

Percepción cognitiva de los profesores sobre la motivación lectora de los alumnos

*Juan José Díaz
Ignacio Martínez
Yadira de Ávila**

El constructo de motivación ha sido referido a tres funciones psicológicas básicas: a) activar una conducta, b) dirigir la conducta, y c) regular la persistencia de la conducta (Ford, 1992). En esta investigación se sigue la perspectiva de la teoría de la autodeterminación y la teoría de orientación a la meta; la primera distingue entre motivación intrínseca y motivación extrínseca, y se refiere a la tendencia a realizar una actividad por sí mismo, con base en el interés y la curiosidad; la segunda consiste en hacer una actividad para recibir un premio o tener un reconocimiento (Deci y Ryan, 1985; Deci *et al.*, 1991). Ambas formas de motivación están correlacionadas (Miller y Meece, 1997) y predicen la frecuencia y cantidad de lectura de los niños (Wigfield y Guthrie, 1997). La motivación intrínseca es un alto predictor del rendimiento en lectura en comparación con la motivación extrínseca en alumnos de primaria (Gottfried, 1990) y secundaria (Guthrie *et al.*, 1999). Sin embargo, se encuentra que la motivación intrínseca tiende a disminuir durante los años de educación primaria (Harter, 1981; Wigfield *et al.* 1997). Entonces, la práctica educativa de los profesores en el entorno del aula de clases resulta relevante para mejorar la motivación de los escolares.

* Investigadores de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, jjdddl@mixmail.com

En este sentido, Guthrie, Wigfield y VonSecker (2000) diseñaron un programa de instrucción educativa que incluye varias formas de fomentar la motivación intrínseca. Los aspectos básicos del profesor son el apoyo para la autonomía (aprendizaje autorregulado), la competencia (instrucción de estrategias), las relaciones sociales (actividades de colaboración), las metas de aprendizaje (temas conceptuales) y la interacción con el mundo real (actividades de práctica). Actualmente, se cuenta con evidencias empíricas en cada uno de estos aspectos, otras provienen de los programas de instrucción que fomentan la motivación. Au y Asam (1996) reportaron que los alumnos aumentaron su interés en un programa de actividades de lectura. Guthrie, McGough, Bennet y Rice (1996) informaron que los alumnos participantes en una Instrucción de Lectura Orientada al Concepto (CORI, por sus siglas en inglés) aumentaron su motivación intrínseca durante el año que duró tal instrucción. Morrow (1992) realizó un programa de intervención basado en la autonomía, la competencia, la colaboración y las metas de aprendizaje.

La cuestión central se orienta al proceso de comprensión lectora como una herramienta para adquirir competencias de lectura; ésta ha sido estudiada como una construcción del significado del texto, lo cual no es una cuestión única, sino que participan otras variables relevantes como el lector, el texto, la actividad y el contexto. Aunque las cuatro variables son específicas, todas concurren en el proceso lector en la comprensión del texto.

El proceso de comprensión del texto se explica de acuerdo con los planteamientos de Kintsch y Kintsch (2004). La psicología cognitiva ha mostrado interés en fundamentar la construcción del significado del texto. En ocasiones suele denominarse como aprendizaje de textos o bien como la ciencia del texto o el discurso (Kintsch, 1998).

El objetivo de la instrucción en la lectura consiste en desarrollar estrategias de lectura con un adecuado nivel de exactitud y automaticidad. La instrucción en la lectura orientada a la construcción de estrategias integra varias modalidades con la misma finalidad (Kintsch y Kintsch, 1996): la construcción activa del significado durante la lectura y el vínculo del texto que debe ser comprendido con el conocimiento previo o las experiencias ad-

quiridas por el alumno. Los lectores expertos en comprensión lectora son capaces de decidir cuál estrategia es más apropiada para construir el significado del texto. Los lectores novatos deben adquirir estrategias metacognitivas para monitorear su comprensión y elegir las estrategias apropiadas.

La comprensión lectora integra tanto la estructura del texto como el procesamiento estratégico en la construcción del significado. Esta construcción cognitiva se encuentra rodeada de factores motivacionales, que generan el interés en un texto y en la propia actividad de lectura. Los profesores tienen una perspectiva sobre la motivación no sólo intrínseca o extrínseca, sino también como una orientación a la meta de aprendizaje para obtener una mayor comprensión lectora por parte de sus alumnos.

La teoría de la meta proporciona una perspectiva teórica de la motivación de los alumnos en el contexto del aula (Ames, 1992), aunque existen pocos estudios que investiguen la relación de la orientación a la meta de los estudiantes en actividades de lectura (Wigfield y Guthrie, 1997).

Desde una perspectiva de la teoría de orientación a la meta, Meece (1991) investigó las metas académicas de los alumnos en relación con la lectura en dos estudios. En el primero describe los cambios en las metas académicas en la lectura de los alumnos de tercero a quinto grados de educación primaria. El objetivo era conocer el impacto del tipo de meta (aprendizaje, rendimiento, evitación), valorar las diferencias de género en las metas de los alumnos y evaluar los cambios de éstas a través de los cursos escolares. En el segundo se reporta el uso de la teoría orientada a la meta por los profesores de tercer grado de primaria, en el diseño de actividades para aumentar la orientación hacia el aprendizaje en las actividades de lectura y escritura, en un contexto de aprendizaje cooperativo.

