



Universidad de Nariño

REVISTA HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE
Volumen 21 ISSN Impreso 0121-3350

La motivación hacia la lectura oral de cuentos infantiles en niños de corta edad

Gaby Muñoz Ibarra, **Jesús Alirio Bastidas A., ***Maura Arciniegas M., y * Mauro Gómez Córdoba**

*Profesora Hora Cátedra de la Universidad de Nariño y Magister en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas, Manizales. E- mail: gabymib@yahoo.es

** Profesor Titular de la Universidad de Nariño y Ph.D in Language, Learning & Literacy de la University of Southern California, Los Angeles, USA. E- mail: jabas3@yahoo.es

***Profesora Hora Cátedra de la Universidad de Nariño y Magister en Literatura de la Universidad de Nariño, Pasto. E- mail: maurarmo@gmail.com

****Profesor Asistente de la Universidad de Nariño y Especialista en Didáctica del Inglés de la Universidad Mariana, Pasto. E- mail: maurogomez@gmail.com

Citar: Muñoz, Bastidas, Arciniegas y Gomez. (2015) La motivación hacia la lectura oral de cuentos infantiles en niños de corta edad
Hechos y Proyecciones del Lenguaje. 21(1), 38 – 61.

Resumen

La investigación realizada hasta el momento en Estados Unidos y Europa ha demostrado que la lectura oral a los niños de corta edad produce diferentes beneficios cognitivos, lingüísticos, psico-afectivos y socioculturales. Por lo tanto, uno de los objetivos específicos de nuestra investigación fue: Analizar algunas dimensiones motivacionales hacia la lectura y la escritura que pudiesen surgir como posible resultado de la lectura de cuentos infantiles. Para el logro de los objetivos propuestos se utilizó fundamentalmente los principios del paradigma cualitativo, pero también se apoyó en el paradigma cuantitativo. En el paradigma cualitativo se recurrió al estudio de casos. Del paradigma cuantitativo se utilizó la investigación descriptiva con el objeto de analizar la información recogida a través de pruebas especiales aplicadas a los 4 niños y 5 niñas con edades que oscilaron entre 2 y 5 años y quienes pertenecían a clases sociales media y media baja. Además, participaron nueve madres y una tía, las cuales poseían estudios de bachillerato y la mayoría de ellas fueron estudiantes universitarias. En los resultados se logró identificar el surgimiento, desarrollo y mantenimiento de cuatro (4) dimensiones motivacionales, a saber: interés intrínseco, auto concepto y nociones de importancia y autonomía. Asimismo, se encontró que el contexto es importante para garantizar el efecto de los beneficios de la realización de la actividad de lectura de los cuentos a los niños y niñas.

Palabras clave: lectura de cuentos infantiles, dimensiones motivacionales.

Abstract

Some research conducted in the United States and Europe has shown that storybook reading yields some cognitive, linguistic, affective, and socio-cultural benefits for children. Based on these promising results, a research study was conducted in Pasto, Colombia aimed, first, at analyzing some motivational dimensions towards reading and writing which might rise as a result of the storybook reading. A combination of both, qualitative and quantitative research paradigms, were used. Case study and descriptive types of research were used according to the paradigms in order to analyze the data collected from a low socioeconomic background group of 4 boys and 5 girls. Their ages ranged from 2 to 5 years old. Nine mothers and one aunt, most of them university students, also participated

in the study. In the results, the emergence, development and maintenance of four (4) motivational dimensions, such as: intrinsic interest, self-concept, and the notion of importance and autonomy were identified. In addition, the study showed that some contextual factors are very important to support the benefit of doing storybook reading at home.

Key Words: storybook reading, motivational dimensions.

Introducción

La lectura oral de cuentos infantiles a niños de corta edad juega un papel muy importante en su vida personal. En primer lugar, este tipo de lectura es importante porque muchas veces se convierte en un momento especial de afecto, amor y sentimiento, promovido por los cuentos que inspiran sentimientos de alegría, tristeza, amor, compasión, etc. En segundo lugar, favorece el aprendizaje de los participantes de esta actividad, como son los padres, madres y familiares y los niños o niñas. En tercer lugar, cuando se lee cuentos a los niños y niñas se les crea un ambiente seguro y cálido para el desarrollo del lenguaje y para el futuro aprendizaje de la lectura y la escritura. En cuarto lugar, cuando los padres, madres y familiares promueven el diálogo y la discusión de la lectura, los niños y niñas empiezan a entender la forma en que la gente comunica sus ideas a través de la letra impresa. En quinto lugar, cuando las personas que leen a los niños y niñas lo hacen con amor, dedicación y paciencia promueven el gusto y el interés por los libros y los cuentos, así como también, por la cantidad de letra impresa que los rodea. Finalmente, podemos también agregar que la lectura de cuentos infantiles estimula la imaginación y creatividad, despertando su curiosidad por el conocimiento y la capacidad para resolver problemas; desarrolla procesos cognitivos, como la memoria visual, la atención y la concentración.

La importancia de la lectura de cuentos infantiles por parte de los padres y madres a sus niños y niñas ha sido sustentada por diversas investigaciones. La investigación sobre el desarrollo y adquisición de la lecto-escritura a temprana edad ha reportado que aquellos niños y niñas que aprendieron a leer naturalmente, antes de ir a la escuela fueron sometidos a experiencias de lectura de cuentos infantiles (Clarke, 1976; Durkin, 1966; Tobin, 1981). Sulzby (1994) cita a McCormick y Mason para indicar que aquellos niños y niñas de clase económica alta y a quienes sus padres les leyeron cuentos obtuvieron altos puntajes en medidas de familiarización con materiales impresos. Además, Sulzby reporta a varios autores que sustentan que este mismo tipo de niños y niñas tendía a obtener altos puntajes en pruebas tradicionales de madurez o de rendimiento en la lectura.

Con el objeto de lograr un mayor entendimiento del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura procedimos a estudiar dicho proceso en niños que aún no se han sometido a actividades escolares. Adicionalmente, el conocimiento de algunas investigaciones realizadas en los EE.UU. desde la década de 1960, en las que se proporcionan evidencias sobre niños y niñas que han aprendido a leer en forma natural y

por su propia cuenta nos motivaron a estudiar el proceso de lectura y escritura en niños y niñas con edades entre 2 y 5 años en el contexto de su hogar. Desde esta perspectiva, intentaremos re-contextualizar la creencia de que somos productos de una sociedad que llega a la escuela a aprender a leer y a escribir con la ayuda de un profesor, pues se cree comúnmente que antes de ir a la escuela uno solamente aprende a escuchar y a hablar su lengua materna en forma natural, más no las habilidades de lectura y escritura.

Este fenómeno de aprendizaje de la lecto-escritura en forma natural es importante en la medida en que si demostramos que es posible desarrollar algunas dimensiones motivacionales hacia la lectura y la escritura, y más aún aprender a leer y a escribir antes de ir a la escuela, estaríamos dando un paso esencial en las aspiraciones que tenemos para que nuestros niños y niñas tengan mayores posibilidades de éxito en su rendimiento académico, no solo en el aprendizaje de la lecto-escritura, sino en el aprendizaje y rendimiento en todas y cada una de las áreas de estudio en la educación primaria, secundaria y universitaria.

