

FUNDAMENTOS PARA LA CONSTRUCCION DE UNA TEORIA SOBRE LA MOTIVACION PARA LA LECTURA

*Jesús Alirio Bastidas A., Ph.D.**

Universidad de Nariño, Pasto

INTRODUCCION

En los procesos de aprendizaje y de enseñanza de la lengua materna se afronta una serie de dificultades y limitaciones que muchas veces nos impiden obtener resultados satisfactorios en el rendimiento académico de nuestros estudiantes en varios aspectos, tales como en la comprensión lectora, en la composición escrita, en la ortografía, etc. Evidencia de estos problemas la encontramos semestralmente en los estudiantes bachilleres que ingresan a los diferentes programas de nuestra universidad. Cuando se trata de profundizar en estos problemas y se busca una explicación a los mismos se descubre que existen otros factores que pueden incidir en dichos problemas, tal es el caso de la motivación. Por ejemplo, cuando se pregunta a los profesores de bachillerato: ¿por qué los estudiantes tienen dificultades en la comprensión de lectura?, una de las respuestas frecuentes es porque no leen y otra adicional es porque carecen de motivación hacia la lectura. Ante esta circunstancia la tendencia usual es precipitarnos a proponer soluciones inmediatas de carácter práctico e instrumental, lo cual es entendible, ya que el problema es real, está latente, lo vivimos diariamente y sobre todo amerita una solución rápida.

Por otra parte, lo anterior se complementa con la actitud que tienen muchos profesores de bachillerato y aún de universidad hacia la teoría. Con frecuencia se escucha que los profesores dicen: “Eso suena bien en teoría”, “Eso está bien para la teoría que les dan en la Universidad”, o también “Las teorías solamente son ideas no comprobables e incomprensibles, que solo existen en las mentes de los profesores y de los científicos y que tienen muy poca relación con la realidad”

Jesús Alirio Bastidas A. posee un Doctorado (Ph.D.) en Language, Learning, & Literacy de la University of Southern California, Los Angeles, CA, USA y actualmente es Profesor Titular e Investigador, Categoría “A” de la Universidad de Nariño.
(Hernández et al., 1991).

Todas estas concepciones reflejan un desconocimiento del significado y de la importancia de la teoría en cualquier rama del conocimiento, pues su sentido esencial se dirige a la explicación del por qué y la forma como suceden los fenómenos. Además, las teorías sirven para organizar y sistematizar el conocimiento sobre un fenómeno o sobre la realidad.

Partiendo de esta última concepción, los planteamientos que presentaré en este artículo tienen el objetivo de familiarizar a los lectores con los avances de las teorías y las investigaciones sobre la motivación con el fin de identificar aquellos aspectos que puedan servir de fundamento para la construcción de una o más teorías sobre la motivación hacia la lectura, la cual deberá ser sometida a prueba para su sustentación o refutación. Por otra parte, se espera que el artículo contribuya a la revisión y posible re-conceptualización del proceso de motivación, tanto a nivel psicológico, como en el campo de la lectura.

DEFINICIONES DE MOTIVACION

La motivación ha sido definida de diferentes maneras según las teorías sobre aprendizaje y motivación que se han propuesto o se han desarrollado, fundamentalmente en el campo de la psicología. A continuación se presenta algunas de las más sobresalientes, según su orden cronológico de aparición.

Conceptos Tradicionales

Cuando me refiero a los conceptos tradicionales, lo hago teniendo en cuenta el tiempo de su promulgación, el cual corresponde a los finales del siglo XVIII y principios del siglo XX. Durante esta época la motivación se conceptualizó en términos racionalistas, cuyo énfasis estaba en la razón y en la introspección; en consecuencia, la motivación se refería a aspectos como la **volición** o la **voluntad**, el **instinto**, la **pulsión** o la **necesidad**, aspectos que se referían a la motivación como una fuerza de carácter interno en el ser humano.

Sin embargo, con la aparición de las teorías conductistas y neo-conductistas en psicología se promovió la idea de estudiar la motivación en términos conductuales y desde luego con evidencias que sean observables. Es así como a la motivación se la definió como a “un nivel continuo de respuestas a un estímulo” cuya causa principal era el refuerzo (Pintrich & Schunk, 1996, p. 4). Posteriormente, se propusieron dos nuevas teorías, también, de corte conductista que conceptualizaron a la motivación en términos de “**arousal**” y de **pulsión**. En consecuencia, a la motivación se la consideró como un proceso de ‘intensidad en la conducta’ (Geen, 1995).