Los resultados en el primer estudio indican que los alumnos manifiestan una mayor orientación al aprendizaje que hacia metas de rendimiento o evitación. Hubo pocas diferencias de género en el tipo de orientación a la meta; sin embargo, se encontraron diferencias evolutivas de la siguiente manera: los alumnos de cuarto y quinto tuvieron puntuaciones menores, tanto en las metas de aprendizaje como en las de rendimiento, mientras que



hubo un aumento en las metas de evitación. Los alumnos de tercero de primaria mostraron el mismo patrón, tanto en las metas de aprendizaje como en las de rendimiento, aunque disminuyó en cuanto a las metas de evitación. Los alumnos tienden a bajar sus metas de aprendizaje y rendimiento, aun cuando existe un efecto ambivalente de las metas de evitación en la actividad de lectura.

Los resultados en el segundo estudio indican que la intervención en la instrucción de la lectura aumenta el número de oportunidades que tienen los estudiantes para leer en cooperación con sus compañeros. La orientación a la meta de los alumnos se modificó de acuerdo con la forma en que los profesores implementaron la intervención. En las aulas donde los alumnos tuvieron frecuentes oportunidades para realizar una lectura compleja, se manifestó una disminución significativa de las metas de rendimiento. Estos alumnos se centraron más en obtener conocimiento que un reconocimiento social en comparación con sus iguales.

Las expectativas de los profesores reflejan sus creencias acerca de las capacidades de los alumnos para aprender; aquéllas se definen como las inferencias que hacen los docentes sobre el rendimiento académico futuro de los alumnos, basadas en lo que se conoce acerca de sus alumnos en el momento presente (Good y Brophy, 2000). Esto genera un efecto de las expectativas de los maestros que se define como los efectos en los resultados de los alumnos, que ocurren porque las acciones de los profesores aplican en relación con sus propias expectativas (*ibíd.*). Las expectativas de los profesores pueden tener efectos positivos y negativos; además, se han identificado dos tipos de efectos de éstas: perspectiva de la expectativa y sostenimiento de ella.

El efecto de perspectiva de la expectativa ocurre cuando un profesor forma distintas expectativas para los alumnos, al principio del curso escolar, y usa diferentes prácticas educativas con distintos resultados. El efecto de sostenimiento de la expectativa ocurre cuando un docente tiene una expectativa actual acerca de un alumno y continúa bajo ella en su respuesta con el estudiante, aunque cambie la conducta o el rendimiento de éste.

En cuanto a la lectura, se ha encontrado que la motivación para leer es multifacética. Wigfield y Guthrie (1997) señalaron que la motivación intrínseca se diferencia en múltiples construc-



tos (reto, curiosidad, involucramiento en la lectura), que tienen fundamentos distintos.

Sweet, Guthrie y Ng (1998) estudiaron distintos aspectos del desarrollo de la motivación intrínseca para la lectura. En primer lugar, se analizaron las percepciones de los profesores que se dirigieron a promover la lectura individual en cantidad y tiempo. La dimensión individual se refiere a que éstos atribuyen o perciben la motivación del alumno hacia la lectura como una cualidad inherente o una orientación intrínseca natural. En segundo lugar, se tomaron en cuenta las percepciones de los maestros respecto a los estudiantes que tienen una lectura de tópicos preferidos con relación a los que no los tienen. El planteamiento que presentan los autores es que los alumnos con tópicos preferidos muestran mayor motivación intrínseca. La dimensión tópico consiste en el interés en la lectura acerca de tópicos preferidos. Los estudiantes seleccionan la lectura de acuerdo con sus intereses respecto de ciertos temas, contenidos o tipo de textos. En tercer lugar, se considera el apoyo del contexto externo para el desarrollo de la motivación en la lectura que incluye el apoyo a la autonomía; esto se refiere a las percepciones en cuanto a que algunos alumnos están motivados para guiar y ejercitar su sentido de libertad. La dimensión autonomía implica las percepciones de los maestros acerca de que un alumno está motivado por las oportunidades para elegir o seleccionar una actividad o tarea de manera independiente. En cuarto lugar, se examinó el apoyo social (sentido de relación social) según la teoría de Deci y Ryan (1992), que fundamenta una red social en apoyo al desarrollo de la motivación académica. La dimensión social se refiere a las percepciones de los profesores que están motivadas por contextos de interacciones interpersonales y sociales con sus iguales, profesores o familia. En quinto lugar, se planteó el apoyo hacia la competencia o actividad. Los docentes proporcionan apoyo a la competencia en actividades de viajes, proyectos, visitas, demostraciones y conferencias relacionadas con la lectura. La actividad se refiere a las percepciones de los profesores en cuanto a que algunos alumnos obtienen un sentido de competencia autopercebida para leer algo concreto en actividades relacionadas. La dimensión actividad describe las percepciones de los profesores de que los alumnos son motivados



por actividades de apoyo a la lectura; piensan que los estudiantes sienten confianza en la lectura de eventos cuando han participado de manera activa. En sexto lugar, se examinaron actividades de escritura, porque a menudo los profesores integran la escritura con la lectura, desde el supuesto de que ambas son mutuamente motivantes. La dimensión escritura define las percepciones de los maestros respecto de que algunos alumnos están motivados para escribir acerca de libros o textos; esto significa que las habilidades de lectura y escritura son conjuntas. Las percepciones de los profesores respecto a la autonomía, actividad social, tópico y escritura correlacionan con alto rendimiento en lectura, lo cual significa que los estudiantes con alto rendimiento tienen menos necesidad de apoyo de contextos externos, mientras que aquéllos con bajo rendimiento demandan más apoyo de los contextos externos. Sin embargo, cada constructo mantiene una dimensión específica en la percepción de los profesores respecto al desarrollo de la motivación intrínseca. El objetivo de esta investigación consiste en identificar la relación que existe entre la percepción cognitiva de los profesores sobre motivación en lectura y el tipo de motivación lectora que manifiestan sus alumnos. La hipótesis afirma que los componentes cognitivo-perceptivo de los docentes son diferentes según el tipo de motivación lectora.