Consideramos importante realizar el estudio por las siguientes razones. En primer lugar, las dos teorías más conocidas sobre la adquisición de la lecto-escritura a temprana edad, la Teoría de la Madurez para la Lectura (TML) y la Teoría de la Lecto-escritura Emergente (TLE), se han concentrado en el estudio de la lecto-escritura desde una perspectiva intra-psicológica, es decir, han descrito y explicado el proceso de adquisición como un producto interno e individual del niño y niña. De las dos teorías antes mencionadas es la TLE la que ha proporcionado unos postulados que capturan con mayor sustentación lo que sucede en el proceso de adquisición de la lecto-escritura a temprana edad. En este sentido, el estudio pretendió proporcionar evidencias que contribuyan a sustentar algunos de los principios de la anterior teoría en nuestro medio. Sin embargo, el estudio se diseñó, también, para contribuir al avance del conocimiento en el entendimiento del proceso de desarrollo y adquisición de la lecto-escritura por medio de la formulación y posible sustentación de algunos principios de tipo motivacional.

Metodología

Para el logro de los objetivos propuestos se utilizó fundamentalmente los principios del paradigma cualitativo, pero también se apoyó en el paradigma cuantitativo. En el paradigma cualitativo se recurrió al estudio de casos, como el tipo específico de investigación que más se ajustó a los objetivos y a la población seleccionada. En cuanto a técnicas de recolección de la información se utilizaron diarios de los niños y niñas y grabaciones de audio, ambas realizadas por las madres mensualmente. Por su parte, los investigadores realizaron cuatro entrevistas a las madres, padres y una tía en diferentes momentos del desarrollo del proyecto, tres grabaciones en video del contexto en que se desarrolló la lectura de los cuentos y dos grupos focales con las madres de los niños y niñas. Estas técnicas permitieron la recolección de información densa y rica con el objeto de documentar el proceso de desarrollo con textos narrativos y descriptivos, los cuales

fueron sometidos a categorización e interpretación en el momento del análisis de la información. Del paradigma cuantitativo se utilizó la investigación descriptiva con el objeto de analizar la información recogida a través de las pruebas aplicadas a los niños y niñas, cuyos resultados fueron analizados con base en algunos elementos básicos de estadística descriptiva. La prueba utilizada en el estudio fue desarrollada por Goodman y Altwerger (1981), la cual consta de seis tareas o actividades a saber: familiaridad con la letra impresa (incluye tres actividades), conceptos sobre lectura, conceptos sobre escritura y manejo del libro.

Los participantes en este estudio fueron 5 niños y 5 niñas inicialmente, con edades que oscilaron entre 2 y 5 años y quienes pertenecían a clases sociales media y media baja, según el estrato del barrio donde viven y de acuerdo con la clasificación utilizada en Pasto para el pago de los servicios públicos de agua y luz. Los niños y niñas viven en diversos barrios de la ciudad de Pasto, departamento de Nariño. Además, participaron nueve madres y una tía, las cuales poseen estudios de bachillerato y la mayoría de ellas fueron estudiantes universitarias. También colaboraron en la lectura dos padres, dos abuelas y dos bisabuelas. A los cuatro meses de iniciado el estudio se retiró una madre, quien nos informó que no tenía tiempo suficiente para desarrollar la actividad, de tal manera que el estudio se continuó con cuatro niños y cinco niñas.

El tratamiento consistió en la lectura diaria de cuentos infantiles durante 10 o 15 minutos en promedio, realizado en la mayor parte de casos en horas de la noche. Esta lectura fue hecha por la madre, el padre, o la tía. Los padres y madres se limitaron a leer y a interactuar con los niños y niñas a medida que éstos les hacían preguntas. Los padres y madres recibieron periódicamente los siguientes paquetes de cuentos infantiles seleccionados por los investigadores y que estuvieron disponibles en el comercio local y en las librerías de Bogotá: tres cuentos individuales de la serie Mis Primeros Amigos, nueve cuentos individuales de la serie Cuentos y Fábulas, un libro de cuentos titulado Joyas Clásicas, que contiene once cuentos, un libro de cuentos titulado Leyendas de Hadas, el cual incluye leyendas y un libro de cuentos titulado Tesoros Clásicos con once cuentos. También se incluirán cuentos basados en historias infantiles que han sido llevados a la pantalla y que son conocidos por los niños y niñas, tales como El Rey León, Pocahontas, etc. Este tipo de cuento fue útil para el estudio debido a su colorido, dibujos y texto. A los padres y madres se les pidió que graben por audio, por lo menos una sesión semanal. Además, ellas llevaban un diario sobre la experiencia del niño y la niña donde se anotaba lo que había sucedido en la sesión y reacciones de la niña o del niño frente a la actividad de lectura de cuentos infantiles.

Los investigadores e investigadoras tuvieron en cuenta los principios éticos de la investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, en lo relacionado con participación voluntaria, permisos de los padres para realizar la investigación y para reportar los

resultados, consecuencias positivas para los niños, confidencialidad en la información y reciprocidad con los padres y niños.

Resultados y Discusión

Uno de los beneficios que se destacó en nuestro estudio investigativo fue el surgimiento, desarrollo y permanencia de la motivación hacia la lectura de los cuentos infantiles por parte de todos los niños, especialmente en dos de ellos quienes mostraron un nivel de motivación más alto. A continuación haremos una breve biografía de una de nuestras participantes en el estudio.

Natalia Camila nació el 1 de Agosto de 2002, al comienzo del estudio tenía 3 años y 7 meses, su estatura era de 97 cm. y su peso 13 kilos. De piel trigueña, ojos castaño oscuro, cabello largo, contextura delgada y una sonrisa encantadora. En cuanto a sus aspectos psicológicos, podemos afirmar que es una niña muy activa, inquieta, curiosa y juguetona; busca hacer amiguitos en cualquier oportunidad, aunque es un poco impaciente y agresiva cuando no lo consigue. Las personas con quienes interactúa a diario son: Sus padres, su abuelita, su tía y su primo. Según el reporte de su madre, al inicio de la investigación la niña ya tenía buena pronunciación, aunque se le dificultaba la conjugación de algunos tiempos gramaticales, por ejemplo decía: “corriba, comiba”, etc. En cuanto a la gramática, todavía no tenía conocimiento definido. En la escritura ya producía algunos trazos y garabatos. Durante el proceso de lectura hubo mucha expectativa, por parte de la niña, de leer los diferentes cuentos; en las cuatro primeras sesiones solo estuvo atenta a la lectura y a mirar las ilustraciones. A partir de la quinta sesión empezó a intervenir en la lectura preguntando por personajes. A partir de las imágenes en los cuentos creó su propia historia. La comprensión de lectura se le dificultaba porque algunas palabras eran desconocidas para ella.

Conscientes de que las madres o seres queridos jugaban un papel importante en nuestro estudio, dada su convivencia diaria con los niños y niñas y su conocimiento de diferentes aspectos cognitivos, lingüísticos y afectivos de ellos, a los dos meses de ejecución del proyecto los visitamos en sus hogares para dialogar sobre diferentes aspectos del desarrollo de la lectura y la escritura, tales como la motivación hacia la lectura de los cuentos. La madre de Camila afirmó que a su hija si le gusta que le lean los cuentos, y la razón para ella es que la niña insiste, sobre todo los cuentos que más le gustan como, “la niña de los fósforos”, “el día tormentoso de Pligglet” y “los dos hermanos”.

Con el objeto de hacer un seguimiento al desarrollo de la lecto-escritura nuevamente visitamos a la madre de la niña a los seis meses de ejecución del estudio. Con relación al gusto por la lectura, estas fueron las respuestas obtenidas:

Investigador: ¿Qué ha observado con relación al gusto por la lectura?

