Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 2002; Wigfield & Guthrie, 1997), zergati estrintsekoek denboraren poderioz gutxitzeko joera dute; intrintsekoek, aldiz, handitzekoa, irakurtzeko gogoak uste atsegingarria eta irakurketarekiko konpromiso handiagoa eta iraunkorragoa baitakar. Unibertsitateko testuinguruan, irakurtzeko arrazoi askok ikasleek derrigorrezko irakurgeta aurre egiteko duten pragmatikotasunarekin zerikusia dute, errendimenduko jomuga duen irakurketarekin, alegia, tesi honen marko teorikoaren bigarren kapituluan azaldu den moduan (Cano & de Castro, 2013, 2009; Granado & Puig, 2015; Larrañaga et al., 2008; Wigfield & Guthrie, 1997).

Horrenbestez, tesi honetan bildutako datuen arabera, ikasle guztiak – sexua, maila, gradua edo espezialitatea edozein izanda– antzeko moduan sentitzen dira motibazio estrintsekoaz. Une zehatz batzuekin loturiko motibazioa da (lan idatziak, azterketak prestatzea, besteak beste) eta, zeregina bukatu ondoren, orientazio estrintsekoko motibazio hori desagertzen da, ez dagoelako errotuta gizabanakoaren gogoan. Halaber, adituek ohartarazi dute motibazio estrintsekoak irakurketarekiko afektu negatiboak gara ditzakeela motibazio instrumental gisa bakarrik ulertua denean (Larrañaga et al., 2008; Moreno, 2001; Yubero & Larrañaga, 2005; Guthrie et al., 2000; Guthrie & Klauda, 2014). Beharbada, hori da graduatuko ikasleei gertatzen zaiena: lan akademikoetan ardatzen dituztenez irakur-jarduerak, derrigortasunarekin erlazionatzen dute irakurketa gehien bat.

Hori aintzat hartuta, beste ikerlanek azaldu bezala, intrintsekoak eta estrintsekoak motibazioaren bi muturrak adierazten dituzte (Caballero & García-Lago, 2010; Davis-Duer, 2013; Granado & Puig, 2014, 2015; Guthrie & Anderson, 1999; Guthrie & Davis, 2003; Guthrie & Humenick, 2003); batak desioarekin, irakurtzeko gozamenarekin eta irakurtzeko ohiturak finkatzearekin du zerikusia; besteak, berriz, ia ez du loturarik irakurzaletasunarekin eta ez du irakurtzeko ohiturak sortzen laguntzen. Eta horixe islatzen da tesi honetan.

### **8.1.3. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta maisu-maistragaiei autokontzeptu akademikoaren arteko loturak**

Irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren arteko harremana ikertzean 6. hipotesia betetzen da, bi aldagai horien zuzeneko erlazio positiboa frogatu baita: irakurketarekiko zenbat eta jarrera gehiago egon, orduan eta handiagoa izango da irakurtzeko motibazioa, eta alderantziz: irakurtzeko motibazioa zenbat eta handiagoa izan, orduan eta hobeak izango dira irakurketarekiko jarrerak. Korrelazio altuenak bi osagaien inguruan nabarmentzen dira: motibazioaren osagai intrintsekoaren eta jarreraren afektuzko osagaien inguruan. Hala, korrelazio horiek modu bikainean adierazten dira afektuen eta motibazio intrintsekoaren artean, eta irakurketarekiko jarreraren eta motibazio intrintsekoaren artean. Halaber, balio altuak ere lortu dira intrintsekoaren eta portaerazko osagaien artean, eta irakurtzeko motibazio orokorraren eta afektuzkoen artean. Irakurketari buruzko ideiek, kognizioek, aldiz, loturarik txikiena dute irakurketarekiko jarrerekin eta irakurtzeko motibazioarekin, baita horien barruko bi osagaiekin ere.

Hortaz, tesi honetan maisu-maistragaiek irakurketarekiko jarrera onak izateko eta irakurtzeko motibazioa sentitzeko, harreman horren gakoa afektuzko osagaien inguruan ardazten dela egiaztatu da, eta ez hainbeste osagai kognitiboekin, Hidalgo eta bestek (2015) dioten moduan. Ondorio hori bat dator irakurketarekiko afektuak eta irakurtzeko desioa izatearen garrantzia azpimarratzen duten postulatu teorikoekin; hots, irakurketarekiko afektuek eta irakurtzeko gogo intrintsekoak elkar elikatzen dute, afektuak daudenean, irakurtzeko desioa ere existitzen delako (Granado & Puig, 2015; Munita, 2013; Sanjuán, 2011, 2013). Modu horretan irakurzaletasunarekin lotura iraunkorra ezartzea eta irakurle identitatea finkatzea ahalbidetzen da (Sánchez & Hernández-Sampelayo, 2013; Yubero, 2015; Sanjuán, 2013; Solé, 2009; Yubero & Larrañaga, 2005).

Alabaina, autokontzeptu akademikoari eta bere bi osagaiei (hitzezkoa eta matematikoa) dagokienez, irakurketarekiko jarrerekiko eta irakurtzeko motibazioarekiko lotura askoz ahulagoa da (puntuazioak  $r. = .257$  baino txikiagoak). Espero zitekeen bezala, lengoiairekin erlazionatuta dagoen hitzezko autokontzeptuak badu irakurketarekiko jarrerekin eta motibazioarekin korrelazio

apur bat gehiago; baina osagai matematikoak ia ez du erlaziorik tesi honen bi aldagai nagusiekin ezta horien barne osagaiekin ere ez baita estatistikoki adierazgarria. Beraz, ezin dugu esan alderdi akademikoak erlazio garrantzitsua duenik tesi honen bi aldagai nagusiekin.

Aldagai soziopertsonalen arabera aurkeztu diren korrelazioetan emandako aldaketei arreta emanez gero (7. hipotesia), datu deigarria antzematen da: irakurtzeko motibazioaren eta irakurketarekiko jarreraren arteko lotura handixeagoa da gizonen artean ( $r. = 615$ ) emakumeen artean ( $r. = 554$ ) baino. Eraitza harrigarria, tesi honen 5. hipotesian frogatu baita irakurketarekiko jarreretan nahiz irakurtzeko motibazioan emakumeak nagusitzen direla, baita ohiko irakurle kategorian ere. Haatik, gizonen irakur-jarrerak txarragoak eta irakurtzeko motibazioa baxuagoa diren arren, beren jarrerak eta irakurtzeko gogoia emakumeenak baino apur bat lotuago daude. Beraz, esan liteke maisu-maistragaien artean gizon irakurle gutxiago dagoela, baina irakurketarekin konprometituago daudela. Horrekin erlazonatuta, beste ikerketa batzuetan adierazi da irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioak gizonen artean emakumeen artean baino lotura handiagoa dutela irakurtzeko errendimenduarekin eta norberaren irakurle-gaitasunaren pertzepzioarekin (Logan eta Johnston, 2009; Logan eta Medford, 2011; McGeown; 2015; Oakhill eta Petrides, 2007).

Unibertsitateko hiru aldagaiei buruz, nahiz eta aurreko atalean egiaztatu 3. eta 4. mailako ikasleen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa hobeak direla, 2. mailan dago loturarik handiena irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko desioaren artean. Baita graduetan ere: irakurketarekiko jarrera hobeak eta irakurtzeko motibazio handiagoa Haur Hezkuntza graduko ikasleek dituzten arren, Lehen Hezkuntzako maisu-maistragaiek lortu dute puntuaziorik handiena bi aldagaien arteko loturan.

Korrelazioen ildotik, irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren arteko erlazio esanguratsu horren noranzkotasuna egiaztatu da 8. hipotesian. Erregresioen bidez, batak bestearen gainean duen eragin-maila edo gaitasun iragarlea aztertzean, hiru eredu baliodun topatu dira, postulatu teorikoekin kointziditzen dutenak. Hain zuzen ere, afektuek gaitasun iragarlea

dute motibazio intrintsekoaren gainean, eta intrintsekoak modu bikoitzean erakusten du jarrera orokorren eta afektuen gainean. Hortaz, afektuek eta irakurtzeko desioak zehazten dituzte irakurketarekiko jarrera onak eta irakurtzeko motibazioa, hurrenez hurren. Eraitza hauek berretsi dute beste adituek diotena afektuzko osagaien garrantziaz (Beckler & Wiggins, 1989; Caballero & García-Lago, 2010; Cacioppo et al., 1989; Granado, 2014, 2015; Hidalgo et al., 2013, 2015; Miesen, 2003; Munita, 2013; Larrañaga & Yubero, 2005; Palacios et al., 2014; 2015; Solé, 2009; Yubero & Larrañaga, 2015). Horrenbestez, ondorioztatzen da motibazioaren eta jarreraren arteko loturak sustraiturik daudela bi konstruktoek objektuarekiko (kasu honetan, irakurketa) emozio eta sentimenduak adierazten dituen osagai afektiboan (Beckler, 1984; Beckler & Wiggins, 1989; Pekrun, 1992). Horregatik, motibazioak eta jarrerak -baina, afektuek, nagusiki- elkarrekiko mendekotasun-harremana dute.

#### **8.1.4. Irakurketarekiko jarreraren, irakurtzeko motibazioaren eta irakurtzeko ohituren arteko loturak**

Maisu-maistragaien irakur-ohiturak nolakoak diren ulertzeko, lehenago jakin behar da haien ingurunea irakurzalea den (9. hipotesia). Izan ere, marko teorikoan azaldu bezala, inguruneak eragina du irakurtzeko ohituren eta jarrera onen sorreran, familian irakurketari ematen zaion balioaren eta irakurtzeko motibazioaren arteko loturagatik (Anderson & Stokes, 1984; Clark eta Picton, 2011; Kraaykamp, 2003; Larrañaga et al., 2004; Leseman & Jong, 1998; Martínez & Larrañaga, 2004; Moreno, 2001, 2015; Cerrillo, 2010). Hots, helduaroan izango dituzten irakurketa esperientziak txikitan etxean ikusitakoak zehazten ditu, horregatik da hain garrantzitsua inguruan ohiko irakurleak egotea.

Familiaren zein ingurune irakurlearen irakur-ohiturei eta irakurzaletasunari buruzko aldagaietan, beste ikerlanetan (Colomer & Munita, 2013; Fiz et al, 2000; Gil-Calvo, 2001, 2010; Gil-Flores, 2009, 2011; Granado & Puig, 2014, 2015; Larrañaga & Yubero, 2005; Morón, 2001, 2011; Munita, 2013) esandakoa egiaztatu da tesi honetan. Zehazkiago, familia-nukleoan (ama, aita, neba-arrebak) irakurtzeko ohitura onak daudenean, jarrera, afektu, motibazio orokor eta intrintseko altuak izaten dituzte maisu-maistragaiek. Aitzitik, pertsona irakurlerik ez badago edo gutxi badago, haien jarrerak, afektuak eta irakurtzeko motibazioa txarragoak dira.

Halaber, inguruko pertsonak (ama, aita, neba-arrebak, bikotekidea, seme-alabak, aitite-amamak) duten irakurzaletasunari erreparatuz, ondorioztatzen da maisu-maistragaien jarrerak eta afektuak era positiboan aldatzen direla senide guztiak irakurleak baldin badira, baina beste bi osagaietan aldakortasuna gutxitzen doa: kognizioetan soilik aitak, bikotekideak eta aitite-amamak irakurtzea gogoko izateak eragina du, eta, maisu-maistragaien portaerak aldatzen dira neba-arrebek eta bikotekideak irakurtzen dutenean.