Conceptos Modernos sobre Motivación

Con la formulación de las nuevas teorías de tipo cognitivo en psicología durante las décadas de los 50 y los 60, se cuestionó profundamente a las teorías conductistas, por su capacidad limitada para explicar el proceso de aprendizaje en general y desde luego para proporcionar una teoría sobre la motivación. Los psicólogos cognitivos propusieron estudiar a la motivación en términos cognitivos. Basados en los postulados de las diferentes teorías cognitivas, Pintrich & Schunk (1996) definieron a la motivación como **a un proceso de instigación y sostenimiento de una actividad impulsada y dirigida por metas**. Es decir, que nuevamente se retornó a estudiar la motivación como un proceso interno, tal como lo hicieron los racionalistas, pero ahora sustentada en los avances de la psicología cognitiva.

A pesar de los avances realizados por la psicología cognitiva en el campo de la motivación, en las décadas de los 80 y de los 90, se empezó a cuestionar las propuestas cognitivas sobre la base de su énfasis en los procesos cognitivos y la ubicación en un plano secundario de los aspectos contextuales que pueden estar incidiendo en la motivación. En esta forma las teorías socio-cognitivas y socio-culturales propusieron la conceptualización de los procesos cognitivos (y en consecuencia de la motivación), y los factores socio-culturales como factores interdependientes y no aislados, como ha sido la tendencia en la psicología cognitiva (Rueda & Dembo, 1995). Con base en esta propuesta a la motivación se la definió como **a una norma cultural negociada socialmente que “resulta en una manifestación observable del interés y el compromiso cognitivo y afectivo” de un individuo para realizar una determinada tarea** (Sivan, 1986, p. 210).

Como puede observarse la motivación ha sido definida dentro del contexto de las teorías de aprendizaje y de motivación que se han promovido a través del tiempo en el campo de la psicología. Cabe mencionar que en varias etapas la motivación ha sido relegada a un plano secundario en la discusión de los procesos psicológicos del individuo y es únicamente a partir del desarrollo de las teorías cognitivas, que se vuelve a retomar la investigación con carácter intensivo y con el fin de proponer teorías bien sustentadas que proporcionen una explicación del fenómeno de la motivación. A su vez estas investigaciones han sido aplicadas inmediatamente a los diferentes campos del conocimiento y del aprendizaje de diferentes aspectos, tales como el aprendizaje de las matemáticas, de los idiomas y de la lectura en particular.

Exponer las diferentes teorías que se han propuesto en el campo de la motivación de logro especialmente, sería demasiado extenso. Para los propósitos de esta conferencia, he preferido seleccionar unos ‘constructos’ sobresalientes que han sido investigados a profundidad en la

escuela norte-americana y que han servido para demostrar que la motivación es un proceso complejo que incluye una serie de factores o dimensiones que es necesario especificar para develar la naturaleza misma de la motivación. A su vez cada una de estas dimensiones sirve para identificar algunas implicaciones que tiene la aplicación de la motivación, en campos como el de la lectura, que es el que nos concierne en esta oportunidad.

CONSTRUCTOS SOBRE LA MOTIVACION DE LOGRO

Desde una perspectiva cognitiva, muchos investigadores han estudiado un número importante de factores o dimensiones de la motivación de logro que al parecer influyen en la conducta humana. Entre ellos tenemos los **conceptos** que tienen la persona sobre su **habilidad**, su **competencia**, sus **expectativas**, sus **valores** para realizar una tarea, las **metas** de logro, sus **creencias** sobre el grado de **control** que ellos tienen sobre sus acciones, la motivación **intrínseca** y **extrínseca**, las **atribuciones de logro** y la **auto-determinación**, entre otros. Además, estos investigadores también han estado interesados en establecer relaciones entre estas dimensiones internas de la motivación y algunas de las manifestaciones externas de la misma, tales como las demostraciones de **elección**, el grado de **esfuerzo** y la **persistencia** que demuestran los seres humanos cuando realizan una determinada actividad. Para el propósito de este artículo, me voy a referir a lo que se ha encontrado hasta el momento en los sub-constructos de creencias sobre la habilidad y la eficacia, valoración de las tareas y metas de logro y su relación con el logro o rendimiento académico. Con base en los resultados obtenidos, identificaré las implicaciones que tienen estos hallazgos para el entendimiento, la explicación y la aplicación en los procesos de motivación para la lectura. Lo anterior indica que para la formulación de una teoría sobre la motivación para la lectura, hay necesidad de recurrir a una fundamentación de carácter psicológico, lingüístico, sociológico y desde luego pedagógico, especialmente si intentamos aplicar este tipo de teoría en las clases de lectura, ya sea específicas o inmersas en las clases de lengua y literatura o de las demás ramas del saber humano.