Madre de Camila: Hasta el material de “Joyas Clásicas”... hasta allí estaba bien. Con el nuevo material no se acomoda muy bien, no lo acepta tal vez por el léxico que utiliza ya que son palabras desconocidas para ella y para mí también, la verdad, entonces se ha alejado un poco, por eso, yo creo”.

Los datos anteriores nos indican que, según la madre de Camila, en principio se corrobora el gusto de la niña por la lectura de los cuentos, en particular de “la niña de los fósforos” “el día tormentoso de Pigglet” y “los dos hermanos”, y esto se repite en todos los niños y niñas del estudio. Sin embargo, a medida que avanzó el proyecto se detectó que el interés por la lectura se mantuvo, pero con una característica importante: la discriminación del gusto por unos cuentos y el alejamiento de otros cuentos. Es así como Camila mantiene su gusto por los cuentos de las series “Mis primeros amigos”, “Cuentos y Fabulas” y “Joyas Clásicas” y su “incomodidad” con los cuentos de la serie “Leyendas de Hadas”.

Con el fin de obtener resultados preliminares en la propia voz de los niños, en este periodo realizamos la primera entrevista con ellos. Veamos a continuación lo que Camila a sus 4 años y 2 meses nos dijo:

Investigador: ¿A ti te gusta leer?

Camila: Si

Investigador: ¿Qué te gusta leer?

Camila: Cuentos

Investigador: A ti ¿qué te gusta que te lean?

Camila: Libritos como los del cuento

Investigador: ¿Cual cuento?

Camila: El de las hadas

Investigador: ¿Por qué te gusta que te lean?

Camila: Porque si

Como podemos observar, en estos datos se identifica la presencia de su gusto por la lectura en general y en particular por la actividad de lectura de los cuentos por parte de su madre mientras ella los escucha con atención. Además, Camila ya demuestra su interés especial por algunos cuentos, tales como los de la serie “Cuentos y fabulas”, los de Joyas Clásicas, Pinocho y Baloo. Finalmente, en la niña no se observa el desarrollo de su capacidad argumentativa ante preguntas del tipo ¿Por qué?, las cuales nos permitirían descubrir las razones que sustentan su interés por la actividad de lectura de los cuentos.

Es importante agregar que a los seis meses de transcurrido el estudio se observó que los cuatro niños y cinco niñas que participaron en el mismo demostraron consistentemente su desarrollo y mantenimiento de un gusto especial por la lectura de cuentos infantiles, donde ellos podían escuchar con atención y/o interactuar con las personas que les leían. Lo anterior fue corroborado por las madres participantes en el primer grupo focal realizado a los nueve meses de ejecución del proyecto. En el análisis realizado en dicho grupo focal todas las mamás resaltaron el gusto de los niños y niñas por la mayoría de los cuentos de las series “Mis primeros amigos”, “Cuentos y fabulas” y “Joyas Clásicas”. Además, varias madres expresaron que a sus hijos e hijas no les llamó mucho la atención los cuentos de la serie “Leyendas de Hadas” por los títulos de los cuentos, los nombres de los personajes y por los lugares de las historias, los cuales eran extraños a su cultura.

En nuestro deseo de lograr el objetivo de analizar algunas dimensiones motivacionales hacia la lectura y la escritura que pudiesen surgir como posible resultado de la lectura de cuentos infantiles, a los 14 meses de ejecución del proyecto aplicamos la prueba a los niños por tercera vez. A continuación presentamos las respuestas de Camila cuando ya había cumplido 4 años y 10 meses:

Investigador: A ti ¿te gusta leer?

*Camila: Si, porque aprendemos hartas cosas y cuando vemos un
letrero lo podemos leer.*

Investigador: ¿Qué te gusta leer?

Camila: Los cuentos

Investigador: A ti ¿te gusta que te lean?

Camila: Si

Investigador: ¿Por qué te gusta que te lean?

Camila: Porque si

En el diálogo anterior se nota que la niña ha mantenido su interés por la lectura en general y por la lectura de los cuentos infantiles. Por otra parte, es importante destacar los indicios de su capacidad de argumentación en sus respuestas. Por ejemplo, Camila no espera a una nueva pregunta, sino que desde un principio da una respuesta argumentada sobre su gusto por la lectura: “sí, porque aprendemos muchas cosas y cuando vemos un letrado lo podemos leer”. Esta respuesta es, además, muy importante porque muestra evidencia de otra dimensión de la motivación: el concepto de importancia de una actividad, es decir, para Camila la lectura es importante “porque aprendemos muchas cosas”. Además, la respuesta refleja su consciencia del ambiente de lectura (“y cuando vemos un letrado...”) a su alrededor y de su habilidad de lectura (“... lo podemos leer”).

El resultado anterior, referente al gusto por la lectura de los cuentos, fue corroborado por la mayoría de las madres en la cuarta entrevista que se hizo al término del proyecto - después de 14 meses- en nuestro caso, la mamá de Camila, afirma que a la niña sí le gusta que le lean cuentos, que lo sabe por su comportamiento y agrega: “hay que resaltar el amor que ha tomado a la lectura y a los libros”.

La información proporcionada por las madres en la entrevista final nos indica la presencia de tres dimensiones importantes del concepto de motivación. El primero se refiere al concepto de **autonomía** de los niños y niñas reflejada en su toma de iniciativa para la lectura (“Porque pide que le lean...”), concepto que se desarrolla cuando a los niños y niñas se les da la oportunidad de escogencia de actividad y de toma de la iniciativa (Pintrich y Schunk, 1996).

El segundo se relaciona con el concepto de “**persistencia**” en la ejecución de una tarea (Pintrich y Schunk, 1996), demostrado por la respuesta de la madre de Camila: “...porque insiste.”, además nos proporciona un concepto que rebasa la dimensión del gusto o interés por la lectura y que nos transporta a una dimensión mucho más profunda del concepto cognoscitivo de motivación, es decir, a la dimensión **afectiva** del ser humano, representada en una categoría sublime denominada “**amor**”: “Hay que resaltar el amor que ha tomado a la lectura y a los libros”.

En conclusión, las vocecitas de los niños y los testimonios individuales y colectivos de sus seres queridos, especialmente de las madres y una tía, demostraron que una de las dimensiones de la motivación: el **interés intrínseco** por la lectura de cuentos infantiles se despertó, se desarrolló y se mantuvo en el transcurso del estudio en la mayor parte de niños (en seis de los nueve niños). Sin embargo, también encontramos que el interés puede ser afectado por el tipo de cuentos que se utilicen con algunos niños, tal como sucedió con la serie de los “Cuentos de Hadas”. Varias de las madres reportaron que estos cuentos no atrajeron el gusto de los niños debido a los títulos y los nombres de los personajes y los lugares, los cuales eran extraños y desconocidos tanto para los niños y niñas como para los padres y madres.

Para la sustentación de nuestro estudio hemos utilizado la teoría sobre los valores de logro de tareas propuestas por Eccles y Wigfield (Eccles, 1983; Wigfield y Eccles, 1992). En este modelo los componentes principales de la valoración de una tarea son cuatro: el valor de la **importancia** de una tarea, el **interés intrínseco**, la **utilidad** y el **costo** de hacer una tarea. Para nuestro propósito nos hemos concentrado en los componentes del interés intrínseco y en la importancia de hacer una actividad, en este caso la lectura. En esta sección nos referimos al interés intrínseco.