I. MÉTODO

A. Participantes

La muestra se formó con 25 profesores y 422 alumnos de segundo grado de educación primaria del estado de Zacatecas. Los profesores participantes fueron seleccionados al azar; posteriormente, en cada grupo de maestros se procedió a seleccionar al azar a sus alumnos. Éstos tenían un rango aproximado de edad entre siete y ocho años.

B. Material

El cuestionario para alumnos es una versión en español del instrumento *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ) diseñado



para medir diferentes aspectos de la motivación hacia la lectura por Wigfield y Guthrie (1997). Se ha empleado en varios estudios sobre la naturaleza de la motivación lectora, los cuales han confirmado su naturaleza multidimensional. La motivación intrínseca se identifica a través de tres subescalas: curiosidad, involucramiento y reto o cambio. La motivación extrínseca se refiere por medio de dos subescalas: reconocimiento y competencia. El cuestionario para profesores es una versión en español del instrumento *Teachers' Perceptions of Student Reading Motivation Questionnaire* elaborado por Sweet, Guthrie y Ng (1998). El instrumento consiste de 24 ítems con una escala de cuatro puntos tipo Likert. Estos ítems se agrupan para formar seis constructos separados como son: actividad, autonomía, social, tópico, individual y escritura.

C. Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron en una sola sesión de aproximadamente 35 minutos, dentro del salón de clases de cada grupo. El procedimiento consistió en pasar el cuestionario a los profesores, indicarles instrucciones precisas, las cuales consistieron en colocar una "X" en el recuadro perteneciente a cada afirmación, de acuerdo con su opinión, según las cuatro opciones de intervalos. Se aclararon las dudas y se les pidió que contestaran su cuestionario mientras se aplicaba el correspondiente a los alumnos.



D. Calificación

Las respuestas otorgadas por los profesores se organizaron por categoría de percepción cognitiva, mientras que las de los alumnos se clasificaron según el tipo de motivación.

II. RESULTADOS

A. Análisis de la motivación intrínseca y extrínseca en lectura de los alumnos

En cuanto al análisis de la motivación de los alumnos de educación primaria (segundo grado escolar, N = 422 alumnos), la rota-

ción ortogonal (Varimax) considerando autovalores mayores que 1.0 generó diez factores que explican el 52.25% de la varianza.

La interpretación de las saturaciones factoriales rotadas supone que la matriz Varimax se interpreta tomando en cuenta cada factor y determinando qué tienen en común todas las variables que presentan saturaciones bajas. El criterio de corte es 0.50 en razón del tamaño de la muestra.

El factor I obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de tres variables: reconocimiento del profesor, reconocimiento social, nombre en lista de triunfadores. Las tres corresponden a la dimensión motivación extrínseca para la lectura. Entonces, se puede caracterizar el factor I como una motivación hacia el exterior en relación con otras personas que aprobarían el desempeño en la lectura. La existencia de un reforzamiento social incrementaría el rendimiento en la lectura. La orientación por la búsqueda de reconocimiento social pondría en primer plano la competencia lectora. Por tanto, el factor I se denomina como una dimensión de *motivación social lectora*.

El factor II obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de dos variables: mejor que otros y esfuerzo para triunfar. Éstas corresponden a la dimensión motivación extrínseca. Entonces, el factor II se puede caracterizar como la orientación a la competencia social en búsqueda del éxito escolar. La motivación se genera por la acción de competir y obtener el triunfo sobre los demás compañeros de la escuela, aunque para ello se reconoce la importancia de realizar un esfuerzo personal que permita alcanzar esta meta primero que los otros alumnos. La lectura se realiza con el deseo de llegar a ser mejor lector que los demás, llevando a cabo tareas que implican un compromiso personal siempre y cuando se logre el éxito esperado. El factor II adquiere su denominación como *esfuerzo de éxito social*.

En cuanto al factor III se puede afirmar que obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de tres variables: imaginación, amistad y motivación divertida. Las dos primeras corresponden a la dimensión motivación intrínseca y la tercera se incluye en la dimensión estrategias. El factor III se puede considerar como la orientación motivacional hacia el desarrollo de procesos imaginativos que causan un aprendizaje del texto sobre el cual se realiza



la lectura, que sirve para lograr amistades que compartan temas interesantes. Sin embargo, la lectura suele ser divertida como un entretenimiento y no sólo como un propósito cognitivo. La denominación del factor III se considera como un proceso de *imaginación interpersonal amena*.

En el factor IV se encuentra una saturación alta (mayores que 0.50) de dos variables: misterio e historietas de terror. Las dos corresponden a la dimensión motivación intrínseca. Entonces, el factor IV se caracteriza como el planteamiento de que la lectura se orienta con mayor facilidad si existe una trama o incógnita desconocida en el contenido del texto. Esto puede motivar una respuesta de temor o suspenso que podría llevar a conocer el desenlace de la historia. La lectura puede estar orientada a textos narrativos como historietas, novelas o narraciones de acontecimientos relevantes para el alumno. El factor IV adquiere su denominación como *orientación al suspenso*.