Emaitza horien ildotik, deigarri suertatzen da amaren kasuan diferentziarik ez egotea, hots, antzeko irakur-portaerak dituztela ama irakurlea duten maisu-maistragaiek eta ez dutenek. Emaitza berdintsu horrek kontraesankorra irudi dezake, familiaren –eta, zehazkiago, gurasoen- eredu irakurlearen garrantzia aipatu baitugu maiz tesi honen marko teorikoan. Familian irakurtzeko ohiturak egotea ezinbestekoa da seme-alabek eredu hori imitatzeko eta irakurzaletasuna garatzeko, irakurtzeko plazera ez baita berez edo modu automatikoan sortzen, inguruaren estimulazioaren ondorioz baizik, eta horrek hezkuntzan ez ezik familiaren aisialdian ere denbora eskatzen du. Yuberok eta Larrañagak (2010) azpimarratzen dutenez, familia-sozializazioa irakurzaletasuna sustatzeko eraginik handiena duen alderdia da.

Antzekoa topatzen dugu irakurtzeko motibazioaren gaineko emaitzetan, maisu-maistragaiek irakurtzeko motibazio orokor altua izateak zerikusia du bakarrik hiru senide -neba-arrebak, bikotekidea eta aitite-amamak- irakur-ohiturak izatearekin. Motibazio intrintsekoan aldaketak ematen dira neba-arrebek eta bikotekideak irakurtzen badute. Gainerako senideek -ama, aita, seme-alabak- irakurtzea ez da esanguratsua maisu-maistragaiek irakurtzeko gogoia senti dezaten. Osagai estrintsekoaren aldakortasunaz kasu bakar batean aurkitu da desberdintasun esanguratsua: neba-arrebek irakurtzen badute, maisu-maistragaien motibazio estrintsekoa altuagoa da. Emaitza hori -hots, aldakortasun eskasa- ez da harritzekoa, zeren, beste lau aldagai soziopertsonalekin ikusi dugun bezala, maisu-maistragaien ingurune irakurleari buruzko aldagai hauek ere eragin urria baitute motibazio estrintsekoan, motibazio orokorrean eta intrintsekoan ez bezala. Horrenbestez, esan daiteke kanpoko

baldintzei -kasu honetan, prestakuntza akademikoa- loturik eratzen den irakurtzeko motibazioa isolatuta dagoela maisu-maistragaien familiaren ingurunetik.

Bestalde, maisu-maistragaien inguruneko pertsoneri zenbat gustatzen zaien irakurtzea kontuan hartuta, argi ikusten da maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak eta afektuak aldatzen direla inguruneko pertsonen irakurzaletasunaren arabera, baina, kognizioetan eta portaeretan, aldakortasuna murrizten da. Hala, kognizioak hobeak dira irakurtzea gogoko duten pertsonak aita, neba-arrebak eta lagunak badira, eta portaerak altuagoak dira amak eta lagunek irakurtzea gogoko badute soilik. Honen harira, gogoratu behar da *post-hoc* azterketetan bai jarreretan bai motibazioan desberdintasun adierazgarriak irakurtzeko maiztasunaren muturretan ematen direla: senideei batere ez edo gutxi gustatzea eta asko edo dexente gustatzea aukeren artean.

Maisu-maistragaien irakurtzeko motibazio orokorra ere handiagoa da irakurzaletasuna badute aitak, neba-arrebek eta lagunek. Intrintsekoan, amak, aitak, neba-arrebek, bikotekideak eta lagunak irakurzale izateak garrantzia du maisu-maistragaiek irakurtzeko gogo handiagoa sentitzeko. Bestalde, osagai estrintsekoan, handiagoa da bakarrik anai-arrebei eta lagunei irakurtzea gustatzen bazaie. Alde horretatik, lehenago aipatu bezala, diferentzia esanahitsurik ez egoteak ematen du aditzera ez dagoela aldakortasunik familiaren irakurzaletasunaren aldagaiaren arabera eta, hortaz, aldagaiak ez duela apenas eraginik osagai estrintsekoetan.

Ingurune irakurleak eskaintzen duen argibidean, espero bezala, hainbat aldiz tesian zehar esandakoa baieztatu da: ingurunearen irakurzaletasuna funtsezkoa suertatzen da maisu-maistragaien irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa argitzeko. Izan ere, mailaketa nabaria ezartzen da ingurune irakurlea altua, ertaina ala baxuaren arabera. Era horretan, Haur eta Lehen Hezkuntza graduetakoko ikasleen irakurketarekiko jarrerak eta horren hiru barne osagaiak (afektuak, kognizioak eta irakurtzeko portaerak), irakurtzeko motibazioa eta horren bi osagaiak (motibazio intrintsekoa eta estrintsekoa) eta autokontzeptu akademikoa eta horren bi osagaiak (hitzezkoa eta matematikoa),

hobeak dira maisu-maistragaien ingurune irakurlea altua bada. Ingurune irakurlearen irakurzaletasuna baxua denean, oster, maisu-maistragai horiek puntuazio baxuagoak ateratzen dituzte irakurketarekiko jarreretan eta irakurtzeko motibazioan.- Hortaz, 9. hipotesia bete egin da.

### **Maisu-maistragaien irakurtzeko ohiturak**

Maisu-maistragaien irakurgai motaren maiztasunaz (10. hipotesia) ondorioztatzen da maisu-maistragaiek ia era guztietako testu-motak maiz irakurtzen badituzte, motibazio eta jarrera hobeak izango dituztela. Salbuespena politikari buruzko albisteak eta bihotzeko aldizkariak dira; bi testu mota horietan diferentzia estatistiko esanguratsurik ez emateak adierazten du subjektuen jarrerak antzekoak direla. Datu horiekin 10. hipotesiaren lehenengo atala bete egin da, konprobatu baita eleberriak irakurtzeak zerikusirik duela jarreretan eta motibazioan puntuazio altuagoak lortzearekin.

Halaber, kirol-albisteen kasua argitu beharra dago; maisu-maistragaiek kirolari buruzko albisteak maiz irakurtzen ez badituzte, jarrera, afektu, kognizio eta portaera hobeak izango dituzte, baita motibazio orokor eta intrintseko gehiago ere. Itxurazko kontraesan horrek badu zentzua; hots, irakurtzea gogoko duten subjektuentzat –plazer, entretenimendu, jakin-min bezala, besteak beste– kirol-albisteak ez dira irakurgai erakargarriak suertatzen. Aitzitik, kirol-albisteak –testu laburrak, ulerterrazak– irakurtzea gogoko duten ikasleek ez dute eleberrietan interesik erakusten, eleberriek asti gehiago eta ahalegin kognitibo handiagoa behar izaten baitituzte.

Beste aldagaia irakurle-motari dagokio; lagina lau kategoriatan -ez irakurlea (% 20), irakurle urria (% 27.6), ohiko irakurlea (% 38.2) eta aldizkako irakurlea (% 12.2)- banatzea egokia izan dela erakutsi dute emaitzek. Hainbat ikerlanetan irakurle-sailkapen desberdinak egin badituzte ere (Caride et al., 2018; Larrañaga & Yubero, 2005; Granada, 2008; FGEE, 2018; Sanjuán, 2013; Vera, 2016), datuak nahiko berdintsuak dira, hurrengo taulan antzematen dugun bezala:

127. Taula. Maisu-maistragaien gaineko irakurle moten sailkapenak

AUTOREAK	IRAKURLE MOTA			
	Ohiko irakurlea		Aldizkako irakurlea	Ez-irakurlea
Caride, Caballo eta Gradaílle (2018)	LH	% 26.6	% 31.9	%41.5
	HH	% 27.8	% 21.5	%50.6
Sanjuán (2013)	% 55.85		% 18.9	% 25.2
Granado (2008)	% 12		% 50	% 38
Granado eta Puig (2015)	% 14.5		% 46.6	% 25
Larrañaga, Yubero eta Cerrillo (2008)	% 7		% 48.9 *sasi-irakurlea: % 31.7	% 13.7
Caballero eta García-Lago (2010)	Ez dute zehazten		Ez dute zehazten	Ez dute zehazten
Nathanson, Pruslow eta Levitt (2008)	Ez dute zehazten		Ez dute zehazten	Ez dute zehazten

Tesi honetan ohiko irakurleek irakurketarekiko jarrera, afektu, kognizio eta portaera hobeak baita irakurtzeko motibazio orokor, intrintseko eta estrintseko handiagoak dituzte. Beheranzko progresioak ere logika du: bigarrenaz, aldizkako irakurleak; ondoren, irakurle urriak eta, azkenik, irakurle ez direnak. Izan ere, *post-hoc*etan ikusi da era argian ohiko irakurleak gailentzen direla beti, irakurle ez direnen, irakurle urrien eta aldizkakoen aurrean. Motibazioan joera berberak dirau: ohiko irakurleak gainerako kategorien aurrean, baina, batez ere, irakurleak ez direnen aurrean.

Beraz, 10. hipotesiaren bigarren zatian adierazitakoa frogatu da: ohiko irakurleen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa aldizkako irakurleenak baino handiagoak dira. Eraitza hauek interesgarriak dira adituek adierazi baitute (Applegate & Applegate, 2004; Arici, 2008; Caride et al., 2018; Davis-Duer, 2013; Granado & Puig, 2014, 2015; Munita, 2013, 2014; Nathanson et al., 2008; Schutte & Malouff, 2007) maisu-maistragaiak ohiko irakurleak badira eta irakurtzea gogoko badute, joera handiagoa izango dutela eskola-ikasleengan irakurtzeko ohiturak kutsatzeko.



Bukatzeko, zerk zehazten dituen irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioa izan da azken 11. hipotesia. Aldagaiak hauexek izan dira: oporretan ala ikasturtean irakurtzeak, familia nukleoaren ala ingurunearen irakurzaletasunak edo irakur-ohiturak. Emaizetatik ondorioztatzen da oporretan irakurtzea elementu garrantzitsuena dela, jarrerak zein afektuzko osagaia eta motibazio intrinsekoa azaltzen edo iragartzen baititu; bigarrenik, ikasturtean zehar egindako irakurgaiak eta, hirugarrenik, ingurunearen irakur-ohiturak. Emaizak horrek interesa pizten du zeren, tesi honen marko teorikoan maiz aditzera eman denez, aisialdian irakurtzea gakoa baita motibazioa eta irakur-ohitura onak izateko (Caride et al., 2018; Lahire, 2004; Lluch et al., 2017). Dena den, familia-nukleoaren aldagaia ez da espero zitekeen bezain erabakigarri izan, nahiz eta adituek azpimarratu jarrerak, motibazioa eta ohiturak onak izateko etxean jasotako ereduaren garrantzia (Cerrillo eta García.Padrino, 1996; Cerrillo, 2010; Clark & Picton, 2011; Gil-Calvo, 2001, 2010; Gil-Flores, 2009; Kraaykamp, 2003; Mata, 2009; Zaragoza, 2015). Ikerlan honetan, aldiz, ingurunea da, hobeto esanda, familia eta lagunak, jarrerak eta motibazioak azaltzen dituen, baina ez soilik familia. Horren harira, jarrerei buruzko kapitulu teorikoan azaldutakoa ekarri behar da gogora alderdi sozializatzailaren eragina nabarmentzen baita maisu-maistragaien irakur-jarrera eta motibazioan, Martínez eta Larrañaga (2004), Larrañaga eta Yubero (2005) adituek adierazi duten moduan. Hau da, pertsona bakoitzaren jarrerak eratzea estimatzen eta hurbil dituen beste gizabanako batzuen jarrerak ahalbidetzen dute, ingurukoekin ezartzen den identifikazioaren eta hartu-emanen bidez.

Modu horretan, maisu-maistragaiak ohiko irakurleak badira eta irakurtzea gogoko badute, joera handiagoa izango dute eskola-ikasleengan irakurtzeko ohiturak kutsatzeko (Yubero & Larrañaga, 2005; 2008; Munita, 2013, 2014; Moreno, 2011, 2014).