Según Wigfield y Eccles (1992) el interés intrínseco se relaciona con el gusto, o disfrute que experimentan las personas al realizar una actividad. En nuestro estudio tanto los niños y niñas como sus seres queridos nos reportaron que a ellos les gustó la lectura de los cuentos en general y la actividad que los padres hicieron de leer a sus hijos e hijas. Sin embargo, recordemos que este interés no se observó con relación a todo tipo de cuentos, pues a varios niños no les llamó mucho la atención los cuentos, de la serie “Leyendas de Hadas”. Al respecto, Krapp, Hidi y Renninger (1992) propusieron que el interés se puede clasificar en tres tipos: interés personal, interés situacional e interés como un estado psicológico. El primero corresponde al interés intrínseco que definimos anteriormente. El interés como un estado psicológico es aquel interés que resulta de la interacción entre el interés personal y los rasgos interesantes de algún aspecto contextual. Para explicar nuestro hallazgo recurrimos al segundo tipo de interés, el interés situacional que es aquel que se produce gracias a condiciones contextuales o ambientales (Krapp, Hidi y Renninger, 1992). Este tipo de interés ha sido estudiado en el campo de la lectura, donde se ha investigado el interés basado en el tipo de texto escrito.

El objetivo de este tipo de investigación ha sido entender cómo diferentes tipos de textos pueden producir y sostener el interés de los lectores. En los textos escritos se pueden encontrar diferentes tipos de características, tales como novedad, sorpresa, complejidad, ambigüedad e inclusión de diferentes tipos de tópicos, tales como muerte, sexo, suspenso, belleza, etc. Los cuales a su vez pueden producir o eliminar el interés del lector (Pintrich y Schunk, 1996). Lo anterior nos sirve para explicar el hecho de que a algunos niños no les haya generado mayor interés la serie de “Leyendas de Hadas”.

A lo anterior, podemos agregar el papel que puede desempeñar el adulto o ser querido como mediador entre niños y niñas y los cuentos infantiles, pues después de todo es él quien realiza la lectura en voz alta, es el mediador entre el niño y niña y el libro, propiciando a los pequeños un acercamiento placentero capaz de descubrir y ofrecer los diversos mundos que encierra el libro. Es aquí donde la teoría socio-cultural de Vygotsky (1981) nos sirve de sustento, pues según él, el aprendizaje en general es el resultado de la participación del niño en actividades mediadas por los adultos o personas de mayor conocimiento y experiencia que los niños.

Es decir que su concepto de la “zona de desarrollo próximo” nos ayuda a explicar como el niño y niña desarrollan su interés por la lectura gracias a la mediación de sus seres queridos quienes leen los cuentos infantiles. Sin embargo, creemos que el niño y la niña una vez reciben la ayuda del adulto, comienzan a generar sus propios procesos intrapsicológicos en forma activa y creativa de tal manera que su interés personal sea más de carácter intrínseco que extrínseco y esto podría explicar por qué la mayoría de los niños y niñas participantes en el estudio hayan mantenido su interés por la lectura durante más de doce (12) meses.

¿Qué creen los niños sobre su capacidad de leer?

Desde nuestra primera visita comenzamos a explorar los conceptos que los niños tienen de sus capacidades o habilidades para leer. Veamos lo que Camila nos contestó:

Investigador: ¿Sabes leer?

Camila: Si

Investigador: ¿Cómo aprendiste a leer?

Camila: Mi mamá me enseñó

Investigador: ¿Alguien más te enseñó a leer?

Camila: Mi mamá

Investigador: ¿Es posible que tu aprendas a leer solita?

Camila: Si, sola

Investigador: ¿Aprender a leer es fácil o difícil?

Camila: Es difícil

Investigador: ¿Por qué crees que aprender a leer es difícil?

Camila: Porque si

En los datos anteriores recogidos a los seis (6) meses de iniciado el estudio se identifica que la niña y así como ella otros niños ya poseen un auto-concepto positivo de su capacidad para leer, es decir, que se consideran lectores. Además, sus conceptos indican que por una parte ellos afirman que aprendieron gracias a su madre, pero por otra, también piensan que pueden aprender a leer solitos. Finalmente, ya se percibe que ellos poseen a su edad y en el tiempo transcurrido del estudio un concepto de dificultad implícito en el proceso de aprender a leer.

Con el objeto de detectar si el auto-concepto de Camila se mantenía durante el tiempo de desarrollo del estudio se le hizo las mismas preguntas en las tres pruebas. He aquí sus respuestas al finalizar el estudio.

Investigador: ¿Sabes leer?

Camila: Si

Investigador: ¿Cómo aprendiste a leer?

Camila: Mi mamá me enseñó

Investigador: ¿Es posible que tu aprendas a leer solita?

Camila: Eso es difícil

Investigador: ¿Aprender a leer es fácil o difícil?

Camila: Es difícil

Investigador: ¿Por qué crees que aprender a leer es difícil?

Camila: Porque si

En los datos anteriores se puede observar que la niña mantuvo un auto-concepto positivo de su capacidad para leer, ya que reportó que si sabe leer, además indicó que lo aprendió gracias a la ayuda de su madre. Sin embargo, en la tercera prueba aplicada a los niños, se detectó que ya no consideran que puedan aprender a leer solitos, lo cual puede relacionarse con su creencia de que aprender a leer es difícil. La aparición y desarrollo del auto-concepto de los pequeños, sin embargo, no fue consistente en todos los niños y niñas participantes en el estudio, ya que de los nueve (9), solamente tres mantuvieron su auto-concepto positivo. Los otros cinco (5) reportaron, en algunas pruebas que si sabían leer y en otras que no, únicamente un niño expresó que no sabía leer en las tres pruebas. Además, tres de ellos manifestaron, en las dos pruebas finales, que no sabían leer.

En conclusión, la dimensión del auto-concepto sobre la capacidad de los niños de leer no se desarrolló en la mayor parte de los niños y niñas en forma consistente como posible producto de la lectura de los cuentos. Según Eccles & Wigfield (1985) el auto-concepto es una creencia que la persona tiene sobre su habilidad o eficacia para realizar una actividad y responde a las preguntas: ¿Puedo hacer esta tarea?, o ¿Puedo tener éxito en esta actividad?

Como se puede observar, el auto-concepto como lector es un factor importante para el desempeño futuro de niñas y niños en el área de lectura. ¿Cómo podemos explicar entonces, los resultados obtenidos en esta investigación en cuanto a que solamente tres niños y niñas lo mantuvieron, mientras los otros seis, o estuvieron inseguros o su auto-

concepto fue negativo? Al parecer para algunos niños y niñas en principio la lectura la asocian con la lectura de imágenes y en consecuencia cuando se les pide que lean lo hacen con mucho entusiasmo a través de la simulación del acto lector, y apoyados tanto en las imágenes como en su conocimiento de los cuentos. Sin embargo, a medida que los niños se familiarizan con lo que hace la persona que lee, avanzan en su edad y muy especialmente cuando comienzan a tener consciencia y a poner atención en la letra impresa, entonces su auto-concepto se vuelve negativo, en el sentido de responder que no saben leer. Al preguntárseles por qué no saben leer, los niños y niñas tienen diversas respuestas, tales como:

- ♦ **Alejandra** respondió que no sabía leer y lo corroboró diciendo que aprender a leer era difícil y que no podía leer solita *“porque soy pequeña”*.
- ♦ **Alma Sofía** respondió que aprender a leer era difícil puesto que no es posible aprender a leer solita.
- ♦ **Geraldine** respondió en dos pruebas que aprender a leer era difícil porque *“toca repetir y repetir y toca aprender todas las letras”* (prueba 1) y porque *“hay que aprender bien, hacer las tareas, aprender bien las letras para leer y escribir”* (prueba tres).
- ♦ **Santiago** indicó que aprender a leer era difícil y que no podía aprender a leer solito porque *“tengo que estar en el colegio”*, según él se aprende a leer *“estudiando en el colegio”*.
- ♦ **Gabriel Santiago** reportó un auto-concepto negativo en las tres pruebas afirmando que no sabía leer. En la primera prueba al preguntarle si sabía leer contestó *“solo dos letras”*