Habilidad y Eficacia

El estudio de las creencias de las personas sobre su habilidad y su eficacia proviene de las investigaciones realizadas en tres teorías principales, a saber: teoría de la expectativa y el valor (Eccles, 1983; Eccles y otros, 1983; Wigfield & Eccles, 1992), la teoría sobre las auto - percepciones sobre la competencia (Harter, 1982, 1985; Stipek, 1981) y la teoría de la auto - eficacia (Bandura, 1989). Para obtener una idea concreta y quizá un poco simplificada, algunos autores como Eccles y Wigfield (1985) han indicado que estos sub-constructos se refieren a las respuestas que las personas tienen a las preguntas: ¿PUEDO HACER ESTA TAREA? O ¿PUEDO TENER ÉXITO EN LA REALIZACION DE ESTA TAREA?. Los resultados de las

investigaciones en estos aspectos han mostrado que las creencias de los alumnos sobre sus habilidades y su grado de eficacia para ejecutar una determinada tarea académica son variables de carácter motivacional esenciales para predecir sus conductas de logro o de rendimiento académico.

Las creencias sobre las habilidades se refieren a las auto-evaluaciones que hacen las personas de su propia capacidad en diferentes aspectos. Los investigadores sobre la motivación de logro han encontrado que existe relación entre las creencias sobre las habilidades y el rendimiento académico. Es decir, que las creencias que uno tiene sobre sus propias habilidades predicen el rendimiento académico en diferentes áreas, tales como matemáticas y lectura (Eccles et al., 1983; Meece, Wigfield, & Eccles, 1990; Nichols, 1979; Stipeck & MacIver, 1989).

La auto-eficacia es un constructo esencial en la teoría de Bandura y se refiere a los “juicios que la gente hace sobre sus capacidades para organizar y ejecutar acciones que se requieren para obtener diferentes tipos de logros” (Bandura, 1986, p. 391). Las expectativas de eficacia para el logro en diferentes tareas constituyen un determinante fundamental de las elecciones de la gente, de su voluntad para esforzarse y de su persistencia. También, la investigación ha encontrado que existe relación entre las creencias de los niños sobre su eficacia y su rendimiento académico. Además, cuando a los niños se los entrena para creer y para ser más eficaces, éstos rinden mejor en varias áreas del conocimiento, entre ellas matemáticas y lectura (Schunk, 1991).

Los hallazgos anteriores en la investigación sobre motivación de logro indican que aquellos estudiantes que creen que son competentes y eficaces en la lectura deben tener una mayor motivación, se deben involucrar en las actividades de lectura y deben obtener un mayor rendimiento académico en lectura.

Valoración de Tareas

El valor subjetivo sobre la tarea es un sub-constructo propuesto en los modelos de Lewin, de Tolman y de Atkinson y que luego fueron re-elaborados en el modelo del valor cognitivo y social de Eccles y otros (1983). La valoración de una tarea se refiere a los incentivos que uno obtiene por realizar una tarea. Estos valores corresponden a las respuestas que se dan a las preguntas

¿DEBO HACER ESTA TAREA Y POR QUE? O ¿ QUIERO TENER ÉXITO EN ESTA TAREA Y POR QUE?. Los Valores sobre las tareas se han definido teniendo en cuenta cuatro componentes: interés intrínseco, valor del logro, utilidad y costo (Eccles et al., 1983). El valor del interés intrínseco se refiere al gusto y al disfrute que tienen las personas cuando hacen una