## **8.2. GEROKO IKERKETA ILDOAK**

Tesi honetan aztertu da maisu-maistragaien irakurketarekiko jarreraren eta motibazioaren arteko harremana nolakoa den eta zein aldagai soziopertsonalek eragiten dieten bi konstruktuei, baita irakur-ohiturek jarrerekin eta motibazioarekin duten harremana ere. Beraz, geroari begira, jarrerak eta

motibazioa finkatzen eta sustatzen lan egin behar da eskoletan zein unibertsitatean curriculum-planteamendu egokien arabera irakurzaletasuna suspertzeko.

Izan ere, irakurtzeak garrantzi handia du, bereziki, unibertsitatean, ikasleek irakurketa kritikoa egiten, iritzi logiko batetik abiatuta ezagutza berriak eraikitzen, arazoak konpontzen eta erabakiak hartzen jakin behar dutelako (Caride, 2016; Vidal-Moscoso eta Manriquez-López, 2016). Haatik, tesi honen emaitzek beste ikertzaile batzuenak (Caride et al., 2018; Colomer & Munita, 2013; Granado, 2014, 2015; Munita, 2013; Sanjuán, 2013; Vera, 2016) baieztatu dituzte: maisu-maistragaiek ez dute asko irakurtzen eta ez dute irakurtzeko interesik.

Hori dela eta, komenigarria litzateke irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioaren gainean ikertzen jarraitzea. Ikerketa ildoan artean, IJBG eta IRARRA galdetegiak hobetzeko proposamenak egin ahal dira, arestian esan bezala, neurketa tresna baten doikuntza prozesua luzea izaten baita. Kasu honetan, aldaketa txikiak egin litezke item batzuen idazkeran; IJBG galdetegian, portaeren dimentsioan –zeina hiru itemek bakarrik osatzen duten– ezabatutako itemen bat berridatz liteke. IRARRA galdetegian, motibazio intrintsekoaren 2. eta 9. itemen idazkera alda liteke, horien zentzua argiago gera dadin, esaterako, “Liburu bat irakurtzen dut horren istorioak harrapatu egiten nauelako” edo “deigarri gertatzen zaidalako”-. Dena den, itemei buruz aldaketak horiek analisi deskribatzaile, esploratzaile eta egiaztagarriaren emaitzak berriro aztertzea ekarriko lukete.

Bestalde, laginaren tamaina handi liteke; Estatu espainoleko beste unibertsitatetako Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza titulazioetan zabal litezke galdetegiak, emaitzak antzekoak diren konprobatzeko. Horretarako, kontuan hartu behar da bi tresnak euskaraz balioztatu direla, hortaz, ikusi beharko litzateke gaztelaniaz itzulitako itemek euskarazkoek bezain ongi funtzionatzen duten.

Alderdi estatistikoa alhora utziz, beste hobekuntza proposamen bat irizpide kualitatiboari dagokio: parte-hartzaileekin elkarriketak izatea edo galdera irekiak egitea irakurtzeko arrazoiei edo interesei buruz. Izan ere, psikologia kognitiboaren arloko ikerketan prozedura hori ohikoa suertatzen da (Lahire, 2004; Palacios et al., 2014; Hidalgo, Maroto, Ortega eta Palacios, 2013; Hidalgo et al., 2015). Ardatz bikoitz horrek, SPSSren bidezko ikerketa kuantitatiboak eta galdera irekien alderdi kualitatiboak, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza graduetakoa ikasleen irakurle-profil osatuagoa adieraziko luke.

Halaber, interesgarria izango litzateke lanean diharduten maisuen eta maistren irakurketarekiko jarrerak eta irakurtzeko motibazioak zein diren jakitea, hots, nola sentitzen diren irakur-jardueraz edo irakurketak zein gizarte-irudikapen duen beraiantzat. Horrela, esperientzia profesionalak, unibertsitate-graduetakoa ikasleekin alderatuta, desberdintasunik dakarren azter liteke.

Tesi honen emaitzen arabera, prestakuntzak dirauen lau urteetan irakurketarekiko jarrerak, irakurtzeko motibazioak eta ohiturak areagotu egiten dira, baina ikertzen jarraitu behar da graduako ikasleak unibertsitatetik ahalik eta ongien prestatuta atera daitezten. Unibertsitateak maisu-maistragaien prestakuntza bermatu behar du eta ezin da konformatu geroko profesional horien gabezien lekuko izatearekin; aitzitik, urratsak eman behar dira egoera konpontzeko. Caride eta bestek (2018) azpimarratu duten bezala,

(...) será difícil cambiar la tendencia actual mientras los mediadores educativos y socioculturales que actúan en los contextos (...) no cuenten con una identidad lectora sólida. En este escenario, (...) el profesorado universitario debe asumir un mayor protagonismo en la promoción del hábito lector de sus estudiantes, y la Universidad está llamada a activar políticas institucionales para crear espacios y habilitar nuevas oportunidades para logra una mayor vinculación entre la lectura y los tiempos de ocio; incorporando en la formación de los futuros profesionales de la educación competencias que les otorguen un protagonismo activo en el quehacer lector, de cualquier lectura y de todas las lecturas. (Caride et al., 2018, 16 orr.)

Deskribatu den egoerarako konponbide gisa, irakurketa-kluben sustapena azter liteke, ikerketek agerian jarri baitute irakurketa-klubek irakurzaletasuna, irakurtzeko ohiturak garatzeko eta, aldi berean, irakurketa kritikoa bultzatzeko

balio dutela (Aranda-Palacios eta Galindo, 2009; Atwell, 2007; Álvarez & Pascual, 2013; Baldaquí, 2018; Carratalá, 2008; Cassany, 2008; Dantas et al., 2017; Jurado, 2008; Lluch et al., 2017; Tejerina, 2008).

Azken ohar gisa, irakurzaletasunari buruzko plan eraginkorrak zehaztu eta garatu beharra dago, irakurketaren gaineko ikuspegi instrumentaletik aldenduz, ikasleek irakurketarekiko jokabide eta afektu egokiak beregana ditzaten. Jarrerak ikasi egiten dira eta hezkuntzaren oinarrizko faktoreak dira (Álvarez & Pascual, 2013; Cerrillo, 2007; Gambrell et al., 2011; Lockwood, 2011; Serafini, 2011; Quintanal & García-Llamas, 2008; Solé, 2009; Sanjuán, 2013; Yubero & Larrañaga, 2015), baina irakurle belaunaldi berriak egoki prestatzeko, irakur-ohitura onak irakasteko ardura izan baino lehen, ezinbestekoa da baliabideak eskuratzea. Alde horretatik, hezkuntza fakultateetan ikasten ari direnak izango dira bitartekariak eta bideratzaileak umeen irakurle-nortasuna eraikitzeko. Izan ere, maisu-maistragaiek proiektatuko dituzte beren afektuak, kognizioak eta portaerak baita irakurtzeko desioa umeengan eta hori guztia erabakigarria izango da irakurzaletasunari bidea irekitzeko eskoletan. Díaz-Plajak eta Pratsek dioten bezala (2013, 24 orr.), “el mediador no puede limitarse a los textos que conoce y que le dan la seguridad de lo que se domina y funciona. El mediador debe estar poseído de un espíritu de curiosidad y de descubrimiento.”. Horregatik, irakurketarekiko jarreraren eta irakurtzeko motibazioari buruzko ikerketa-arlo honek garrantzi handia dauka (Applegate & Applegate, 2004; Munita, 2013) eta hori jorratzea, zalantzarik gabe, interesgarria suertatuko da etorkizunean.

**ERANSKINAK**



**A ERANSKINA: Aldagai soziopertsonalak**

**B ERANSKINA: Irakurketarekiko jarrereri buruzko galdetegia (IJBG)**

**C ERANSKINA: Irakurtzeko motibazioarik buruzko galdetegia (IRARRA)**

**D ERANSKINA: Autokontzeptu akademikoa (AUDIM galdetegiaren bi dimentsio: hitzezkoa eta matematikoa)**

**E ERANSKINA: Irakur-ohiturei buruzko galderak**

## A ERANSKINA

### ALDAGAI SOZIOPERTSONALAK

Maila

1.	
2.	
3.	
4.	

Sexua

1	Emakumezkoa	
2	Gizonezkoa	

Gradua

1	Haur Hezkuntza	
2	Lehen Hezkuntza	

4. mailako minorra

1	Gorputz Heziketa (GAST)	
2	Hizkuntzen Trataera Bateratua (GAST)	
3	Irakurzaletasuna eta Liburutegiak (GAST)	
4	Kulturartekotasuna (GAST)	
5	Adierazp. eta Komunikaz. Dramatizazioaren bidez (GAST)	
6	Atzerrikoko Hizkuntza (DON eta BILB)	
7	Hezkuntza Berezia (DON eta BILB))	
8	Euskara, Hezkuntzarako Tresna (DON)	
9	Hezkuntza Berrikuntzarako Proiektuak LHn (DON)	
10	Haur Hezkuntzako Tailerrak (DON)	
11	Curriculum eta Baliabideak (BILB)	
12	Hizkuntza Aniztasuna Eskolan (BILB)	
13	Musika Hezkuntza (BILB)	
14	LHko Eskola Berrikuntza (BILB)	
15	HHko Eskolaren Berrikuntza (BILB)	
16	Minor desberdinetako ikasgai solteak	



## B ERANSKINA

### IRAKURKETAREKIKO JARREREI BURUZKO GALDETEGIA (IJBG)

		Bat ere ez 1	Gutxi 2	Gutxi gorabehera 3	Dexente 4	Asko 5
1	Irakurtzea gustatzen zait	1	2	3	4	5
2	Irakurtzeak esfortzu handia eskatzen du	1	2	3	4	5
3	Zoriontsu sentitzen naiz liburu batean murgiltzen naizenean	1	2	3	4	5
4	Egunero tarte batez irakurtzea garrantzitsua da	1	2	3	4	5
5	Urduri sentitzen naiz testu batean hitz guztiak ulertzen ez baditut	1	2	3	4	5
6	Erronka handiko testuak irakurtzea gustatzen zait	1	2	3	4	5
7	Liburu asko ezagutzea eta irakurrita izatea garrantzitsua da	1	2	3	4	5
8	Balore desberdinez jabetzen naiz irakurtzen dudanean	1	2	3	4	5
9	Irakurtzea erlaxagarria da	1	2	3	4	5
10	Irakurle ona naizela uste dut	1	2	3	4	5
11	Irakurgaiak lagunekin partekatzea garrantzitsua da	1	2	3	4	5
12	Denok sarriago irakurtzen ahalegindu beharko genuke	1	2	3	4	5
13	Irakurtzeak urduri jartzen nau	1	2	3	4	5
14	Etxean liburu asko edukitzea garrantzitsua da	1	2	3	4	5
15	Nire aisialdian irakurtzen gozatzen dut	1	2	3	4	5
16	Irakurtzeak ez du ezertarako balio	1	2	3	4	5
17	Etorkizuneko lanbiderako irakurtzea baliagarria da	1	2	3	4	5
18	Ezagupen zabalagoak lortzen ditut irakurtzean	1	2	3	4	5
19	Irakurtzen dudanean, niretzat pozgarriena da edukiak ahalik eta ondoen ulertzea	1	2	3	4	5
20	Jendeak irakurtzea garrantzitsua da	1	2	3	4	5
21	Irakurgai interesgarria bada, ez zait axola zenbaterainoko konplexua den testua	1	2	3	4	5
22	Irakurtzea erakargarria iruditzen zait	1	2	3	4	5