Las respuestas de los niños y niñas nos permiten deducir que ellos asocian la capacidad de leer con la dificultad de la actividad, con la imposibilidad de aprender a leer solos, con su estatura (o mejor edad) y con la necesidad de obtener ayuda de los adultos. Es importante destacar la respuesta última de **Gabriel Santiago** quien claramente demuestra que su respuesta se debe a su consciencia y atención a la letra impresa. Es decir, que para él la lectura implica “decodificar” las letras para encontrar el significado. Finalmente, los niños que asociaron el aprendizaje de la lectura con la escucha y los profesores, ya habían entrado al pre-jardín o al preescolar, lo cual significaría que estos niños y niñas están a la expectativa de aprender a leer con la ayuda de los profesores y que además, ya son conscientes de la existencia de la letra impresa.

Sin embargo, hay que resaltar que todos los niños y niñas que tuvieron un auto-concepto negativo expresaron su deseo de aprender a leer, a pesar de que lo consideran difícil. Es muy posible que el gusto desarrollado y mantenido durante todo el tiempo del estudio sea más fuerte que su creencia sobre la dificultad de la tarea y que dicho interés al ser de carácter intrínseco contribuya a que ellos estén listos y dispuestos a aprender dicha habilidad de decodificación, ya sea de manera independiente o con la ayuda de una persona mayor.

En conclusión, la actividad de lectura de los cuentos puede contribuir a estimular la aparición, el desarrollo y el mantenimiento del auto-concepto del niño o niña como lectores en la medida que él interprete el acto lector como un proceso de construcción de significados y de manifestación de una serie de comportamientos lectores que los motive a “pretender” que leen, acción que se puede considerar como un componente esencial de la lectura emergente. Sin embargo, el surgimiento de su consciencia sobre la existencia y el significado de la letra impresa y el descubrimiento de la acción decodificadora de la letra impresa que realiza la persona que lee, produce en el pequeño inseguridad en su auto-concepto e inclusive negatividad en el mismo. No obstante, es muy posible que este concepto sea transitorio y solamente dure el tiempo que tarde el niño o niña en aprender a leer en la forma convencional. A partir de ese momento y gracias a los beneficios obtenidos de la lectura de los cuentos su auto-concepto se podría tornar positivo y muy posiblemente permanezca estable a lo largo de su vida.

¿Es importante la lectura para los niños?

Además de intentar determinar la contribución de la lectura de los cuentos sobre el interés y el auto-concepto de los niños y niñas como lectores nos atrevimos a buscar indicios que reflejen la presencia de otra dimensión de la motivación: el concepto de importancia de la realización de una actividad, en este caso de la lectura. Es así como desde la primera prueba nos aventuramos a indagar a los niños y niñas sobre la importancia y las razones de dicha importancia. Con el objeto de que el lector observe el desarrollo de la conceptualización de los niños y niñas a continuación incluimos las respuestas de los niños seleccionados como centro de atención de este artículo, en las tres pruebas realizadas a los seis, doce y catorce meses de iniciado el estudio.

Prueba 1.

Investigador: ¿Por qué lee la gente?

Camila: Porque si

Investigador: ¿Crees que leer es importante?

Camila: Si es importante, porque si

Prueba 2.

Investigador: ¿Por qué lee la gente?

Camila: Lee la gente... porque quieren leer

Investigador: ¿Es importante leer?

Camila: Si es importante... porque si

Prueba 3.

Investigador: ¿Por qué lee la gente?

Camila: Porque ya saben

En los datos anteriores observamos que para Camila la lectura es importante, lo cual lo corrobora en las dos pruebas iniciales, aunque no sabemos su respuesta en la prueba 3 debido a la falta de la pregunta. En cuanto a las razones de la gente para leer, la niña demuestra un desarrollo de sus conceptos desde una respuesta típica de los niños y niñas de esta edad: “Porque sí”, a una respuesta de carácter afectivo y relacionada muy posiblemente con el interés por la lectura: “Porque quieren leer”, hasta una respuesta centrada en la habilidad de la gente para realizar la actividad: “Porque ya saben”. Dada la importancia de esta dimensión de la motivación a continuación presentamos el análisis de los resultados de las tres pruebas aplicadas a los siete (7) niños y niñas restantes con el objeto de identificar algunas tendencias generales.

- **Alejandra** demostró desarrollo de sus conceptos y su conciencia sobre la importancia de la lectura, desde una respuesta típica de los niños y niñas “*porque si*” (prueba 1), hasta sus respuestas centradas en la edad “*porque son grandes, los pequeños no*” (prueba 2) y unas razones que se refieren a la edad y a la habilidad lectora de los adultos: “*porque ellos pueden y ellos son grandes, ellos pueden*”.
- **Alma Sofía** después de manifestar que la gente lee “*porque tiene boca*”, indicó que ellos leen “*porque les ayuda a aprender*” y finalmente en la tercera prueba respondió que “*la gente (lee) los libros. Porque es importante. Porque aprenden a leer*”. Es decir, que se observó también un progreso en su capacidad para elaborar razones a lo largo del estudio.
- **Gabriel Santiago** demostró también que desarrolló sus conceptos y su conciencia sobre la importancia de la lectura, desde la respuesta “*No se*” (prueba 1), pasando por la respuesta típica de los niños y niñas “*Porque si*” (Prueba 2), hasta su respuesta centrada en la habilidad que implica leer “*Porque pueden, ellos ya saben*” (Prueba 3). Sin embargo, Gabriel aún no tiene conciencia de las razones que las personas tienen para leer.
- **Geraldine** tiene claridad sobre la importancia de la lectura, ya que en la prueba 1 dijo que la gente lee “*Eh, porque la gente se va a comprar y no sabe cuánto es*”; en la prueba 2 expresó que “*porque ellos saben leer*” y en la prueba 3 dijo: “*porque ya pueden leer y saben todas las letras y pueden leer y porque les enseñaron*”. Sin embargo, sus respuestas de las pruebas 2 y 3 tienden a concentrarse en la capacidad que

tienen las personas para poder leer y no en las razones para justificar la importancia de la lectura. Su concepto de importancia de la lectura, puede también sustentarse con sus respuestas a la pregunta 6, cuando expresó que le gusta que le lean *“porque es bueno que me lean, aprendo cosas y escucho como leen”*.

- **Santiago** demostró haber desarrollado sus conceptos y su conciencia sobre la importancia de la lectura, desde la respuesta *“Si, ni idea”* (prueba 1), hasta *“Porque puede y sabe y son grandes y ya han ido al colegio y a la universidad”* (Prueba 2) y finalmente, *“Porque ellos pueden leer, sino no pudieran leer”* (prueba 3).
- **Vanesa** igualmente demostró desarrollo de sus conceptos sobre la importancia de la lectura pues en la prueba 1 dijo que la gente lee *“porque si”*, en la prueba 2 expresó *“porque ellas pueden solas”* y en la prueba 3 agregó *“porque enseñan”*.
- **Santiago** no demostró haber desarrollado sus conceptos y su conciencia sobre la importancia de la lectura, ya que en las tres pruebas no proporcionó razones al porque la gente lee. Sin embargo, en la prueba 3, dio una respuesta que parece centrarse en la habilidad o capacidad que tienen las personas que leen, pues su respuesta fue: *“mi papá y mi mamá pueden leer”*.