Respecto al factor V, se puede decir que obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de dos variables: discusión del profesor y competir con otro. La variable corresponde a la dimensión motivación intrínseca y la segunda se incluye en la dimensión motivación extrínseca. El factor V se puede considerar como la motivación generada por la discusión que promueve el profesor como un contexto para crear el interés por el contenido de la lectura, aunque se integra la idea de aprender a leer para competir con los demás, mostrando las habilidades aprendidas en la lectura. La denominación del factor V se considera como un proceso de *discusión escolar para leer*.

El factor VI obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de dos variables: lugar tranquilo y preguntas. Las dos corresponden a la dimensión estrategias. El factor VI se puede considerar como la organización del espacio ideal para realizar la lectura, sobre todo alejado de factores distractores como el ruido, el movimiento, etc. También destaca la capacidad de elaborar preguntas sobre el texto, de manera que el lector se pueda interesar en buscar interrogantes sobre el contenido del mismo. Entonces, los alumnos encuentran mayor motivación en la lectura si la realizan en un lugar cómodo y que elimine los distractores para poder elaborar preguntas relevantes. La denominación del factor VI se establece como *organización espacial con interrogantes*.



En cuanto al factor VII se puede afirmar que obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de dos variables: dificultad y temas difíciles. Las dos corresponden a la dimensión motivación intrínseca. El factor VII se puede considerar como la activación de la motivación interna a partir del grado de dificultad en la comprensión lectora. Esto quiere decir que los alumnos estarían más motivados para leer cuando se encuentran con textos complicados en sus contenidos, con temas poco conocidos y que no son familiares con su conocimiento previo. La denominación del factor VII se plantea como un proceso de *dificultad intrínseca*.

El factor VIII obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de una variable: preguntas difíciles. Ésta corresponde a la dimensión motivación intrínseca. El factor VIII se puede considerar como la búsqueda de información para obtener respuesta a las preguntas encontradas durante la lectura de un texto. Es decir, los alumnos podrían aumentar su interés en la lectura si existen preguntas interesantes que se desprenden del contenido de un texto. La formulación de preguntas hace atractivo el material de lectura con el fin de obtener la respuesta apropiada. Estas preguntas adquieren un grado de dificultad en virtud del conocimiento previo y la experiencia aprendida antes de la lectura. La denominación del factor VIII se afirma como la búsqueda de información mediante un *cuestionamiento complejo*.

En cuanto al factor IX se puede afirmar que obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de una variable: evaluación previa. Ésta corresponde a la dimensión estrategias. El factor IX se puede considerar como el autocontrol de la lectura mediante un proceso de monitoreo que permita analizar el conocimiento construido en la comprensión del texto. Esta habilidad implica que los alumnos pueden mejorar su motivación hacia la lectura cuando realizan estrategias de control personal. La denominación del factor III se considera como una *orientación autorregulatoria*.

El factor X obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de dos variables: aventuras y reconocimiento de los padres. La primera corresponde a la dimensión motivación intrínseca y la segunda se incluye en la dimensión motivación extrínseca. El factor X se puede considerar como un conocimiento innovador en búsqueda de lo nuevo y desconocido. Es una orientación hacia la creativi-



dad mediante la idea de romper esquemas cognitivos formales que atan el desarrollo de la creatividad. Entonces, el pensamiento divergente, imaginativo y fantástico contribuye a fomentar la motivación lectora, de tal manera que la elaboración de textos de manera inusual, distinta de la tradicional, serviría para aumentar el interés intrínseco por la lectura. Los alumnos esperan el reconocimiento de sus padres para continuar en la lectura del material escolar. Entonces, resulta relevante contar con la atención y la aprobación de los padres sobre los procesos lectores de sus hijos, desde el hábito familiar en la lectura, hasta los éxitos escolares obtenidos por los alumnos. La denominación del factor X se considera como una orientación hacia la *lectura creativa familiar*. Es decir, se espera que los padres de familia fomenten la lectura en temas inusuales, novedosos e informales.

B. Análisis de la percepción de los profesores sobre la motivación en la lectura de sus alumnos

En cuanto al análisis de la percepción de los profesores sobre la motivación hacia la lectura de sus alumnos de educación primaria (segundo grado escolar, N = 25 profesores), la rotación ortogonal (Varimax), considerando autovalores iguales o mayores que 1.0, generó siete factores que explican el 76.97% de la varianza. Igualmente, la interpretación de las saturaciones factoriales rotadas supone que la matriz Varimax se interpreta tomando en cuenta cada factor y determinando qué tienen en común todas las variables que presentan saturaciones bajas. El criterio de corte es 0.50 en razón del tamaño de la muestra.

El factor I obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de siete variables: agradable, participación, extracurricular, elección del alumno, interesante, sentimental y lectura favorita. Las tres primeras corresponden a la dimensión actividad; la cuarta y la quinta se relacionan con la dimensión autonomía; la sexta comprende la dimensión social, y la última implica la dimensión tópicos. Entonces, se puede caracterizar el factor I como una integración de la lectura, como una actividad para desempeñar de manera motivada. Esta actividad es mejor cuando se realiza de manera autónoma con independencia de la intervención directiva del profesor. La lectu-



ra se lleva a cabo cuando genera sentimientos sociales y es parte de los contenidos de la lectura preferida. Por tanto, el factor I se denomina como una dimensión perceptiva de la lectura, siendo una *percepción de la actividad independiente preferida*.