		<b>Inoiz ez 1</b>	<b>Gutxitan 2</b>	<b>Batzuetan 3</b>	<b>Sarritan 4</b>	<b>Beti 5</b>
23	Asteburuetan egunkaria irakurtzen dut	1	2	3	4	5
24	Liburuak zaintzen ditut	1	2	3	4	5
25	Unibertsitatera sartu naizenetik gehiago irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
26	Liburuak erosteko ohitura daukat	1	2	3	4	5
27	Normalean libururik salduenak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
28	Oporretan gehiago irakurtzen dut ikasurtean baino	1	2	3	4	5
29	Liburutegira joaten naiz liburuak hartzera	1	2	3	4	5
30	Normalean nahiago dut irakurri telebista ikusi baino	1	2	3	4	5
31	Egunero irakurtzen dut plazerragatik	1	2	3	4	5
32	Etxean liburu asko daude	1	2	3	4	5
33	Ahal dudanean irakurtzeko denbora ateratzen dut	1	2	3	4	5
34	Liburuak oparitzeko ohitura daukat	1	2	3	4	5
35	Gomendatzen dizkidaten liburuak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
36	Lagunekin irakurgaiei buruz hitz egiten dut	1	2	3	4	5
37	Denbora luzez egoten naiz irakurtzen gustoko irakurgai batek harrapatzen banau	1	2	3	4	5
38	Denbora libre dudanean, irakurtzeko aprobeztatzen dut	1	2	3	4	5
39	Liburu bat modan badago, irakurtzen saiatzen naiz	1	2	3	4	5

## C ERANSKINA

### IRAKURTZEKO MOTIBAZIOARI BURUZKO GALDETEGIA (IRARRA)

		Inoiz ez 1	Gutxitan 2	Batzuetan 3	Sarritan 4	Beti 5
1	Irakurtzea garrantzitsua delako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
2	Liburu bat gomendatuz gero irakurtzen dut	1	2	3	4	5
3	Irakasle izateko irakurle izan behar delako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
4	Entretengarria iruditzen zaidalako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
5	Derrigortuta irakurtzen dut	1	2	3	4	5
6	Irakurtzeak errendimendu akademikoa hobetzen duelako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
7	Gai bati buruz jakinmina dudalako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
8	Irakurtzeak irudimena garatzen laguntzen duelako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
9	Gustoko liburu bat topatu eta engantxatuz gero, irakurtzen dut	1	2	3	4	5
10	Ikasi behar dudalako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
11	Etorkizunean irakasle hobe izateko irakurtzen dut	1	2	3	4	5
12	Lagunek eta familiakoek irakurtzen dutelako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
13	Ez dut irakurtzen aspergarria delako	1	2	3	4	5
14	Irakurtzeak bizi garen mundua ulertzen laguntzen duelako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
15	Gauza gehiago jakin nahi dudalako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
16	Irakurtzea ona dela esaten dutelako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
17	Irakurtzeak idazmena hobetzeko balio duelako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
18	Irakurtzen dut ezin delako irakasle ona izan gutxi irakurrita	1	2	3	4	5
19	Irakurtzeak mintzamina hobetzen laguntzen duelako irakurtzen dut	1	2	3	4	5
20	Nota hobeak atera nahi ditudalako irakurtzen dut	1	2	3	4	5

## D ERANSKINA

### AUTOKONTZEPTU AKADEMIKOA

(AUDIM galdetegiaren bi dimentsio: hitzezko eta matematikoa)

		Faltsua 1	la faltsua 2	Ez egiazkoa, ez faltsua 3	la egiazkoa 4	Egiazkoa 5
1	Hizkuntza ikasgaietan ona naiz	1	2	3	4	5
2	Ez dut balio zenbakiekin zerikusia duten ikasgaietarako	1	2	3	4	5
3	Letren ikasgaietan ondo moldatzen naiz	1	2	3	4	5
4	Letren ikasgaietan ez noa ondo	1	2	3	4	5
5	Matematiketan ondo moldatzen naiz	1	2	3	4	5
6	Letrekin zerikusia duten ikasgaietan ikasle ona naiz	1	2	3	4	5
7	Zientzia ikasgaietan ona naiz	1	2	3	4	5

## E ERANSKINA

### IRAKUR-OHITUREI BURUZKO GALDERAK

Nire familian normalean irakurtzen du

1	Amak	
2	Aitak	
3	Neba-arrebak	
4	Bikotekideak	
5	Seme-alabak	
6	Aitite-amamak	
7	Inork ez	

Zenbat uste duzu irakurtzea gustatzen zaiola...?

		Batere ez 1	Gutxi 2	Gutxi gorabehera 3	Dexente 4	Asko 5
1	Amari	1	2	3	4	5
2	Aitari	1	2	3	4	5
3	Neba-arrebari	1	2	3	4	5
4	Bikotekideari	1	2	3	4	5
5	Lagunei	1	2	3	4	5
6	Seme-alabei	1	2	3	4	5

Zenbat liburu irakurri duzu ikasturte honetan?

Bat ere ez      Bat      Bi      Hiru      Lau      Gehiago Zenbat? \_\_\_\_

Zenbat liburu irakurtzen dituzu oporretan?

Bat ere ez      Bat      Bi      Hiru      Lau      Gehiago Zenbat? \_\_\_\_

	IRAKURGAI MOTAK	Inoiz ez 1	Gutxitan 2	Batzuetan 3	Sarritan 4	Beti 5
1	Kirol albisteak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
2	Politika albisteak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
3	Eleberriak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
	Maitasun istorioak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
	Misteriozko istorioak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
	Bidaiei buruzko istorioak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
	Beldurrezko istorioak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
	Fantasiako istorioak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
	Zientzia-fikziozko istorioak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
4	Blogak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
5	Olerkiak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
6	Komikiak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5
7	Bihotzeko aldizkariak irakurtzen ditut	1	2	3	4	5



# **ERREFERENTZIAK**





- Aitken, L. (2002). *Attitude and Related Psychosocial Constructs*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions. A theory of planned behavior. In J. Kuhl eta J. Beckmann (arg.), *Action-control. From cognition to behavior* (11-39 orr.). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1989). Attitudes structure and Behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler eta A. G. Greenwald (arg.), *Attitude structure and function* (241-274 orr.) Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. eta Fishbein, M. (1980). *Understand attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ajzen, I., eta Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson, eta M.P. Zanna (arg.). *The Handbook of Attitudes* (173-222 orr.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Aldekoa, I. eta Ruiz-Bikandi, U. (2009). Irakurritakoa ulertzea eta irakurritakoa ulertzen irakastea 2Hn. In U. Ruiz-Bikandi (apail.), *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan* (207-237 orr.). Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 23-35.
- Aliagas, C. (2009). La identidad 'poco lectora'. Análisis de la imagen social de un adolescente en su comunidad. In S. Yubero, J. A. Caride eta E. Larrañaga (koord.) *Sociedad educadora, sociedad lectora* (245-256 orr.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Alonso-Tapia, J. Huertas, J. A., eta Ruiz, M. A. (2010). On the nature of motivational orientations: Implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 231-242.

- Álvarez, C. eta Pascual, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
- Ambrós, A. (2016). La recepción de textos literarios in J. Palou eta M. Fons (koord.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (141-154 orr.). Madril: Síntesis.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In D. Kleiber y M. Maehr (arg.), *Advances in motivation and achievement* (123-148 orr.). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms. Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C., eta Archer, J. (1987). Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Ames, C., eta Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderson, A. eta Stokes, S. (1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In H. Goelman, A. Oberg eta F. Smith (arg.), *Awakening to Literacy* (24-37 orr.). Portsmouth, NJ: Heinemann.
- Andreassen, R. eta Bräten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading*, 33 (3), 263-283.
- Antonini, M. eta Pino, J. (1991). Modelos del proceso de lectura. descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. In A. Puente (Arg.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (67-89 orr.). Madril: Pirámide.
- Applegate, A. J., eta Applegate, M. D. (2004). The Peter effect. Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57 (6), 554-563.
- Aranda-Palacios, J. eta Galindo, B. (2009). *Leer y conversar. Una introducción a los clubs de lectura*. Gijón: Trea.

- Area, M eta Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital. fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente *Revista Española de Documentación Científica, Ale Monografikoa*, 46-74.
- Argullol, R. (2015-03-06). Vida sin cultura. El País. [http://elpais.com/elpais/2015/03/02/opinion/1425310111\\_943827.html](http://elpais.com/elpais/2015/03/02/opinion/1425310111_943827.html) webgunetik berreskuratua.
- Arici, A. F. (2008). Pre-service teachers' reading tendencies. Implications for promoting reading. *American Journal of Applied Sciences*, 5 (6), 645-652.
- Arjona, D. (2013-12-20). La Pequeña Literatura a debate. Una conversación con César Malloquí y Carme Solé Vendrell. El Cultural. [http://www.elcultural.es/version\\_papel/LETRAS/33835/La\\_Pequena\\_Literatura\\_a\\_debate](http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/33835/La_Pequena_Literatura_a_debate) webgunetik berreskuratua.
- Artola, T., Sastre, S., eta Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69 (1), 11-26.
- Athey, I. (1982). The affective domain reconceptualized. In B. A. Hutson (arg.), *Advances in reading/language research* (203-217 orr.). Greenwich, CT: JAI Press.
- Athey, I. (1985). Reading research in the affective domain. In H. Singer y R. B. Ruddell (arg.), *Theoretical models and processes of reading* (527-557 orr.). Newark, DE: International Reading Association.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone: how to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- Azancot, N. eta Gordo, A. (2016-06-17). Qué (y cómo) leen a sus hijos los escritores. Y este cuento ha empezado. El Cultural. <https://elcultural.com/Y-este-cuento-ha-empezado> webgunetik berreskuratua.
- Baker, L., Wigfield, A., (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-477.

- Baldaquí, J. M. (2018). Los clubs de lectura: entre la presencia y el mundo virtual. In G. Lluch (arg.), *Claves para promocionar la lectura en la red* (130-142 orr.). Madril: Sintesis.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Bartzelona: Grao.
- Ballester, J. eta Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Fridjda (arg.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (37-61 orr.). Dordrecht: Kluver.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.M. Freeman and Company.
- Bandura, A. eta Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Baron, R. eta Byrne, D. (2002). *Psicología social*. Madril: Prentice-Hall.
- Bartolomé, J., Quijada S. eta González M. C. (2004). *La escritura y el libro en la antigüedad*. Madril: Ediciones clásicas.
- Becker, M., McElvany, N., eta Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 773–785.
- Beckler, S. J. (1984) Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.