tarea. El valor del logro corresponde a la importancia de una tarea y a la importancia de hacerla bien. El valor de utilidad tiene que ver con la utilidad de una tarea para las metas que uno se imponga hacia el futuro. El valor de costo se refiere a los aspectos negativos que percibe una persona o a las exigencias que le puede imponer la realización de una determinada tarea. El valor de costo, también, se refiere a que si uno se involucra en una tarea, uno se priva de cualquier beneficio o disfrute al realizar cualquier otra tarea (Wigfield & Eccles, 1992). Fundamentalmente la investigación se ha centrado en el estudio de la naturaleza de los tres primeros aspectos de los valores subjetivos y de su relación con las elecciones que hacen los estudiantes sobre actividades a realizar y la ejecución del logro. Uno de los mayores resultados de estas investigaciones indica que mientras las creencias que tienen los estudiantes sobre sus habilidades y sus expectativas de éxito predicen su ejecución en las áreas de lenguaje y matemáticas, sus valores subjetivos sobre las tareas predicen tanto las intenciones como las decisiones de continuar tomando cursos de lenguaje y de matemáticas (Eccles et al., 1983; Meece, Wigfield, & Eccles, 1990; Wigfield & Eccles, 1992).

Para el área de motivación en la lectura los anteriores hallazgos tienen implicaciones importantes. Cuando los estudiantes valoran la lectura por su interés, por su importancia y por su utilidad, entonces podemos esperar que éstos se involucren y realicen la acción de leer.

El sub-constructo de valoración de la tarea, también ha sido sustentado y explicado mediante los estudios realizados sobre la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y las metas de logro. Entre las principales teorías que han sustentado los sub-constructos relacionados con la motivación intrínseca y extrínseca tenemos: la teoría de la causalidad personal (deCharms, 1968), la motivación de dominio (Harter, 1978, 1981a, 1981b), la teoría de la auto-determinación (Deci, 1980; Deci & Ryan, 1985, 1991) y la teoría de la motivación emergente (Csikszentmihalyi, 1978, 1985). Por su parte, las teorías sobre el papel de las metas y la orientación hacia las metas han sido propuestas y sustentadas por los estudios de Nicholls (1984), Ames y Archer (1987, 1988) y Dweck y Legget (1988). La investigación realizada con estas teorías asume que los anteriores sub-constructos son esenciales para el entendimiento de la motivación de logro. Las personas pueden auto-evaluarse como muy competentes y eficaces para la realización de una actividad, pero muy posiblemente no se decidan a realizarla si ellas no tiene un propósito o una razón para realizarla. Es decir, que las creencias que uno tenga sobre su habilidad o capacidad y su eficacia para hacer una actividad son necesarias, pero no son suficientes. Para ejecutar una actividad, es necesario, además de lo anterior tener un propósito o una razón para hacerla. Dada la importancia que han tenido estos sub-constructos en la investigación sobre motivación, a continuación presentamos la forma como se han conceptualizado y como se han investigado.

Motivación Intrínseca y Extrínseca

La motivación intrínseca (MI) se refiere al deseo interno de las personas para involucrarse en una actividad por el placer y la satisfacción que les produce (Deci, 1972; Deci & Ryan, 1985; Harter, 1981a). La MI se basa en las teorías que se inclinan por sustentar al aprendizaje como a un proceso psicológico auto-iniciado, espontáneo y natural (Rugby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992). Por el contrario, la motivación extrínseca (ME) corresponde a las decisiones que toman las personas para realizar una actividad por razones extrínsecas, externas o por los incentivos o premios que van a obtener. Este sub-constructo se basa en las teorías que sostienen que el aprendizaje ocurre a causa de la presencia de incentivos externos, recompensas, exigencias y del control social.

Tanto la MI como la ME se refieren a la primera parte de las preguntas realizadas anteriormente, es decir: ¿DESEO TENER ÉXITO? O ¿DEBO HACER ESTA TAREA?. En la teoría de la motivación de dominio, la MI se relaciona positivamente con la competencia que el individuo percibe que tiene y con el control interno que uno tiene de sus acciones (Harte, 1981b; Harte & Connell, 1984). Esto significa que aquellos estudiantes que creían que eran competentes mostraron una mayor MI que aquellos estudiantes que pensaban que tenían una menor competencia para realizar una tarea (Boggiano, Main & Katz, 1988; Gottfried, 1985, 1990). También se ha encontrado una relación positiva entre la MI, la capacidad y el grado de dificultad de una tarea. Es decir, que los niños disfrutaban más y perciben una mayor competencia cuando tienen éxito en la realización de tareas difíciles (Harter, 1978, 1981a).