El factor II obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de cinco variables: extracurricular, expectativas del alumno, trabajo en equipo, entusiasmo, diario personal. La primera corresponde a la dimensión actividad; la segunda se relaciona con la dimensión autonomía; la tercera comprende la dimensión social; la cuarta se incluye en la dimensión individual, y la última implica la dimensión escritura. Entonces, el factor II se puede caracterizar como la percepción del profesor sobre las actividades informales de lectura que cumple el alumno. Esta actividad es preferente cuando se realiza en grupo, fuera de la escuela, de manera divertida, y se pueden elaborar apuntes sobre las experiencias compartidas en la lectura. El factor II adquiere su denominación como una *percepción de actividades informales sociales deseadas*.

En cuanto al factor III se puede afirmar que obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de tres variables: tópicos favoritos, tópicos agradables del alumno y distracción. Las dos primeras corresponden a la dimensión tópicos y la tercera se incluye en la dimensión individual. El factor III se puede considerar como una percepción de los profesores sobre temas o contenidos que guían la motivación en la lectura. Los temas motivantes deben ser agradables para lograr concentración en la lectura libre de distracción. La denominación del factor III se considera como un proceso cognitivo de *percepción de temas atractivos*.

En el factor IV se encuentra una saturación alta (mayores que 0.50) de dos variables: discusión social y rapidez. La primera corresponde a la dimensión social y la segunda se relaciona con la dimensión individual. Entonces, el factor IV se caracteriza como el planteamiento de que la percepción de los profesores asigna un valor principal a la motivación, a través de la lectura colectiva con el debate de las ideas aprendidas o comprendidas en el texto. La participación inmediata de los alumnos establece las diferencias individuales en la competencia lectora. El factor IV se denomina *percepción de debate intensivo de ideas*.



Con relación al factor V se puede afirmar que obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de dos variables: rapidez y aburrimiento. Ambas corresponden a la dimensión individual. El factor V se puede considerar como la percepción de los profesores sobre la motivación rápida para evitar el aburrimiento. La respuesta inmediata de los alumnos es un indicador relevante de la motivación en la lectura. Entonces, cuanto más pronto contesten los alumnos a la lectura, menos aburrimiento o desinterés tendrán en la misma. La denominación del factor V se considera como un proceso de *percepción del tiempo breve*.

El factor VI obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de dos variables: actividad y escritura superficial. La primera supone la dimensión actividad y la segunda implica la dimensión escritura. El factor VI se puede considerar como la competencia de ejecutar actividades de lectura de una manera sistemática. Se espera que los alumnos tengan el hábito de escribir, aunque sólo sea superficialmente, sin entrar a profundidad en los tópicos selectos. La denominación del factor VI se establece como una *percepción de la acción de escribir sobre el tema*.

En el factor VII se puede afirmar que obtiene saturaciones altas (mayores que 0.50) de una variable: interés inespecífico. Ésta corresponde a la dimensión tópicos. El factor VII se puede considerar como la percepción de la motivación hacia la lectura sobre cualquier tema. Esta libertad de elección permite que la motivación aumente sin establecer límites en los intereses de los lectores. La denominación del factor VII se plantea como un proceso de *percepción de contenidos libres*.

III. DISCUSIÓN

En este apartado se analizan los datos de los factores relevantes, tanto en los alumnos como en los profesores respecto a su percepción de la motivación hacia la lectura.

En el caso de los alumnos se tienen diez factores que orientan la motivación lectura.

El primer factor consiste en una motivación social hacia la lectura, e indica que los alumnos perciben que es importante porque se obtiene reconocimiento social. Los estudiantes consideran que los



padres o maestros esperan que se aprenda a leer porque es importante para la vida social. Las exigencias de la sociedad implican dominar la competencia lectora, y esto es percibido por los alumnos como una cuestión importante.

El segundo factor tiene relación con el primero debido a que se plantea un esfuerzo necesario para el éxito social en la lectura. Es decir, una vez que los alumnos perciben que la lectura es una exigencia social, consideran que deben realizar un esfuerzo mediante la adquisición del proceso lector para poder cumplir con tal exigencia. Los estudiantes perciben que deben esforzarse, estudiar, leer, tener hábitos, dominar varios textos y mostrar interés en los libros.

El tercer factor implica involucrarse con el texto y desarrollar habilidades de imaginación. Entonces, los alumnos perciben que tienen motivación cuando se trata de interactuar con textos que contengan imágenes para que sean llamativos o interesantes. En otras palabras, perciben que su motivación aumenta más cuando leen textos con imágenes, láminas o ilustraciones, que cuando encuentran libros que contienen sólo letras, palabras o párrafos sin imágenes.

El cuarto factor tiene que ver con que los alumnos se motivan cuando el texto presenta tramas con suspenso o con elementos desconocidos. Esto indica que existe una orientación a los textos narrativos que suelen mantener una estructura textual con tres fases: inicio, desarrollo y desenlace. Entonces, los alumnos mantienen una preferencia por las secuencias narrativas con una duda en la comprensión. En cambio, no prefieren los textos expositivos porque no establecen una conexión con términos desconocidos o poco familiares.

El quinto factor consiste en la percepción de que la lectura sea colectiva más que individual. Los alumnos perciben un mayor interés cuando analizan los temas de los libros en conjunto, con los demás. La dinámica del debate mediante la formulación de preguntas genera la competencia lectora entre ellos. Algunos buscan leer más rápido, otros, conexiones entre los elementos del texto, y alguien más puede conectar sus ideas con el conocimiento previo o las experiencias adquiridas anteriormente.