- Beckler, S. J. and Wiggins, E. C. (1989). On defining attitude and attitude theory: once more with feeling. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler eta A. G. Greenwald (arg.), *Attitude, structure and function* (407-428 orr.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bedmar, M. eta Añaños, F. (2009). Hábitos lectores de los estudiantes de educación social de la Universidad de Granada. In S. Yubero, J. A. Caride eta E. Larrañaga (arg.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (505-514 orr.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Benda, A., Ianantouni, E. eta de Lamas, G. H. (2006). *Lectura. Corazón del aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.
- Benítez, R. (2015). Diseño de tareas de comprensión lectora. In E. Jiménez-Pérez (arg.), *La comprensión y la competencia lectoras* (27-39 orr.). Madril: Síntesis.
- Berko, J. eta Bernstein, N. (1999). *Una explicación psicolingüística de la lectura*. Madril: Mc Graw Hill.
- Berman, I. eta Biancarosa, G. (2005). Reading to achieve. A governor's guide to adolescent literacy. Washington. DC: NGA Center for Best Practices. <http://www.nga.org/cms/home/nga-center-for-best-practices/center-publications/page-edupublications/col2-content/main-content-list/reading-to-achieve-agovernors-g.html> webgunetik berreskuratua.
- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *TESL-EJ*, 9 (1), 1-21.
- Bohner, G. eta Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitudes change*. Nueva York: Psychology Press.
- Bonilla, J. (2015-5-29). La hora del lector. El Mundo. <http://www.elmundo.es/opinion/2015/05/28/55674d44e2704e2b5b8b4588.html> webgunetik berreskuratua.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madril: Taurus.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- Bravo-Arteaga, V. (2009). *Leer el mundo, escritura, lectura y experiencia estética*. Madrid: Veintisiete letras.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Brozo, W. G., Shiel, G., eta Topping, K. (2007). Engagement in reading. Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51 (4), 304-315.
- Butler, R. (2000). What learners want to know: the role of achievement goals in shaping information seeking, learning and interest. In C. Sansone eta J. M. Harackiewicz (arg.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (161-194 orr.). San Diego, CA: Academic Press.
- Caballero, P. A., eta García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 345-359.
- Cabrera, F. (1994). Análisis del proceso perceptivo. el reconocimiento de palabras in F., Cabrera, T. Donoso eta M. A. Martín (koord.), *El Proceso lector y su Evaluación* (23-50 orr.). Bartzelona: Laertes.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. eta Geen, T. R. (1989). Attitude structure and function: from the tripartite to the homeostasis mode of the attitudes. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler eta A. G. Greenwald (arg.), *Attitude, structure and function* (275-310 orr.). Hillsdale, New Yersey: L. Erlbaum.
- Cano, M. eta De Castro, D. (2013). Una aproximación a las prácticas de lectura en la universidad. *Grafías Disciplinarias de la UCP*, 20, 33-46.
- Canton, I. (1997). Didáctica de la lectoescritura. In J. Serrano eta J. E. Martínez (koord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (293-338 orr.). Bartzelona: Oikos-Tau.
- Carbajosa, A. (2015-05-24). ¿Recuerdas cuando leíamos de corrido?. El País. [http://politica.elpais.com/politica/2015/05/06/actualidad/1430927826\\_380794.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/05/06/actualidad/1430927826_380794.html) webgunetik berreskuratua.

- Caride, J. A. (2016). Del leer educando al educar leyendo como educación social. In S. Yubero, J. A. Caride, E. Larrañaga eta H. Pose (koord.) *Educación social y alfabetización lectora* (9-27 orr.). Madril: Síntesis.
- Caride, J. A. eta Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. DOI: 10.18239/ocnos\_2015.14.05
- Caride, J. A., Caballo, M. B. eta Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17 (3), 7-18. DOI: 10.18239/ocnos\_2018.17.3.1707
- Carney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madril: MEC.
- Carpenter, P.A. eta Just, M.A. (1981). Cognitive processes in reading. models based on readers eye fixations. In A. M. Lesgold eta C. A. Perfetti (arg.). *Interactive processes in reading* (177-213 orr.). Hillsdale New Jersey: L. Earlbaum.
- Carpi, A. eta Breva, A. (1997). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la teoría de la acción planeada. *Revista electrónica de motivación y emoción* 4, 7, 22-33.
- Carr, N. (2010). *Superficiales, ¿Qué está haciendo Internet con nuestra mente?*. Madril: Taurus.
- Carratalá, F. (2008). Motivación y desmotivación ante la lectura. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 193, 11-16.
- Carretero-Dios, H., eta Perez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revision de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Carroll, J. B. (1965). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glasser (arg.), *Training Research and Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Casati, R. (2015). *Elogio del papel*. Madril: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Bartzelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2010). La letra digital y sus poderes in A. Basanta (koord.), *La lectura* (183-200 orr.). Madrid: CSIC/Libros de la Catarata
- Cassany, D. (2012). *En\_línea*. Madrid: Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. eta Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castillo, G. (2002). *Los estudios y la familia*. Madrid: Palabras, S.A.
- Castillo, I., Balaguer, I. eta Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13 (1), 79-86.
- Castillo-Gómez, A. (2004). Leer y escribir en la era de Internet. Problemas y desafíos de la cultura escrita. *Educação e Realidade*, 29 (2), 41-53.
- Castrillón, S. (2011). *El derecho a leer y a escribir*. México: Conaculta.
- Catalá, G., Catalá, M, eta Molina, E. eta Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Cavallo, G. eta Chartier R., (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2010). La formación de mediadores en lectura. sobre sus competencias y necesidades. In I. Arroita, M.J. Olaziregi eta I. Zubizarreta (arg.). *El libro infantil y juvenil desde la diversidad cultural* (127-138 orr.). Donostia: Erein.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. Quaderns de Filologia. *Estudis literaris*, XVIII, 17-31.
- Cerrillo, P. C. eta Cañamares, C (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI, *CEE Participación educativa*, 8, 76-92 orr.
- Cerrillo, P. eta García-Padrino, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.



- Cerrillo, P. eta Yubero, S. (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Madrid: CEPLI.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. eta Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce*, 12, 157-168 orr.
- Chapman, J., Tunmer, W. E., eta Prochnow, J. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92 (4), 703-708. DOI: 10.1037//0022-0663.92.4.703
- Charria, M. eta González, M. E. (1993). *Hacia una nueva pedagogía de la lectura*. Bogotá: CERLALC.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chóliz, M. eta Gómez, C. (2002). Emociones sociales II. In F. Palmero (koord.), E. Fernández-Abascal (koord.), M. Chóliz (koord.) eta F. Martínez-Sánchez (koord.), *Psicología de la motivación y emoción* (395-418 orr.). Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana.
- Cicres, J. (2011). Leer y escribir en la era de Internet. Orientaciones didácticas para la escuela primaria. *Lenguaje y textos*, 34, 121-134 orr.
- Clark, C and Picton, I. (2012). *Family Matters. The Importance of Family Support for Young People's Reading. Findings from the National Literacy Trust's annual survey 2011*. London: National Literacy Trust.
- Clark, L. A., eta Watson, D. (2003). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. In A. E. Kazdin (arg.), *Methodological issues and strategies in clinical research* (207-231 orr.). Washington: American Psychological Association.
- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Piramide.

- Clemente, M. eta Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Collera, V. (2012-09-12). El futuro de la lectura. El País. [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/09/12/actualidad/1347445405\\_451371.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/09/12/actualidad/1347445405_451371.html) webgunetik berreskuratua.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 8-22.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Germán Sánchez Ruiperez.
- Colomer, T. (1999). Introducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2010). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. eta Camps, A. (1996). *Enseñar a leer. Enseñar a comprender*. Madrid: Celeste / MEC.
- Colomer, T. eta Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, 38, 37-45.
- Commeyras, M., Bisplinghoff, B. S., eta Olson, J. (2003). *Teachers as readers. Perspectives on the importance of reading in teachers' classrooms and lives*. Newark, DE: International Reading Association.
- Conlon, E. G., Zimmer, M. J., Creed, P. A. eta Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29 (1), 11-32.
- Cooper, J. D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Corchete, T.; Iglesias, S. (2007). *Lectura y familia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cordón-García, J. A., Gómez-Díaz, R., Alonso-Arévalo, J. (2011). *Gutenberg 2.0. la revolución de los libros electrónicos*. Gijón: TREA.
- Covey, S. R. (2004). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.

- Cramer, E. H., eta Castle, M. (1994). *Fostering the love of reading. The affective domain in reading education*. Newark, DE: International Reading Association.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., eta Safford, K. (2009). Teachers as readers. Buiding communities of readers. *Literacy*, 43 (1), 11-19.
- Crespo, E. (1982): Los procesos de atribución causal. *Estudios de Psicología*, 12, 34-45.
- Crespo, E. (1992): Actitudes, evaluación y racionalidad. *Estudios de Psicología*, 47, 37-45.
- Crowder, R. G. (1984). *Psicología de la lectura*. Madril: Alianza.
- Cruz, J. (2019ko uztailaren 12a). “El libro es perfecto, como el bacalao al pilpil”. El País. [https://elpais.com/cultura/2019/07/12/actualidad/1562955455\\_843243.html](https://elpais.com/cultura/2019/07/12/actualidad/1562955455_843243.html) webgunetik berreskuratua.
- Cutts, W. (1968). La enseñanza moderna de la lectura. Buenos Aires: Troquel.
- Dantas, T., Cordon-García, J. A. eta Gómez-Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubs de lectura como entornos de investigación. *Ocnos*, 16(2), 60-74. DOI: 10.18239/ocnos\_2017.16.2.1281
- Davinson, A., eta Jaccard, J (1975). Population psychology. A new look at an old problema. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1031-1043.
- Davinson, A., eta Jaccard, J (1979). Variables that moderate the attitude-behavior relation: results of a longitudinal survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (8), 1364-1376.
- Davis-Duerr, J. (2013). Preservice teachers’ affective domains. Reading models in progress. *Affective Reading Education Journal*, 28, 15-25.
- De la Fuente, A. J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación. La teoría de la orientación de la meta, *Escritos de pedagogía*, 6, 72-84.
- De Miquel, M<sup>a</sup> A. (2016). *Leer mejor para escribir mejor*. Bartzelona: Alba.

- De Naeghel, J., Van Keer, H. eta Valcke, M. (2015). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing* 27 (9), 1547-1555. DOI: 10.1007/s11145-014-9506-3
- De Naeghel, J., Van Keer, H. eta Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 3, 83-101.
- De Vicente-Yagüe, M. I. (2015). Fomento de la lectura: el plan lector. El canon formativo en la educación lectoliteraria. In P. Guerrero eta M<sup>a</sup>. T. Caro (arg.), *Didáctica de la Lengua y Educación literaria* (289-296 orr.). Madril: Pirámide.
- Deci, E. eta Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits. human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dezcallar, T.; Clariana, M.; Cladelles, R. Badia, M. eta Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116.
- Díaz, F. eta Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw Hill/Interamericana.
- Díaz, J. J., Martínez, I. eta De Ávila, Y. (2006). Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos. *Revista Latinoamericana* 36 (3-4), 159-181.
- Díaz-Plaja, A. (2016). Interacción y texto literario. In J. Palou eta M. Fons (Koord.) *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Primaria* (57-68 orr.). Madril: Síntesis.
- Díaz-Plaja, A. eta Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro, *Lenguaje y textos*, 38, 19-28.
- Díez-Mediavilla, A. (2015). Creatividad y comprensión lectora. In E. Jiménez-Pérez (arg.), *La comprensión y la competencia lectoras* (133-154 orr.). Madril: Síntesis.

- Duda, J. L. (1999). El clima motivacional y sus implicaciones para la motivación, la salud y el desarrollo de los desórdenes de alimentación en gimnastas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1 (9), 7-23.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R.; Calvo V. eta Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43.
- Duque, C. P., Ortiz, K. D., Sosa, E. C. eta Bastidas, F. A. (2012). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Revista infancias imágenes*, 11 (1), 107-113.
- Durbán-Roca, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro*. Bartzelona: Graó.
- Dweck, C.S., eta Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 251-269.
- Eagly, A. H., eta Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Echevarría, I. (2013-10-18). Menos lugar. El Cultural. <https://elcultural.com/Menos-lugar> webgunetik berreskuratua.
- Echevarría, I. (2014-07-11). Por placer. El Cultural. [http://www.elcultural.es/version\\_papel/OPINION/34961/Por\\_placer](http://www.elcultural.es/version_papel/OPINION/34961/Por_placer) webgunetik berreskuratua.
- Eco, U eta Carrière, J. C. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Bartzelona: Lumen.
- Eco, U. (2004). *Apocalípticos e integrados*. Bartzelona: Lumen.
- Edwards, P., Turner, J. eta Mokhtari, K. (2008). Balancing the Assessment of Learning and for Learning in Support of Student Literacy Achievement. *The Reading Teacher*, 56, 61-68.
- Eiser, J.R. (1989). *Psicología Social*. Madril: Pirámide.
- Elley, W. B., (1992). *How in the World Do Students Read? International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. The Hague: IEA.