Los datos anteriores nos permiten hacer la siguiente generalización sobre los conceptos de los niños y niñas en cuanto a la importancia de la lectura para la gente y las razones que ellos tienen para su gusto por la lectura. Se observó que la mayoría demostró un desarrollo de su capacidad para proporcionar razones ante las preguntas del tipo “por qué”.

Algunos de ellos empezaron con respuestas que indican su falta de razones: “no se” y “ni idea”. Otros niños empezaron o siguieron con la respuesta usual de los niños y niñas de corta edad: “porque si”. Finalmente, varios expresaron razones que se concentraron en aspectos afectivos y en especial en el interés de la gente: “Porque es bonito, los cuentos”; en aspectos relacionados con la habilidad de la gente para leer: “porque ellos saben leer”; en la utilidad de la lectura: “Porque la gente se va a comprar y no sabe cuánto es” y “para aprender” y además en razones relacionados con la edad y nivel educativo de las personas: “porque puede y sabe y son grandes y ya han ido al colegio y a la universidad”. Únicamente un niño no demostró mayor avance en su conceptualización sobre la importancia de la lectura para la gente, aunque en la última prueba ya se vislumbra un intento de conformar alguna razón.

El concepto de importancia es sustentado en la teoría de los valores de una tarea de Eccles y sus colaboradores (1983) y hace parte del concepto general de la valoración de tareas, el cual incluye el interés intrínseco, la utilidad y el costo que implica hacer una actividad. La importancia se refiere a los conceptos que una persona tiene sobre el valor general de una actividad así como también la importancia de salir bien, de hacer bien algo o

de tener éxito para las personas (equivale a decir: es importante para mi aprender a leer, por ejemplo).

Las investigaciones realizadas sobre el concepto general de la valoración de tareas, incluyendo las dimensiones de interés, importancia y utilidad han demostrado que se relacionan positivamente con el rendimiento. Sin embargo, esta valoración de las tareas ha servido como un factor con alto nivel predictivo de las decisiones futuras que tienen los estudiantes, por ejemplo, para inscribirse en determinado curso académico (Wigfield y Eccles, 1992). Lo anterior significaría que entre mayor interés, importancia y utilidad sea percibido en los niños por la lectura, mayor posibilidad de que lean con frecuencia.

Los resultados de nuestro estudio no demuestran directamente que la lectura de los cuentos haya afectado el desarrollo de los conceptos de los niños y niñas sobre la importancia de la lectura, pero es probable que si haya contribuido en alguna manera a dicho desarrollo, ya sea a través del contenido de los cuentos o de las interacciones entre madre e hijo durante la realización de la actividad de lectura, es decir, que no podemos establecer una relación de causa-efecto en forma directa.

¿Qué conductas se pueden observar en los niños y niñas como evidencia de su motivación?

Los datos que hemos reportado a lo largo de este capítulo son más de carácter interno o intra-psicológico y por ello nos hemos basado en el reporte verbal de los niños y niñas, a excepción del interés en el cual contamos con los reportes verbales de las madres, tanto en forma individual como colectiva.

Pintrich y Schunk (1996) han realizado una extensa investigación y sistematización sobre la motivación en general y su aplicación en el campo educativo y en consecuencia los podemos considerar como autoridades muy confiables. Con relación a la motivación ellos afirman que es posible inferir la presencia de la motivación de una persona a través de algunos indicadores o índices conductuales, tales como: la escogencia de una tarea, el esfuerzo, la persistencia y el logro de una tarea o meta.

Para los propósitos de nuestro estudio hemos seleccionado la escogencia de una tarea y la persistencia. En el primer caso, se dice que cuando una persona tiene la libertad para escoger una tarea, esta acción es un gran indicador de la motivación que la persona tiene para realizarla. En el segundo caso, la persistencia se refiere al tiempo que una persona gasta en la realización de una actividad, especialmente cuando dicha actividad es difícil y contiene obstáculos. Este indicador se lo asocia con un alto nivel de motivación de la persona. Para lograr esta información recurrimos a las madres o personas familiares de los niños y niñas a través de las entrevistas individuales y de los grupos focales.

La información obtenida demostró, por una parte, que las madres fomentaron o dieron la oportunidad de escoger los cuentos que quieran que se les lean a los niños y niñas, acción que indudablemente contribuye al fomento del interés en la lectura. Por otra parte, ellos ejercieron la oportunidad de seleccionar el cuento a leer, ya sea por su propia iniciativa: “mami el cuento”, “porque ella sin que nadie le mande, por motivación propia, dice por favor léame esto”, o por la oportunidad o sugerencia de sus madres: “ella me dice: mami el cuento, y yo ya le saco y le hago escoger cual cuento quiere leer...”

Es importante mencionar que el tener la oportunidad de experimentar o ejercer la posibilidad de escoger algo o escoger una actividad para realizar es también parte de lo que se denomina “autonomía”, concepto sustentado por la teoría de la auto-determinación propuesta por Deci & Ryan (1985), la cual explica que la autodeterminación requiere que las personas acepten sus fortalezas y debilidades, que sean conscientes de las fuerzas que actúan sobre ellos, que hagan escogencias y que determinen las formas de satisfacer sus necesidades.

Las entrevistas con las madres nos muestran una característica importante que se desarrolló a través del estudio: la toma de iniciativa por parte de los niños y niñas para pedir o realizar la actividad de lectura de los cuentos, no sin antes estar precedidos por sus madres. Como se puede observar en los dos primeros intercambios, son las madres quienes tomaban la iniciativa para leer, pero como ellas lo dicen, esto únicamente sucedió al principio del estudio. A partir de ese momento, prácticamente todas las madres reportan que son los niños y niñas quienes toman la iniciativa para “leer” o para pedir que les lean. Esta toma de iniciativa la podemos considerar como un rasgo o característica importante de la autonomía, la cual se desarrolló muy pronto en ellos.

En conclusión, podemos afirmar que la lectura de los cuentos infantiles contribuyó a desarrollar otra dimensión importante de la motivación que la hemos denominado “autonomía” sustentada por la teoría de la auto-determinación. Esta dimensión se ha desarrollado gracias a una estrategia fundamental: la oportunidad de escoger la actividad a realizar. Además, este resultado es muy importante porque nos permite identificar una dimensión que es parte de un tipo de motivación que ha sido objeto de mucho estudio: la motivación intrínseca. Lo expresado anteriormente en relación al surgimiento de las dimensiones motivacionales, lo podemos indicar en el siguiente diagrama:

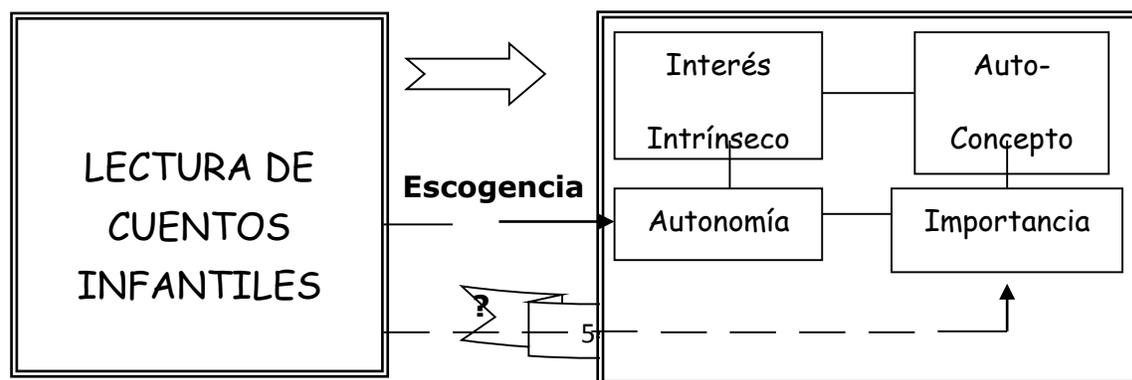


Figura 3.4 *Relación entre la lectura de cuentos infantiles y la autonomía fomentada a través de la escogencia de la actividad.*

Expresamos anteriormente que otro indicador o índice de motivación de las personas es la persistencia que la persona demuestra para realizar y terminar con éxito una tarea. A propósito, también, nuestras madres participantes en el estudio nos dieron respuestas que nos permiten hacer inferencias sobre este indicador.