El sexto factor integra la motivación preferente cuando se presentan preguntas a los alumnos. Esta estrategia de lectura es considerada



interesante con mayor frecuencia, porque lleva a los alumnos a encontrar la respuesta de acuerdo con las relaciones espaciales y no tanto temporales. Esto implica que ellos perciben relaciones de contigüidad espacial o proximidad de los conocimientos o mensajes del texto por su acercamiento en el espacio del párrafo, página o lección.

El séptimo factor tiene que ver con la percepción de los alumnos sobre el nivel de dificultad del texto que representa para ellos. En este sentido, la motivación se percibe alta cuando los alumnos consideran que se encuentran con textos fáciles, mientras que en el caso de textos difíciles o complicados perciben una escasa motivación.

El octavo factor se refiere a que los alumnos intentan mejorar su motivación hacia la lectura, cuando van adquiriendo gradualmente un mayor nivel de dificultad. Las exigencias de los profesores tienen para los estudiantes una percepción que puede ser considerada como gradual, cuando poco a poco se les pide que resuelvan más y más preguntas que aumentan su complejidad.

El noveno factor implica que los alumnos perciben que pueden controlar su interés por la lectura. Se dan cuenta de que pueden optar por controlar su rendimiento en la lectura. Esto está relacionado con la construcción de estrategias cognitivas sobre la comprensión lectora. Los estudiantes perciben que su interés en la lectura aumenta cuando se crean las oportunidades para generar procedimientos propios de lectura.

El último factor de los alumnos considera que éstos mejoran su motivación para leer si existe, dentro del contexto familiar, apoyo para hacerlo. Perciben que el ejemplo de los padres en la lectura es relevante para interesarse por crear una serie de hábitos de estudio. Las condiciones familiares como la disponibilidad de material de lectura son fundamentales para poder motivarse a leer, así como la cuestión de diseñar actividades y horarios de lectura dentro del entorno familiar.

En cuanto a los profesores, se destacan siete factores relevantes que deben indicar la percepción sobre la motivación a la lectura de sus alumnos.

El primer factor considera que los alumnos mejoran en la lectura cuando leen materiales de manera independiente. Prefieren que los estudiantes aprendan a leer de forma individual, en lugar



de integrar parejas, equipos o hacerlo dentro de todo el grupo. Esto se contrapone con la percepción de los alumnos, que prefieren las actividades colectivas en la lectura. La percepción de los profesores corresponde a un modelo educativo tradicional, que supone la actividad individual de los alumnos y con un costo de esfuerzo mayor cuando se produce la comprensión lectora por cada uno.

El segundo factor plantea que los docentes perciben que los alumnos mejoran su interés en la lectura cuando se participa en actividades informales: la asistencia a la biblioteca, la compra de revistas en casa, la lectura de avisos o letreros en la calle, los clubes de lectura, la estimulación de la lectura en la familia. Perciben que el interés de los alumnos en la lectura es mejor cuando se aprende a leer fuera de la escuela. Esta conexión con un entorno informal puede ser suplencia de la enseñanza formal de la lectura.

El tercer factor considera que los profesores perciben que los alumnos están motivados cuando los temas son interesantes, amenos o atractivos. Esto se relaciona con las opciones de lectura que se ofrecen a los alumnos, aunque cabe mencionar que los textos interesantes dependen de los intereses de cada uno. Las experiencias individuales y el conocimiento previo se relacionan con los intereses hacia determinados contenidos de lectura.

El cuarto factor es percibido por los profesores como la cuestión de debatir o discutir los contenidos de los textos. Sin embargo, el análisis de los contenidos se basa en preguntas que corresponden a una lectura memorística, que obtiene la información directa del texto, pero no se obtiene de su conocimiento o comprensión. Esto suele suceder en el caso de aquellos que siguen el modelo tradicional, centrado en las ideas mecánicas de los alumnos, y que deja de lado sus procesos cognitivos.

El quinto factor plantea que los profesores perciben que los alumnos deben programar en su tiempo libre varias actividades de lectura. Perciben que el interés de los alumnos es una cuestión de cantidad, pero no de calidad. Esto significa que los docentes perciben que es más importante que los estudiantes dediquen bastante tiempo a la lectura tanto dentro como fuera de la escuela, sobre todo en actividades informales. Esto implica dar mayor importancia a la cuestión temporal, antes que al proceso cognitivo de construir las estrategias de comprensión lectora. En una orien-



tación tradicional pierde sentido el proceso cognitivo construido por los alumnos, y lo que sobresale es la tarea de leer un gran número de libros, aunque no sean comprendidos.

El sexto factor se relaciona con la competencia en la escritura de las ideas. Los profesores perciben que el alumno mantiene la motivación cuando realiza la lectura y luego pasa a escribir sus ideas. En este caso, se piensa que la escritura de las palabras del texto motiva a los alumnos. En este aspecto hay que revisar el propósito de escribir. Una cuestión es revisar la escritura de las palabras o frases del texto y otra la escritura de las ideas o pensamientos de los alumnos sobre las palabras o frases del texto.

El séptimo factor plantea que los profesores perciben que los alumnos se motivan más en la lectura cuando dejan que ellos mismos elijan los temas. Esta oportunidad de determinar los contenidos de lectura es un factor que adquiere relevancia cuando se deja que sean los mismos alumnos quienes conduzcan su interés sobre la lectura.