El concepto que indica que las percepciones de control interno que tienen las personas influyen en sus conductas ha sido propuesta por la teoría de la causalidad personal de de Charms (1968, 1984) y por la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966, citado por Pintrich & Schunk, 1996). Los resultados de la investigación han sustentado la existencia de una correlación positiva entre la posición (locus) del control interno, la motivación y el logro en la escuela (Phares, 1976). Es decir, que aquellos estudiantes que perciben que sus productos conductuales (éxitos y fracasos) están bajo su control (control interno) muestran motivación para realizar actividades académicas, hacen esfuerzo y persisten en actividades desafiantes. Por el contrario, aquellos estudiantes que creen que sus productos conductuales no están bajo su control (control externo) mostrarán una menor motivación, harán un menor esfuerzo y se rendirán ante las tareas difíciles.

La teoría de la auto-determinación se ha concentrado en el estudio de algunas necesidades de sentirse competente y de auto determinación (autonomía), que según ella son innatas del organismo humano. En esta teoría también se ha encontrado una correlación positiva entre la competencia y la MI, corroborando lo encontrado en otras teorías. Entre más competentes se perciban las personas para la realización de una actividad, más motivados intrínsecamente se sentirán en la realización de una tarea (Deci & Ryan, 1985). La necesidad de la auto-determinación o de la autonomía incluye la experiencia de elegir lo que se va a hacer y la oportunidad de utilizar estas elecciones como aspectos determinantes de las propias acciones de la gente. Se ha investigado la relación entre la auto-determinación y la MI (Ryan, 1993). Aquellos niños que percibieron que el ambiente del aula de clase se orientaba hacia la autonomía reportaron que tenían un mayor control interno de los resultados de sus conductas. Además, reportaron que percibían mayor competencia y mayor motivación de dominio o de destreza (Ryan & Grolnick, 1986). La investigación también ha encontrado que la posibilidad de elegir las actividades a realizar afecta la MI (Swan & Pittman, 1977; Zuckerman, Porch, Latán, Smith & Deci, 1978).

En esta sección es importante dedicar un espacio para referirse al debate que se ha suscitado en la investigación educativa y sobre motivación, específicamente en lo que se refiere al uso y al papel de las recompensas externas en relación con la MI. En términos generales, la investigación ha mostrado que la MI disminuye cuando a los niños se les da recompensas por la realización de actividades que de por sí son interesantes (Lepper, 1981, 1983; Lepper & Green, 1978; Lepper & Hodell, 1989) o únicamente por realizar actividades, sin tener en cuenta el nivel de resultados (Cameron & Pierce, 1994; Deci & Ryan, 1991). Sin embargo, es importante aclarar que cierto tipo de incentivos intangibles, tales como el ánimo de carácter verbal y la retro-alimentación positiva puede aumentar la MI, siempre y cuando éstos contribuyan a aumentar las percepciones de competencia de los niños (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Los resultados de las investigaciones anteriores tienen implicaciones para la motivación hacia la lectura. Por ejemplo, aquellos estudiantes que se creen competentes como lectores mostrarán mayor MI para la lectura que aquellos que piensan que no son lectores competentes. Además, los niños podrían sentirse más motivados intrínsecamente y más competentes cuando obtengan éxito en la realización de actividades de lectura que sean desafiantes, autónomas, novedosas y auténticas. Por otra parte, los profesores deben tener mucho cuidado con el uso de incentivos en las actividades de lectura. Los estudiantes se sentirán motivados cuando ellos perciban y sientan que la lectura es una actividad agradable e interesante por sí misma y no por el premio que van a recibir. El incentivo verbal y la retroalimentación de los profesores que pueden producir una

mayor MI hacia la lectura son aquéllos que conllevan información sobre el progreso o el incremento de las capacidades del alumno como lector.

Metas de Logro

Las metas de logro hacen referencia a los propósitos que tienen las personas para seleccionar y para realizar una variedad de actividades. Estas se relacionan directamente con el por qué de la conducta humana. Las metas representan respuestas para las preguntas: ¿POR QUE DEBO HACER ESTA TAREA? O ¿POR QUE QUIERO TENER ÉXITO EN ESTA ACTIVIDAD? (Wigfield & Eccles, 1992). En el campo de la motivación se han estudiado y se han definido diferentes clases de metas u objetivos. Las clasificaciones más conocidas de metas de logro han sido propuestas por Dweck y Leggett (1988), Nicholls, Cheung, Laver y Patashnick (1989), Schunk (1991a) y Locke y Latham (1990).