- Elliot, A. J. eta McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Elliot, A. J. (2005). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. In A. Elliot eta C. Dweck (arg.), *Handbook of Competence and Motivation* (52-72 orr.). New York-London: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. eta Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A. J. eta Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford.
- Elliot, A. J. eta Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Erwin, P. (2001). *Attitudes and persuasión*. New York: Psychology Press.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. eta Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Espinosa-Arango, C. (1998). *Lectura y escritura. Teorías y promoción*. Madrid: Novedades Educativas.
- Fanjul, S. (2011-5-12). Atentos a todo... y a nada. El País. [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/05/12/actualidad/1305151203\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/05/12/actualidad/1305151203_850215.html) webgunetik berreskuratua.
- Fazio, R. H., eta Petty, R. (2008). *Attitudes. Their structure, function, and consequences*. New York: Psychology Press.
- FGEE (2018). Hábitos de lectura y compra de libros en España 2018. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [https://www.federacioneditores.org/img/documentos/memoria\\_2018.pdf](https://www.federacioneditores.org/img/documentos/memoria_2018.pdf) webgunetik berreskuratua.

- Feist, J. eta Feist, G. (2006). *Theories of Personality*. New York: McGraw Hill.
- Felipe, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* (doktorego tesia). Málaga: Universidad de Málaga.
- Fernández-Martín, D; Hinojo-Lucena, F eta Aznar-Díaz, I (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Contextos educativos*, 5, 253-270.
- Ferrando, P. J. eta Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 8-33.
- Ferreiro, E. eta Gómez-Palacio, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Filippi, A. (2017-3-11). A los niños sí les gusta leer. El País. [http://elpais.com/elpais/2017/03/06/mamas\\_papas/1488792943\\_312266.html](http://elpais.com/elpais/2017/03/06/mamas_papas/1488792943_312266.html) webgunetik berreskuratua.
- Finney, S. J., Pieper, S. L., eta Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (2), 365–382.
- Fishbein, M. (1967). *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York: Wiley.
- Fiz, M. R., Olea, M. J., Goicoechea, M. J., eta Ibiricu, O. (2000). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Huriarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 5, 7-31.
- Floyd, F. J., eta Widman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. Madril: RBA.
- Galve, J. L. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Madril: EOS.

- Gambrel, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65 (3), 172-178.
- Gambrell, L. B., Marinak, B. A., Brooker, H. R., eta McCrea-Andrews, H. J. (2011). The importance of independent reading. In S. J. Samuels eta A. E. Farstrup (arg.), *What research has to say about reading instruction* (143-158 orr.). Newark, DE: International Reading Association.
- García-Delgado, B. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes universitarios de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid*, 5, 99-107.
- García-Llamas, J. L. eta Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos*, 11, 71-91.
- García-Padrino, J. (2005). El canon literario en LIJ. In M. C. Utanda, P. C. Cerrillo eta J. García-Padrino (koord.), *Literatura infantil y educación literaria* (65-88 orr.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garza, R. M. eta Leventhal, S. (2000). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.
- Gasol, A. eta Aranega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Bartzelona: Edebé.
- Gil-Calvo, E. (2001). El destino lector. In AA, *La educación lectora* (12-26 orr.). Madrid: Fundación German Sanchez Ruiperez.
- Gil-Calvo, E. (2010). Lectura del hogar como criadero de lectores. In A. Basanta (koord.), *La lectura* (69-84 orr.). Madrid: CSIC/Libros de la Catarata.
- Gil-Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350 (3), 301-322 orr.
- Gil-Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XX1*, 1 (14), 117-134.
- Gómez-Soto, I. (2007). Tránsitos de la lectura en tiempos de incertidumbre. In C. Bravo (arg.), *Nuevos espacios para la lectura en el S.XXI* (40-79 orr.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.



- González, A. M. (2000). *Escuchar, hablar, leer y escribir. Actividades con el lenguaje*. Madril: Ediciones de la Torre.
- González, M. C., eta Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Iruñea: Eunsa.
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación Académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madril: Pirámide.
- González-Maura, V. (2006). "La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa". *XXI, Revista de educación, 8*, 175-188.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. Ferreiro eta M. Gómez-Palacio (arg.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico: Siglo XXI editores.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525-538.
- Granado, C. (2008). Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora. Sevilla: Universidad de Sevilla. [http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3\\_Estudio\\_Futuros\\_maestros\\_y\\_maestras\\_ante\\_la\\_educacixn\\_lectora.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacixn_lectora.pdf) webgunetik berreskuratua.
- Granado, C. eta Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos, 11*, 93- 112.
- Granado, C. eta Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos, 13*, 43-63. DOI: 10.18239/ocnos\_2015.13.03
- Greenwald, A. G. (1989). Why attitudes are important: defining attitude and attitude theory 20 years later. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler eta A. G.

- Greenwald (arg.), *Attitude, structure and function* (429-440 orr.). Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Madrid: Anagrama.
- Guerrero-Ruiz, P. (2015). Lengua escrita. Iniciación a la lectoescritura. In P. Guerrero eta M<sup>a</sup>. T. Caro (koord.), *Didáctica de la Lengua y Educación literaria*, (156-166 orr.). Madrid: Pirámide.
- Guitart-Aced, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó
- Guthrie, J. G., eta Wigfield, A (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mobenthal, P. D. Pearson, eta R. Barr (arg.), *Handbook of reading research, Vol. 3*, 403- 420 orr. New York: Logman.
- Guthrie, J. T. eta Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 95-105.
- Guthrie, J. T. eta Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Guthrie, J. T., eta Anderson, E. (1999). Engagement in reading. Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie eta D. E. Alvermann (arg.), *Engaged reading. Processes, practices, and policy implications* (17-45 orr.). New York, NY: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T., eta Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read. Evidence for classroom practices that increase motivation and achievement. In P. McCardle eta V. Chabra (arg.), *The voice of evidence in reading research* (329-354 orr.). Baltimore, MD: Brookes.
- Guthrie, J. T., eta Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49 (4), 387-416.
- Guthrie, J. T., eta Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., eta Von Secker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92* (2), 331-341.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., eta Cox, K. E. (2008). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. In R. B. Ruddel, eta N. J. Unrau (arg.), *Theoretical models and processes of reading* (929-953 orr.). Newark: International Reading Association.
- Guthrie, J., Wagner, A., Wigfield, A., Tonks, S., Humerick, N., eta Littles, E., (2006). *Reading motivation and reading comprehension growth in later elementary years*. Maryland: University of Maryland.
- Guthrie, J., Wigfield, A. eta Perencevich, K. (2004). *Motivating reading comprehension. Concept-oriented reading instruction*. Nueva Jersey: L. Erlbaum.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A. eta Barbosa, P. (2006). Influences on stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research, 99* (4). 232-245.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D., eta Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement. Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly, 31* (3), 306-332.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. eta Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231-256.
- Hall, C. S., Lindzey, G. eta Campbell, J. (1997). *Theories of Personality*. Chichester: Wiley.
- Hambleton, R. K. (2004). Theory, methods and practices in testing for the 21st century. *Psicothema, 16*, 696-701.
- Hidalgo, S., Maroto, A. eta Palacios, A. (2015). Una aproximación al sistema de creencias matemáticas en futuros maestros. *Educación Matemática, 27* (1), 65-90.

- Hidalgo, S., Maroto, A., Ortega, T. eta Palacios, A. (2013). Atribuciones de afectividad hacia las Matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación matemática*, 35, 93-113.
- Hosenfeld, C. (1984). Case Studies of Ninth Grade Readers. In C.J. Alderson eta A.H. Urquhart (arg.) *Readings in a Foreign Language* (231-249 orr.) London: Longman.
- Ismail, H. N., Ahmadi, M. R. eta Gilakjani, A. P. (2012). The role of reciprocal teaching strategy as an important factor of improving reading motivation. *Educational Technology*, 53, 11836-11841.
- Jamieson, D. W. eta Zanna, M. P. (1989). Need for structure in attitude formation and expression. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler eta A. G. Greenwald (arg.), *Attitude, structure and function* (383-406 orr.). Hillsdale, New Yersey: L. Erlbaum.
- Jeong, J., Gaffney, J., & Choi, H. (2010). Availability and use of informational texts in second, third, and fourth-grade classrooms. *Research in the Teaching of English*, 44 (4), 435-456.
- Johnson, B. T. Maio, G. R. eta Smith-McLallen, A. (2005). Communication and Attitude Change. Causes, Process and Effects. In D. Albarracín B. T.; Johnson eta M. P. Zanna (arg.) *The Handbook of Attitudes* (617-670 orr.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.
- Just, M. A. eta Carpenter, P. A. (1977). *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, New Yersey: L. Earlbaum.
- Just, M. A. eta Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading. From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87 (4), 329-355.
- Kaplan, A. eta Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Katz, D. (1989). Foreword. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler eta A. G. Greenwald (arg.), *Attitude, structure and function* (XI-XIV orr.). Hillsdale, New Yersey: L. Erlbaum.

- Katz, D., eta Stotland, E. A. (1959). Preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (arg.), *Psychology. A study of a science*. Vol. 3 (163-204 orr.). New York: McGraw-Hill.
- Kohan, S. A. (2006). *Taller de lectura. El método*. Barcelona: Alba.
- Kraaykamp, G., (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31 (3/4), 235–257.
- Laberge, D. eta Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Larrañaga, E. eta Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos* 1 (1), 43-60.
- Larrañaga, E. eta Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14 (2), 18-27. DOI: 10.18239/ocnos\_2015.14.02
- Larrañaga, E. Yubero, S. eta Cerrillo, P. C. (2008). *Los hábitos lectores de los estudiantes españoles*. Cuenca: SM/CEPLI.
- Larrañaga, E., Yubero, S. eta Cerrillo, P. C. (2004). El valor de la lectura. Un análisis de la imagen social del lector. In S. Yubero, E. Larrañaga eta P. Cerrillo (koord.) *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (15-38 orr.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, 3, 55-76.
- Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount. A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research In Reading*, 32 (4), 366-382.
- Lebrero, M<sup>a</sup>. P. eta Lebrero, M<sup>a</sup>. (2015). La lectura: proceso de enseñanza y aprendizaje. In *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas* (61-110 orr.). Madrid: Síntesis.

- Leseman, P. eta Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social- emotional quality predicting early achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Lesgold, M. A., eta Perfetti, C. A. (1981). *Interactive reading*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- Lindo, E. (2015-02-08). Lectores y piratas. El País. [http://elpais.com/elpais/2015/02/05/opinion/1423162213\\_675801.html](http://elpais.com/elpais/2015/02/05/opinion/1423162213_675801.html) webgunetik berreskuratua.
- Linnenbrink, E. A., eta Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement. The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition. In C. Sansone eta J. M. Harackiewicz (arg.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (195-227 orr.). San Diego: Academic Press.
- Liska, A. E. (1984). A critical examination of the causal structure of the Ajzen/ Fishbein attitude-behavior model. *Social Psychology Quarterly*, 47, 61-47.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., eta Tomás-Marco, I. (2014). Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and up-dated. *Anales De Psicología*, 30 (3), 1151-1169. DOI: 10.6018/analesps.30.3.199361
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20.
- Lluch, G., Escandell, D., Francés, M. A., Baldaquí, J. M. eta Esteve, A. (2017). Políticas públicas de lectura e investigación. El diseño del Plan Valenciano de Lectura. *Ocnos*, 16(1), 121-133. DOI: 10.18239/ocnos\_2017.16.1.1087
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación/Morata.
- Logan, S., eta Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32 (2), 199-214.