En estos factores de percepción de los profesores sobre la motivación de sus alumnos existe una orientación basada en el modelo tradicional, donde el docente espera que sean los estudiantes quienes estén motivados de manera individual. La percepción de la cantidad se establece como contrapartida de la calidad en la motivación. Los profesores perciben que los alumnos deben crear sus propios intereses de lectura, pero dentro del marco de referencia o flexibilidad que les otorgan. En otras palabras, los maestros mantienen el control de las actividades de lectura y los alumnos pueden elegir, sobre todo en un contexto informal. En este sentido, habría que elaborar una nueva pregunta de investigación que tratara el desarrollo de la comprensión lectora en actividades motivantes, tanto dentro como fuera de la escuela.

El papel del profesor en la construcción de los intereses de los alumnos hacia la lectura es pasivo, en virtud de que la motivación es un componente poco útil dentro de la comprensión lectora desde el punto de vista de los maestros tradicionales. El modelo educativo tradicional supone que la motivación en la lectura se mide por la cantidad de materiales, tiempo y ejercicios de práctica que forman la competencia lectora, sin atender los aspectos cognitivos y afectivos del proceso lector.



En cuanto a la consistencia de los resultados se encuentra que existen varias correspondencias con otros estudios.

En primer lugar, los alumnos perciben la necesidad de realizar un esfuerzo tal en sus actividades de lectura que les permita alcanzar metas sociales. La percepción del esfuerzo coincide con la teoría del esfuerzo que requiere producir conductas de lectura aceptables por los demás, entre ellos sus compañeros, profesores y padres de familia (Hidi y Harackiewicz, 2000).

En segundo lugar, los alumnos relacionan su nivel de autonomía frente a textos sencillos o fáciles, como los narrativos, a diferencia de los expositivos. La teoría de la autodeterminación planteada por Deci y Ryan (1985) afirma que los estudiantes son capaces de lograr niveles de autonomía, por medio de los cuales van regulando su comportamiento hasta lograr la autorregulación completa con una independencia activa en su conocimiento. Los alumnos perciben la construcción del conocimiento y la comprensión lectora como una competencia propia.

En tercer lugar, con relación a las variables principales de la comprensión lectora los alumnos perciben una mayor manifestación de actividades propias de lectura que la comprensión del texto como un proceso cognitivo, y el contexto como un entorno que favorece o limita la motivación para leer. Ellos perciben que la lectura es principalmente una actividad, antes que un proceso cognitivo que construye estrategias de comprensión lectora.

En cuarto lugar, los alumnos perciben la lectura como una meta social y no como una meta de aprendizaje. Entonces, cumplen las tareas de lectura porque éstas se perciben como una exigencia social. Una vez cumplida tal exigencia, se desiste el interés por los contenidos de la lectura. Esto confirma el planteamiento de Elliot y Dweck (1988), quienes señalan que la lectura se convierte, en muchas ocasiones, en una meta social para los alumnos.

En quinto lugar, los profesores manifiestan determinadas percepciones en correspondencia con las metas que establecen durante la clase de lectura. Los tradicionales perciben que los alumnos deben seguir metas de cumplimiento con las tareas de lectura, sin importar la construcción del significado del texto. La percepción de la motivación se basa en el cumplimiento del compromiso académico como una norma o requisito necesario para otorgar una evaluación

del rendimiento de los estudiantes. Esto es consistente con los resultados de Wentzel (2000), quien sustenta que las expectativas y metas de los profesores son correspondientes.

En sexto lugar, los alumnos mantienen una percepción de metas fáciles. Los estudiantes de un modelo educativo tradicional prefieren realizar lecturas fáciles, antes que complicadas. El esfuerzo mínimo se encuentra, en estos casos, al tiempo que se expresa la imaginación, el suspenso, la pregunta de los contenidos. Estos procesos cognitivos no resultan tan laboriosos como la construcción del conocimiento sobre el texto. Esto se encuentra en la misma propuesta que hacen Locke y Lathan (1990).

En séptimo lugar, el autoconcepto de los alumnos es percibido de acuerdo con las habilidades o destrezas que expresan cuando leen. Conocen poco sobre sus procesos cognitivos de comprensión lectora, pero pueden valorarse de manera positiva o negativa según el cumplimiento de las actividades de lectura. La valoración social es un aspecto importante en la formación del autoconcepto académico en la lectura, como lo plantean Marsh, Koller y Baumert (2001).

En octavo lugar, los profesores mantienen una perspectiva hacia el exterior de la escuela. Ante los pobres resultados en lectura, se piensa que los alumnos deben mejorar su rendimiento a través de su tiempo libre, el entorno familiar, los hábitos de estudio, por encima de cambiar el modelo tradicional por una aproximación constructivista que fomente la construcción del conocimiento del texto.

En noveno lugar, los profesores perciben la motivación de sus alumnos según el rendimiento que se muestra en las actividades de lectura. La percepción de éstos se orienta a las conductas externas, observables, de los alumnos, pero desconocen o ignoran los procesos cognitivos que la generan. En otras palabras, la percepción de la fuente de las expectativas de los profesores sobre la motivación hacia la lectura de sus alumnos depende de la habilidad que éstos demuestren durante la evaluación de la lectura, como lo afirman Alvidrez y Weinstein (1999).