Entrevista 1

Investigador: ¿Terminaba de leer cuando se cansaba o cuando se acababa el cuento?

Madre de Camila: Cuando se acababa el cuento porque ella no se cansa

Investigador: ¿Cuántos cuentos han leído?

Madre de Camila: Hemos leído 16 cuentos y los hemos vuelto a releer

Investigador: Al comienzo, ¿la niña pedía que le lean uno o varios cuentos?

Madre de Camila: Quería que le lea todos los cuentos.

Investigador: ¿Le pide un número determinado de cuentos?

Madre 2: Si a veces sí; cinco o siete, pero yo le leo lo que alcance, los que más pueda.

Investigador: ¿Cuánto dura la sesión de lectura?

Madre 2: Como siempre que se acaba el cuento se le lee otro, entonces, la sesión dura una media hora.

Investigador: ¿Qué ha observado con relación al gusto por la lectura?

Madre 3: El llora cuando no se le lee. Ahora ya no es un cuento diario, son cuatro, cinco, hasta seis cuentos...

Entrevista 3

Investigador: ¿Qué número de cuentos?

Madre 4: Depende del estado de ánimo y de los cuentos

Investigador: ¿Cómo reacciona usted?

Madre 4: Se le trata de leer, pero cuando es el cuento de “Joyas Clásicas”, cuando se va a acabar un cuento, el dice: “y este también” y nos toca decirle hasta aquí, mañana seguimos porque si no nos hace leer el libro entero .

Investigador: ¿Cuándo se acaba un cuento ella quiere que le lea otro o que le repita el mismo?

Madre 5: Si, ella dice mami quiero que me leas un cuento y va pidiendo más hasta que se duerme.

De la información anterior podemos extraer algunos indicios que nos muestra la persistencia de la mayor parte de los niños y niñas en la lectura de los cuentos. Si bien a las madres se les pidió que únicamente gastaran entre 10 y 15 minutos, varias reportaron que en promedio gastaban entre 15 y 30 minutos, lo cual indica que los niños pasaron más del tiempo asignado escuchando e interactuando con sus madres. Además, fueron los niños y niñas los que pidieron la lectura de más de un cuento por sesión, siendo el promedio entre tres y cinco cuentos. Es decir que los niños no se conformaron con uno o dos cuentos, sino que pidieron más. Finalmente algunas niñas fueron “incansables” y pidieron que les lean todos los cuentos de una serie o tuvieron leyendo a sus madres hasta que ellas se dormían. En resumen, la persistencia de los niños y niñas se la reflejó a través del tiempo de duración de las sesiones, del número de cuentos leídos en cada sesión y de su deseo de que les lean hasta el final de una serie de cuentos o hasta dormirse.

Nuevamente recurrimos a Pintrich y Schunk (1996) para sustentar la importancia de la persistencia como un indicador de la motivación de las personas. Si bien a los niños y niñas no se los sometió a una actividad con obstáculos o dificultades, la actividad de la lectura si implicaba tiempo utilizado para realizar una tarea (= persistencia). Según estos autores el trabajar por un tiempo más largo del previsto se asocia con un mayor grado de motivación. Esto significa que la mayor parte de nuestros niños, al pedir que les lean un número mayor de los cuentos sugeridos y gastar más de los 15 minutos por sesión, demostraron un mayor nivel de motivación hacia la lectura.

Los resultados que hemos reportado en este capítulo basados en los reportes orales de los niños y niñas, en los reportes verbales de las madres, tanto en forma individual como colectiva, y con base en la observación de dos indicadores importantes de la motivación, como son la posibilidad de escoger la realización de una actividad y la persistencia en la realización de una tarea, nos permiten afirmar que existe una estrecha asociación entre la lectura de cuentos infantiles y su motivación hacia la lectura, aún más nos atrevemos a adelantar que esta relación puede ser de tipo interactiva, es decir, que es en la interacción entre la lectura de cuentos infantiles en forma frecuente y ojala diaria y la activación de los factores intra-psicológicos de los niños que surgen las diferentes dimensiones motivacionales de los niños hacia la lectura, sin dejar de desconocer que en esta interacción los niños desempeñan un papel activo, dinámico y creativo.

Los resultados iniciales de este estudio, consideramos nosotros que son muy prometedores en cuanto a la motivación hacia la lectura y de allí que invitamos a las personas interesadas en este campo y en particular a la comunidad académica a continuar investigando, ya sea mediante estudios cualitativos o cuantitativos. Pensamos que un estudio interesante podría ser la realización de estudios de tipo experimental con niños de edades similares a la de nuestros niños con el fin de establecer el tipo de relación que existe entre la lectura de los cuentos infantiles y la motivación hacia la lectura. También recomendaríamos hacer una réplica de este estudio con niños y niñas de prejardín o de preescolar, dados los beneficios de largo alcance del desarrollo de la motivación hacia la lectura.

Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio contribuyen a consolidar el concepto de lectura emergente, puesto que estos constituyen evidencias de que el proceso de lectura se encontraba en desarrollo, que era algo que antes de empezar el estudio no se encontraba en la mente de los niños y niñas, que fue un proceso que resultó de una serie de cambios que se dieron a lo largo del estudio, que es un proceso que no fue el resultado de la enseñanza directa y formal y que finalmente la mayoría de los niños demostraron que se encuentran muy cerca de convertirse en lectores convencionales.

Analizar algunas dimensiones motivacionales hacia la lectura y la escritura que emergen paulatinamente como posible resultado de la lectura de cuentos infantiles fue el segundo objetivo propuesto en nuestra investigación. Al respecto se logró identificar el surgimiento, desarrollo y mantenimiento de cuatro (4) dimensiones, a saber: interés intrínseco, auto concepto y nociones de importancia y autonomía. Estas dimensiones se observaron más en la lectura que en la escritura emergente debido al énfasis de la investigación sobre la lectura a través del uso de la lectura oral de los cuentos infantiles.

Para sustentar el desarrollo de las anteriores dimensiones nos hemos basado en algunos indicadores propuestos por Pintrich y Schunk (1996), tales como la persistencia y la oportunidad de “seleccionar” los cuentos. Además, consideramos que la “toma de iniciativa” para hacer algo y la “preferencia” de los niños por algunos cuentos también constituyen índices o indicadores de su motivación hacia la lectura y escritura.