- Logan, S., eta Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skills. *Educational Research*, 53 (1), 85-94
- Lomas, C. (2002). *Cómo hacer hijos lectores*. Madrid: Palabras, S.A.
- Long, J., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D. eta Murphy, K. (2007). Academic Motivation and Achievement Among Urban Adolescents. *Urban Education*, 42, 196-122.
- López-Valero, A. eta Encabo, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. un enfoque sociocrítico*. Bartzelona: Octaedro.
- López-Valero, A. eta Encabo, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- López-Valero, A., Hernández-Delgado, I. eta Encabo, E. (2017). El concepto de literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos*, 16 (2), 37-49. DOI: 10.1839/ocnos\_2017.16.2.1400
- López-Valero, A., Jerez-Martínez, I. eta Encabo, E. (2016). La lectura, aspecto clave del desarrollo personal: sobre las nuevas alfabetizaciones. In S. Yubero, J. A. Caride, E. Larrañaga eta H. Pose (koord.) *Educación social y alfabetización lectora* (29-46 orr.). Madrid: Síntesis.
- Machado, A. M<sup>a</sup>. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Madariaga, J. M. (1998). La motivación. In A. Goñi (arg.). *Psicología de la educación sociopersonal* (73-88 orr.). Madrid: Fundamentos.
- Maehr, M. L eta Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (arg.), *Studies in cross-cultural psychology* (221-267 orr.). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. eta Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maio, G. eta Haddock, G. (2010). *The Psychology of attitudes and attitudes and attitude change*. London: SAGE Publications LTD.
- Mandelman, S., Tan, M., Kornilov, S., Sternberg, R. eta Grigorenko, E. (2010). The Metacognitive Component of Academic Self-Concept. The

Development of a Triarchic Self-Scale. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9 (1), 73-86.

Manguel, A. (2012). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.

Manrique, W. (2015-06-25). Retrato robot del lector español. El País. [http://cultura.elpais.com/cultura/2015/06/25/actualidad/1435257178\\_961935.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2015/06/25/actualidad/1435257178_961935.html) webgunetik berreskuratua.

Margolis, H., eta McCabe, P. P. (2006). Motivating struggling readers in an era of mandated instructional practices. *Reading Psychology*, 27 (5), 435-455. DOI. 10.1080/02702710600848023

Marín, M., Grau, R. eta Yubero, S. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.

Marina, J. A. eta Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Madrid: Plaza & Janés.

Marinak, B. A., eta Gambrell, L.B. (2010). Reading Motivation. Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49. 129-141.

Martínez, I. eta Larrañaga, E. (2004). Un estudio sobre valores y hábitos lectores en jóvenes universitarios. In S. Yubero, E. Larrañaga eta P. Cerrillo (koord.) *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (64-87 orr.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Martínez, O. J. (2005). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma*, 26 (2), 7-34.

Martín-Valdunciel, M. E. (2011). Leer y escribir en la universidad, tarea pendiente, *Álabe*, 4, 1-21.

Martín-Valdunciel, M. E. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior, *Álabe*, 8, 1-20.

Martos, E. (2010). De la República de las Letras a Internet. de la Ciudad Letrada a la cibercultura y las tecnologías del s.XXI. *Álabe*, 1, 1-16.

Martos, E. (2015). Nuevas formas de lectura y competencia lectora. In E. Jiménez-Pérez (Koord.), *La comprensión y la competencia lectoras* (167-178 orr.). Madrid: Síntesis.



- Martos, E. eta Campos, M. (2012). La lectura y la escritura en el siglo XXI. Cultura letrada y modernidad, *Álabe*, 5, 1-12.
- Mata, J. (2009). Mundo de lectores, maestros de lectura. In A. M<sup>a</sup>. Rico Martín (koord.), M<sup>a</sup>. J. Molina García, (koord.), M<sup>a</sup> de los A. Jiménez-Jiménez, (koord.), J. Rienda-Polo, (koord.), A. M<sup>a</sup>. Ramos-García, (koord.), *Ámbitos para la dinamización de la lectura* (13-24 orr.). Melilla: Grupo Editorial Universitario.
- Mata, J. (2010). La educación como lectura. In A. Basanta (koord.) *La lectura* (103-120 orr.). Madrid: CSIC/Libros de la Catarata.
- Mateos, M. M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora. Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56. 25-50.
- Mateos, P. M. (2002). Teorías Motivacionales. In F. Palmero (koord.), E. Fernández-Abascal (koord.), M. Chóliz (koord.) eta F. Martínez-Sánchez (koord.), *Psicología de la Motivación y Emoción* (155-186 orr.). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Maturano, C. I., Soliveres, M. A. eta Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 415-425.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Prentice-Hall.
- Mayor, J. (1984). *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- McClelland, D. C. (1985). How Motives, Skills, and Values Determine What People Do. *American Psychological Association*, 40 (7), 812-825.
- McClelland, D.C. (1989). *Motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38 (1), 35-46.

- McGuire, W. J. (1989). The structure of individual attitudes and attitude systems. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler eta A. G. Greenwald (arg.), *Attitude, structure and function* (37-70 orr.). Hillsdale, New Yersey: L. Erlbaum.
- McTigue, E., Solheim, O. J., Walgermo, B. R. Foldnes, N. eta Frijters, J. C. (2019). How can we determine students' motivation for reading before formal instruction? Results from a self-beliefs and interest scale validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 48. DOI: 10.1016/j.ecresq.2018.12.013.
- MEC (2015). Encuesta sobre hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:a185d7f5-0331-4f8c-90be-52b6d4991040/encuesta-de-habitos-y-practicas-culturales-2014-2015-sintesis-de-resultados.pdf> webgunetik berreskuratua.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. eta Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psycholy* 57, 487-503. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. In A. Mendoza (koord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (169-189 orr.). Bartzelona: Horsori.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madril: Pearson.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Archidona: Aljibe.
- Mendoza, A. (2006). *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madril: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mendoza, A., López, A. eta E. Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madril: Akal.

- Meneghetti, C., Carretti, B. eta De Beni, R. (2006). Components of Reading Comprehension and Scholastic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 16 (4), 291-301.
- Merino-Risopatrón, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16 (1), 49-61.
- Midgley, C. eta Urdan, T. C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61–75.
- Miesen, H. (2003). Predicting and explaining literary reading: an application of the theory of planned behavior. *Poetics*, 189- 212.
- Millán, J. A. (2013-2-6). Leyendo pantallas. El País. [http://cultura.elpais.com/cultura/2013/02/06/actualidad/1360155197\\_744146.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2013/02/06/actualidad/1360155197_744146.html) webgunetik berreskuratua.
- Millás, J. J. (2016-8-22). Leer fortalece el aparato imaginario. El País. [http://cultura.elpais.com/cultura/2016/08/22/actualidad/1471886325\\_438016.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2016/08/22/actualidad/1471886325_438016.html) webgunetik berreskuratua.
- Mills, N., Pajares, F., eta Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety, self-efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 (2), 276-295.
- Molina-García, M<sup>a</sup>. J. (2009). La familia también anima a leer. In A. M<sup>a</sup>. Rico Martín (koord.), M<sup>a</sup>. J. Molina García, (koord.), M<sup>a</sup> de los A. Jiménez Jiménez, (koord.), J. Rienda Polo, (koord.), A. M<sup>a</sup>. Ramos García, (koord.), *Ámbitos para la dinamización de la lectura* (83-96 orr.). Melilla: Grupo Editorial Universitario.
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. In C. Monereo (koord.), *Estrategias de aprendizaje* (15-62 orr.). Madrid: Visor.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Morales-Vallejo. P. (2000). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

- Moreno, E. (2000). *Evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña. Estudio de un caso*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 4, 177-196.
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- Moreno, V. (1994). *El deseo de leer. Propuestas para despertar y mantener el gusto por la lectura*. Iruñea: Pamiela.
- Moreno, V. (2004). *Lectores competentes*. Madrid: Anaya.
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. Iruñea: Pamiela.
- Moreno, V. (2015). *Preferiría no leer*. Iruñea: Pamiela.
- Morón, C. (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Morón, E. (2011). La reflexión sobre la experiencia lectora como estímulo para la educación literaria. In J. Rienda eta M<sup>a</sup>. P. Nuñez (arg.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura*. (1507-1525 orr.). Madrid: SEDLL.
- Mújica, A., Guido, P., eta Mercado, S. J. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *Liberabit*, 17 (1), 77-84.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15(2), 77-97. DOI: 10.18239/ocnos\_2016.15.2.1140
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., eta Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15 (1), 52-68. DOI: 10.18239/ocnos\_2016.15.1.941

- Nacarino, M. (2008). Lectura y familia; una perspectiva histórica. *Tejuelo*, 1, 24-30.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación. perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2). 153-170.
- Nathanson, S., Pruslow, J., eta Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 313-321.
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela, espacio alfabetizador. In M. Nemirovsky (koord.) *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (11-32 orr.) Bartzelona: Grao.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. eta Miller, A.T. (1984). Development and its discontents. The differentiation of the concept of ability. In J.G. Nicholls (arg.), *The development of achievement motivation* (185-218 orr.). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nicholls, J.G., Cheung, P. C., Lauer, J. eta Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M. eta Nolen, S.B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write. Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25 (2/3), 219-270.

- Nunberg, G. (1998). *El futuro del libro*. Barcelona: Paidós.
- Nunnally, J. C., eta Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Oakhill, J. V., eta Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98 (2), 223-235.
- Oihartzabal, L. eta Ruiz-Bikandi, U. (2009). Irakurtzen eta idazten ikasteko lehen urratsak. In U. Ruiz-Bikandi (apail.) *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*, (237-260 orr.). Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Olson, J. M., eta Stone, J. (2005). The influence of behavior on attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, eta M. P. Zanna (arg.), *Handbook of attitudes and attitude change* (223-271 orr.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ortiz, E. (2011). Comunidad Educativa. ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. In J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escabajar eta A. M. Giménez (koord.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (71-79 orr.). Murcia: Universidad de Murcia.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Palacios, A., Arias, V. eta Arias, B. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica* 19 (1), 67-91. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.8961
- Palou, J. eta Fons, M. (2016). La competencia lectora in J. Palou eta M. Fons (koord.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (113-127 orr.). Madrid: Síntesis.
- Pardo, A., eta Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Paris, S. G., Cross, D. R., eta Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning. A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1239-1252.

- Pascual, J. (2012). Plan lector de Centro y biblioteca escolar: dos herramientas para la innovación educativa. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 60, 13-22.
- Pascual, R., Madrid, D. eta Mayorga, M. J. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos*, 10, 91-106.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41 (4), 359-376.
- Pekrun, R. (1993). Facets of adolescents' academic motivation. A longitudinal expectancy-value approach. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (arg.), *Advances in motivation and achievement* (139-189 orr.). Greenwich, CT: JAI Press.
- Peña, G. (2006). *Una introducción a la Psicología*. Madrid: Publicaciones UCAB.
- Pérez, E., Medrano, L. A., eta Sánchez-Rosas, J. (2013). El Path Analysis. Conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5 (1).
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Aula Abierta.
- Pérez-Rioja, J. A. (1986). *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Madrid: FGSR.
- Pérez-Rioja, J. A. (1988). *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Editorial Popular.
- Pérez-Tornero, J. M. eta Sanagustín, (2011). Leer y escribir en la era de Internet. Orientaciones didácticas para la escuela primaria. *Lenguaje y textos*, 34, 17-27.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. Cambridge: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability. lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), 357-383.