Finalmente, se plantea que la percepción de los profesores sobre la motivación de sus alumnos se orienta a las habilidades prácticas, y no a los procesos de autonomía y cooperación para la construcción del conocimiento de los contenidos de la lectura



(Gresham *et al.*, 2000). Además, se encuentra que los alumnos con bajo nivel muestran mayor dependencia de otros alumnos, tal como lo señalan Sweet *et al.* (1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvidrez, J. y R. S. Weinstein. "Early teacher perceptions and later student academic achievement", en *Journal of Educational Psychology*, núm. 91, Washington, American Psychological Association, 1999, pp. 731-746.
- Ames, C. "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", en *Journal of Educational Psychology* núm. 84, Washington, American Psychological Association, 1992, pp. 261-271.
- Au, K. H. y C. L. Asam. "Improving the literacy achievement of low-income students of diverse backgrounds", en M. F. Graves, P. van den Broek y B. M. Taylor (eds.). *The first R: Every child's right to read*, Nueva York, Teachers College Press, 1996, pp. 199-223.
- Deci, E. L. y R. M. Ryan. *Intrinsic motivation and self-determination in motivation*, Nueva York, Plenum, 1985.
- _____. "The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement", en A. K. Boggiano y T. S. Pittman (eds.). *Achievement and motivation: A social developmental perspective*, Toronto, Cambridge University Press, 1992, pp. 3-36.
- Deci, E. L. *et al.* "Motivation and education: The self-determination perspective", en *Educational Psychologist*, núm. 26, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 325-346.
- Elliott, E. S. y C. S. Dweck. "Goals: An approach to motivation and achievement", en *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 54, Washington, American Psychological Association, 1988, pp. 5-12.
- Ford, M. E. *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*, Newbury Park, CA, Sage, 1992.
- Good, T. L. y J. E. Brophy. "Motivation", en T. Good y J. Brophy (eds.). *Looking in classrooms*, Nueva York, Longman, 2000, 8a. ed., pp. 217-267.



- Gottfried**, A. E. "Academic intrinsic motivation in young elementary school children", en *Journal of Educational Psychology*, núm. 82, Washington, American Psychological Association, 1990, pp. 525-538.
- Gresham**, E. M. *et al.* "Teacher expected model behavior profiles: Changes over time", Paper presented at Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders, Scottsdale, Arizona, 2000.
- Guthrie**, J. T. *et al.* "Concept-Oriented Reading Instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading", en L. Baker, P. Afflerbach y D. Reinking (eds.). *Developing engaged readers in school and home communities*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, pp. 165-190.
- Guthrie**, J. T. *et al.* "Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount", en *Scientific Studies of Reading*, núm. 3 (3), Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1999, pp. 231-256.
- Guthrie**, J. T., A. Wigfield y C. VonSecker. "Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading", en *Journal Educational Psychology*, núm. 92 (2), Washington, American Psychological Association, 2000, pp. 331-341.
- Harter**, S. "A new self-report scale of intrinsic *versus* extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components", en *Developmental Psychology*, núm. 17, Washington, American Psychological Association, 1981, pp. 300-312.
- Hidi**, S. y J. M. Harackiewicz. "Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century", en *Review of Educational Research*, núm. 70 (2), Washington, American Educational Research Association, 2000, pp. 151-179.
- Kintsch**, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*, Nueva York, Cambridge University Press, 1998.
- Kintsch**, E. y W. Kintsch. "Learning from text", en E. DeCorte y F. Weinert (eds.). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*, Amsterdam, Pergamon, 1996, pp. 541-601.



- _____. "Comprehension", en S. G. Paris (ed.). *Current Issues in Reading Comprehension and Assessment*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 71-92.
- Locke**, E. A. y G. P. Latham. *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1990.
- Marsh**, H. W. "The big-fish-little-pond effect on academic self-concept", en *Journal of Educational Psychology*, núm.79, 1987, pp. 280-295.
- Marsh**, H. W., O. Koller y J. Baumert. "Reunification of East and West German school systems: Longitudinal multi-level modeling study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on academic self-concept", en *American Educational Research Journal*, núm. 28, Washington, American Educational Research Association, 2001, pp. 321-350.
- Meece**, J. L. "The classroom context and students' motivational goals", en M. L. Maehr y P. Pintrich (eds.). *Advances in motivation and achievement*, vol. 7, Greenwich, Connecticut, JAI, 1991, pp. 261-285.
- Miller**, S. D. y J. Meece. "Enhancing elementary school students' motivation to read and write: A classroom intervention study", en *Journal of Educational Research*, núm. 90, Washington, Heldref, 1997, pp. 286-300.
- Morrow**, L. M. "The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds", en *Reading Research Quarterly*, núm. 27, Newark, Delaware, International Reading Association, 1992, pp. 250-275.
- Sweet**, A., J. T. Guthrie y M. Ng. "Teachers' perceptions and students' reading motivations", en *Journal of Educational Psychology*, núm. 90, Washington, American Psychological Association, 1998, pp. 210-223.
- Wentzel**, K. R. "What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective", en *Contemporary Educational Psychology*, núm. 25, Oxford, Elsevier, 2000, pp. 105-115.

- Wigfield, A.** y J. T. Guthrie. “Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading”, en *Journal of Educational Psychology*, núm. 89, Washington, American Psychological Association, 1997, pp. 420-432
- Wigfield, A.** *et al.* “Change in children’s competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study”, en *Journal of Educational Psychology*, núm. 89, Washington, American Psychological Association, 1997, pp. 451-470.