Es importante aclarar que estas dimensiones de la motivación no se desarrollaron con la misma intensidad y ritmo en los niños y niñas. Por ejemplo, en la lectura se observó un mayor desarrollo en las dimensiones del interés intrínseco y de la autonomía, y en la escritura se obtuvo información sobre el desarrollo del interés intrínseco. Este último aspecto fue el que apareció muy temprano en el estudio y se desarrolló con mayor consistencia en la mayoría de los niños, según reporte de las madres y los resultados de las pruebas realizadas. Otros indicadores que nos sirvieron para identificar el interés por la lectura de los cuentos fueron la iniciativa de los niños para pedir a sus madres que les lean, la cual se llegó a convertir en exigencias de parte de una niña y en llanto en otra, al darse cuenta que su madre no le iba a leer; la frecuencia con que se leyó, la que varió, de pedir que se les lea no solo en la noche, sino también en el día en una niña y a cada momento del día en el caso de un niño, y la selección de algunos cuentos como los “favoritos”, los cuales a su vez se convirtieron en objeto de lectura repetida. Es decir, que los niños pedían que se les lean dos o más veces. En cuanto a la escritura, el interés se detectó por el entusiasmo y la alegría con que algunos niños tomaron el papel y los colores o crayolas y empezaron a escribir lo que se les pidió, además algunas niñas siguieron escribiendo y dibujando aún después de terminada la actividad.

Sin embargo, el interés por la lectura de los cuentos no se mantuvo en forma permanente en todos los niños y niñas. En primer lugar, este interés se vio afectado por el tipo de cuentos leídos a los niños, ya que a algunos no les agradó la serie “leyendas de hadas” debido a los títulos y nombres desconocidos y algunos difíciles de pronunciar, a la extensión corta de cada cuento y a la poca ilustración (un dibujo por cuento). Así mismo, los temas de los cuentos afectaron el interés de un niño quien prefería los cuentos sobre “cosas bonitas” y evitaba los cuentos que le causaban miedo. Otro aspecto relacionado con lo anterior fue la extensión del cuento y su presentación. Algunos niños se mostraron más interesados por los cuentos individuales, es decir, por los que estaban publicados en un solo folleto, que por las colecciones de cuentos publicados en un solo libro. En segundo lugar, algunos niños se desinteresaron de la lectura, cuando ya habían leído un cuento dos o más veces y cuando se les comenzó a leer con mucha frecuencia. Esto significa que hay que tener cuidado con la frecuencia de lectura, ya que esta puede favorecer o afectar negativamente el interés de los niños hacia la lectura por parte de sus madres o padres.

Con relación a la autonomía de los niños para pedir que les lean o para simular que leían también las madres reportaron que la mayor parte de niños y niñas fueron quienes pidieron que les lean desde prácticamente el comienzo del proyecto. Esto puede explicarse

por la instrucción en tal sentido dada a las madres desde la primera reunión realizada antes de empezar el estudio.

Lo interesante, sin embargo, de este fenómeno es que la mayor parte de niños aprovechó con gusto y entusiasmo esta estrategia y la mantuvo hasta finalizar el estudio. De la misma forma algunas madres reportaron que sus niños demostraron su autonomía para escribir, cuando por su propia iniciativa tomaron sus cuadernos y se pusieron a escribir inmediatamente después de varias sesiones de lectura.

Otra dimensión de la motivación que se desarrolló paulatinamente a lo largo de la ejecución del proyecto fueron los conceptos de los niños sobre la importancia de la lectura, los cuales estuvieron sujetos a su desarrollo cognitivo y del lenguaje puesto que esta dimensión tiene que ver con las razones que los niños puedan proporcionar a la pregunta ¿por qué? Su avance se observó desde las respuestas “no se” o “ni idea”, pasando por la respuesta típica de los niños “porque sí” y terminando con respuestas sencillas que se refirieron a razones relacionadas con: lo afectivo, la capacidad de las personas, la utilidad de la lectura, la edad y el nivel educativo de las personas. Únicamente un (1) niño no demostró mayor avance en su conceptualización sobre la importancia de la lectura.

Este mismo patrón de desarrollo se observó en los conceptos de los niños y niñas sobre la importancia de la escritura, de tal manera que en la tercera prueba las respuestas de los niños giraron alrededor de la habilidad, de la edad y del gusto de la gente por la escritura. Así mismo algunos niños se refirieron a dos funciones importantes de la escritura: para enseñar y para aprender.

La dimensión que únicamente surgió y se desarrolló en tres de los nueve niños fue el auto-concepto como lectores. Los demás demostraron inseguridad o negatividad en su auto-concepto, lo cual parece estar relacionado con factores, tales como: la dificultad de la actividad de la lectura, con la imposibilidad de aprender a leer solos, con su edad, con la necesidad de obtener ayuda de personas mayores para aprender a leer. Estas razones fueron extraídas de las respuestas de los niños durante las pruebas orales. A lo anterior, hay que agregar el hecho de que los niños a medida que avanzan en su edad, que se dan cuenta sobre la atención de los adultos en la letra impresa y que adquieran conciencia de la presencia de la letra impresa, entonces su auto-concepto se torna inseguro y luego se vuelve negativo.

Para concluir, uno de nuestros grandes logros de la investigación es haber proporcionado evidencias a través de los reportes verbales de los niños y niñas, de las entrevistas y grupos focales a las madres y de algunos índices o indicadores del surgimiento, desarrollo y consolidación de las dimensiones motivacionales, interés intrínseco, nociones sobre importancia y autonomía en la lectura y la escritura así como también algunos indicios de desarrollo del auto-concepto de los niños como lectores.

Afirmamos que este es un gran logro debido al papel preponderante que tiene la motivación en el aprendizaje en general y en la lectura en particular. Estamos seguros que con la motivación lograda por estos niños, su aprendizaje de la lectura convencional será más rápida y más efectiva. En la misma forma, con un aprendizaje rápido y efectivo del acto lector, estos niños se perfilan como niños con un futuro exitoso en su rendimiento académico en las diferentes áreas de su educación básica, media y universitaria. Lo importante es que tanto sus madres y padres y sus profesores continúen promoviendo la motivación de estos niños hacia la lectura y la escritura.

Desde nuestra perspectiva teórica consideramos que las dimensiones motivacionales antes mencionadas son de carácter intra-psicológicas, pero que se activan y se desarrollan en interacción con otras personas y con la naturaleza y presentación de los cuentos, es decir, que no desconocemos el papel del contexto como un estimulador y mediador de la motivación hacia la lectura y escritura. Sin embargo, hacemos un mayor énfasis en el carácter activo, generador y creativo de los niños y niñas para construir un interés intrínseco, unas creencias y unos valores sobre las actividades de lectura y escritura desde el momento en que se exponen e interactúan con un ambiente de letra impresa, como aquel que los rodea en el hogar, en el vecindario y en la ciudad o población de habitación y convivencia diaria.

Referencias Bibliográficas

- Clark, M. M. (1976). *Young fluent readers*. London: Heinemann.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (ed.), *Achievement and achievement motives* (pp.75-146), San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. & Wigfield, a. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J.B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp.185-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodman, Y. y Altwerger, B. (1981). *Print awareness in preschool children: a study of the development of literacy in preschool children*. Occasional Paper No. 4 Program in Language and Literacy, University of Arizona, Tucson.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K.A. (1992). Interest, learning, and

- development. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sulzby, E. (1994). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Tobin, A. W. (1981). *A multiple discriminant cross-validation for the factors associated with the development of precocious reading achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, Newark.
- Vygostky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). White Plains, NY: Sharpe.
- Wigfield, a., & Eccles, J. (1992). *The development of achievement task values: A theoretical analysis*. *Developmental Review*, 12, 265-310.