- Petit M. (2001). *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*. Madrid: Fondo Cultural Económica de España.
- Petri, H. eta Govern, J. (2006). *Motivación, teoría, investigación y aplicaciones*. México: Grupo GEO.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational Psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, 221-226.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pintrich, P. R. eta Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., eta De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82 (1), 33.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Poblete, J. (2017). Qué es, qué fue y cuál es el futuro de la lectura. *Orbis Tertius*, 22(26), e058. <https://DOI.org/10.24215/18517811e058>  
webgunetik berreskuratua.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Prats, M. (2016). Intertextualidad e intertextos. In J. Palou eta M. Fons (koord.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (157-167 orr.). Madrid: Síntesis.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Quiles, M<sup>a</sup>. C., Palmer, Í. eta Rosal, M<sup>a</sup> (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor.



- Quintanal, J. (2011). *La animación lectora en el aula: técnicas, estrategias y recursos*. Madrid: Editorial CCS.
- Quintanal, J. eta Miraflores, E. (2013). *Sobre aprender a leer. Acerca de las inquietudes que suscita la elección de un método para enseñar a leer*. Madrid: Dykinson.
- Ramírez-Leyva, E. A. (2016). Investigación Bibliotecológica. *Bibliometría, Archivonomía e Información*; vol. 30 (69), 95-120 orr.
- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion*. Nueva York: J. Wiley.
- Regueiro, M. L. (2011). La compleja y rica relación entre texto y tipo de lectura, In Y. Ruiz de Zarobe eta L. Ruiz de Zarobe (arg.), *La lectura en lengua extranjera* (32-101 orr.). Gasteiz: Portal Educación.
- Repetto-Talavera, E. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen II. Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. Madrid: UNARG.
- Retelsdorf, J., Köller, O., eta Möller, J. (2011). On the Effects of Motivation on Reading Performance Growth in Secondary School. *Learning and Instruction*, 21 (4), 550–559.
- Reyes, Y. (2006). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Madrid: Norma.
- Reyes-Rodríguez, L. (2007). Teoría de la Acción Razonada. implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 66-77
- Riaño, P. H. (2019-1-22). “Cae al 32,8% el porcentaje de españoles que no lee nunca”. El País.  
[https://elpais.com/cultura/2019/01/22/actualidad/1548154324\\_976506.html](https://elpais.com/cultura/2019/01/22/actualidad/1548154324_976506.html)  
ml webgunetik berreskuratua.
- Riquelme, E. eta Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 269-277. <http://dx.DOI.org/10.4067/S0718-07052011000100015>
- Rodríguez-González, A. (1991). *Psicología Social*. México, D.F.: Trillas.

- Rodríguez-González, A. (1989). Interpretación de las actitudes. In A. Rodríguez-González, J. Garcés-Ferrer (arg.) *Creencias, actitudes y valores* (199-302 orr.). Madrid: Alhambra.
- Ronis, D. L., Yates, J. F. eta Kirscht, J. P. (1989). Attitudes, decisions and habits as determinants of repeated behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler eta A. G. Greenwald (arg.), *Attitude, structure and function* (213-240 orr.). Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- Rosemblat, L. (1978). *The reader, the text, the poem. the transactional theory of the literary work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R. B., eta Speaker, R. B. (1985). The interactive reading process. A model. In H. Singer eta R. B. Ruddell (arg.), *Theoretical models and processes of reading* (751-793 orr.). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. eta Ortony, D. (1977) La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 19-20, 115-118.
- Rumelhart, D. E., eta McClelland, J. L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception. Part 2. *Psychological Review*, 89, 60-94.
- Ryan, R. M. eta Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Salmeron, P., eta Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 467-486.
- Salvador-Oliván, J. A., Agustín-Lacruz, M. C. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la facultad de filosofía y letras de la universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, 18 (1), 1-15.
- Sanchez, E. eta Solé, I. (2009). Sinergias en torno a la lectura. Un reto y una necesidad. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 8-11.

- Sánchez, M. A. eta Hernández-Sampelayo, M. (2013). *Tu Second life, los jóvenes y el ocio*. Madrid: Bubok Publishing S.L.
- Sánchez-García, R. eta Jiménez-Mañas, M. (2015). Bibliotecas y competencia lectora. In E. Jiménez-Pérez (Koord.) *La comprensión y la competencia lectoras* (155-166 orr.). Madrid: Síntesis.
- Sánchez-García, S. eta Yubero, S. (2015). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez-Miguel, E. (2010). *La lectura en el aula. qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Miguel, E. eta Martínez-Martín, J. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In V. Santiuste-Bermejo eta J. A. Beltrán-Llera (koord). *Dificultades en el aprendizaje* (121-146 orr.). Madrid: Síntesis.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Sanjuán, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica, *Lenguaje y textos*, 38, 179-188.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sarto, M. (2002). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM.
- Schaffner, E., eta Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction*, 17 (6), 755-772.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel eta A. Wigfield (arg.), *Handbook of motivation at school* (197-222 orr.). New York: Routledge.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., eta Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427-463.

- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., eta Meece, J.L. (2008). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schutte, N. S., eta Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation. Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28 (1), 469-489.
- Sears, S. (1999). The Development of Reading Strategies in a Whole Language Classroom. *Reading Psychology*, 20 (2), 91-105.
- Senko, C., Hulleman, C. S. eta Harackiewicz J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: old controversies, current challenges y new directions. *Educational Psychologist*, 46 (1), 26-47.
- Serafini, F. (2011). Creating space for children's literature. *The Reading Teacher*, 65 (1), 30-34.
- Shapiro, J., eta Whitney, P. (1997). Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students. *Reading Psychology*, 18 (4), 343 - 370.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., eta Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being. It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Short, E. J. eta Ryan, E. B. (1984). Metacognitive differences between skilled and less skilled readers. remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 225-235.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, misuse, and the very limited usefulness of Cronbach,s alpha. *Psychometrika*, 74 (1), 107-120.
- Sizer, T. R. eta Sizer, N. F. (1999). *The students are watching. Schools and the moral contract*. Boston, MA: Beacon Press.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: C.U.P.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Mexico: Trillas.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madril: Aprendizaje Visor.

- Smith, G. T., Fischer, S., eta Fister, S. M. (2003). Incremental validity principles in test construction. *Psychological Assessment*, 15, 467-477.
- Sočan, G. (2000). Assessment of reliability when test items are not essentially equivalent. In A. Ferligoj eta A. Mrvar (arg.), *Developments in Survey Methodology* (23-35 orr.). Ljubljana: FDV.
- Solé (1992). *Estrategias de lectura*. Bartzelona: Graó/ICE.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10 (39-40), 1-13.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de innovación educativa*, 179, 56-59.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61.
- Soler, J. (2013-9-7). El pensamiento vagabundo. El País. [http://elpais.com/elpais/2013/09/03/opinion/1378231243\\_993244.html](http://elpais.com/elpais/2013/09/03/opinion/1378231243_993244.html)  
webgunetik berreskuratua.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Strommen, L. T. eta Mates, B. F. (2004). Learning to love Reading. interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48 (3), 188-200.
- Suárez-Muñoz, Á., Moreno-Manso, J. M. eta Godoy-Merino, M<sup>a</sup>. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora. algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1, 1-18.
- Tabassam, W., eta Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Taberner, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir, *Lenguaje y textos*, 38, 47-56.

- Tapia, A. J.; Carriedo-López, N.; González A.; Gutiérrez-Martínez, F; Mateos-Sanz. M. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 1, 63-93.
- Tapola, A. eta Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in student's perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291-312.
- Teixidor. E. (2007). *Cómo incitar a los niños y adolescentes a la lectura. una guía para padres y maestros*. Madrid: Ariel.
- Tejerina, I. (2008). Coordinadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. In I. Tejerina, (koord.) *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (275-293 orr.). Santander: Universidad de Cantabria-Gobierno de Cantabria.
- Ten Berge, J. M. F. eta Sočan, G. (2004). The greatest lower bound to the reliability of a test and the hypothesis of unidimensionality. *Psychometrika*, 69, 613-625.
- Tiana, A. (2010). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura basadas en los estudios de evaluación de la comprensión lectora. In A. Basanta (koord.), *La lectura* (85-102 orr.). Madrid: CSIC/Libros de la Catarata.
- Torne, G. (2015-12-18). "El provecho de vuestras ideas. El Cultural. <http://www.elcultural.com/revista/opinion/El-provecho-de-vuestras-ideas/37372> webgunetik berreskuratua.
- Torregrosa, J. R. (1968). El estudio de las actitudes: perspectivas psicológicas y sociológicas. *Revista Española de Opinión*, 11,155-165.
- Ugalde, E. eta Muñoz, K. (2016). *Una estrategia de animación a la lectura para cada día*. Madrid: Verbum.
- Valdés, M. (2013) ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89.

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (arg.), *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., eta Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior. *A prospective study. Journal of Personality, 60*, 599-620.
- Valverde, M<sup>a</sup>. T. (2015). Fomento de la lectura. el plan lector. Proyectos de intervención educativa en la biblioteca escolar. In P. Guerrero eta M<sup>a</sup>. T. Caro, *Didáctica de la Lengua y Educación literaria* (313-328 orr.). Madril: Pirámide.
- Van Schooten, E. eta de Glopper, K. (2004). Development of attitude toward reading adolescent, *Poetics, 37*, 343-383.
- Van Schooten, E., de Glopper, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics, 30*, 169–194.
- Vázquez, M. (2010). Las aulas de lectura. una propuesta global para el fomento de la lectura en/desde la Universidad. *Álabe, 2*, 1-15.
- Vera, S. (2016). *Variables sociocognitivas para la formación de lectores competentes en futuros educadores de Castilla-La Mancha* (doktorego tesis). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology, 102* (4), 817-826.
- Vidal-Abarca, E., Salmerón, L. eta Maña, A. (2011). Individual differences in task-oriented reading. *Text relevance and learning from text*, 267-294.
- Vidal-Moscoso, D. eta Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios, *Revista de Educación Superior, vol. XLV* (1), nº 177, 95-118.
- Vieytes de Iglesias, M. eta López-Blasig de Jaimes, S. (1992). *Experiencias de lectoescritura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Actilibros.

- Villanueva, D. (2010). Lectura y nativos digitales. In A. Basanta (koord.). *La lectura* (163-171 orr.). Madrid: CSIC.
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C. eta Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90-100.
- Wang, J., eta Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162–186.
- Watkins, M. W., eta Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation. Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 110–118. DOI.10.1037/0022-0663.96.1.110.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. Londres: Sage.
- Wigfield, A., eta Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32 (2), 57-58.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., eta Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10 (3), 190-195.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., eta Perencevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading. *Domain Specificity and Instructional Influences*. *Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Wigfield, A., Mason-Singh, A., Ho, A. N., eta Guthrie, J. T. (2014). Intervening to improve children's reading motivation and comprehension: Concept-oriented reading instruction. In *Motivational interventions* (37-70 orr). Emerald Group Publishing.
- Williams, J. P. eta Atkins, J. G. (2009). The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students. In D. J. Hacker, J. Dunlosky eta A. C. Graesser (arg.) *Handbook of Metacognition in Education* (26-45 orr.). New York, NY: Routledge.



- Wolff, D. (1987). Some assumptions about second language text comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 307-326.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Yubero, S. eta Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños, *Ocnos*, 6, 7-20.
- Yubero, S. eta Larrañaga, E. (2013). El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC. *Lenguaje y Textos*, 37, 133-140.
- Yubero, S., eta Larrañaga, E. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de " falsos lectores". *Ocnos*, 1, 43-60.
- Yubero, S., Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad. hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24 (6). 717-723.
- Zaragoza, F. (2015). El fomento de la lectura y la comprensión lectora. In E. Jiménez-Pérez (arg.), *La comprensión y la competencia lectoras* (97-108 orr.). Madrid: Síntesis.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. In D. Cassany (koord.). *Para ser letrados* (22-35 orr.). Barcelona: Paidós.
- Zumbo, B., Gadermann, A. M., eta Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6 (1), 21-29.