Dweck y Leggett (1988) definieron dos tipos principales de metas: metas de desempeño y metas de aprendizaje. Las metas de desempeño representan a preguntas, tales como: ¿LUCIRE INTELIGENTE ANTE LOS DEMAS? Y ¿PUEDO DERROTAR A LOS DEMAS?. Las personas que actúan con base en metas de desempeño tienden a sobrevalorar sus evaluaciones favorables y a minimizar sus evaluaciones desfavorables de sus propias capacidades o habilidades. Con base en lo anterior, aquellos niños que tienen este tipo de metas seleccionarán aquellas actividades que saben que pueden realizar y que los hará quedar bien ante los demás. Por su parte, las metas de aprendizaje representan a las preguntas: ¿COMO PUEDO HACER ESTA TAREA? Y ¿QUE APRENDERE DE ESTA ACTIVIDAD?. La gente que tiene este tipo de metas desea aumentar su competencia o capacidad y lograr un dominio de la tarea que se proponga. Además, ellas tienden a seleccionar actividades desafiantes. Nicholls y otros (1989) también propusieron una tipología similar de metas, a las que llamaron metas egocéntricas y metas de dedicación a la tarea. Además, propusieron otro tipo de metas llamadas metas para evitar el trabajo. Las personas que tienen este tipo de metas hacen todo lo posible por no hacer las tareas asignadas o de realizar el menos trabajo escolar que puedan.

Por su parte, Schunk (1991a) y Lock y Latham (1990) estudiaron y se refirieron al grado de generalidad o de especificidad de las metas u objetivos. Los objetivos específicos contienen criterios específicos y a corto plazo para la realización de una tarea. Estos objetivos se logran rápidamente y pueden resultar en una mayor eficacia, en un aprendizaje más efectivo y en una mayor motivación. Los objetivos generales incluyen estándares generales a largo plazo para la realización de una actividad. Si bien estos objetivos se pueden lograr, éstos necesitan de un lapso de tiempo amplio. La investigación ha demostrado que este tipo de metas se puede lograr

mejor cuando se lo divide en una serie de tareas específicas, manejables y que se puedan realizar a corto plazo (Schunk, 1991a). Schunk, también, se ha referido a la importancia del grado de dificultad de una meta. Las personas tienden a hacer más esfuerzo y gastar más tiempo en una meta difícil que en una meta fácil. Sin embargo, el grado de dificultad no debe ser extremo, sino moderado, de tal forma que las personas puedan sentir el progreso, el aumento de su auto-eficacia y de su motivación. Las investigaciones en este campo, también han demostrado que el tipo de metas que tengan los estudiantes pueden afectar la actividad de elección de actividades y la ejecución de logro (achievement performance). Esto indica que aquellos niños que tienen metas de aprendizaje o de dedicación a la tarea son más propensos a tener una mayor motivación en la escuela que aquellos niños que se proponen metas de desempeño (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988; Nicholls, 1979; Nicholls et al, 1989). Cabe agregar, sin embargo, que un hallazgo importante en la investigación sobre metas de logro indica que no es suficiente con establecer metas para lograr una mayor motivación y un mayor aprendizaje. Para que se obtengan los dos, las metas deben tener unas cualidades importantes, a saber: que sean específicas, realizables a corto plazo y de un grado de dificultad moderado, es decir, ni demasiado difíciles ni fáciles (Schunk, 1991a).

En la última década algunos investigadores se han interesado en los aspectos socio-culturales que se relacionan con las metas y con la motivación, logrando algunos avances. Uno de ellos es Wentzel (1991), quien ha propuesto que los estudiantes tienen múltiples metas de logro, las cuales no incluyen únicamente objetivos académicos, sino también metas de tipo social. Según los resultados de sus investigaciones, los estudiantes con alto rendimiento académico se diferencian de aquéllos de bajo rendimiento en cuanto a sus objetivos. Mientras los estudiantes de alto rendimiento académico mostraron una tendencia a tener metas tanto académicas como sociales, los de bajo rendimiento únicamente demostraron tener metas de tipo social.

Las teorías y las investigaciones sobre la orientación de los alumnos a través de metas tienen implicaciones importantes para la motivación hacia la lectura y para el rendimiento académico de los estudiantes. Por una parte, se puede esperar que aquellos alumnos que se inclinen por metas de aprendizaje o de dedicación a la actividad de la lectura, muestren una tendencia a seleccionar actividades más desafiantes y con un moderado nivel de dificultad, contrario a los alumnos con metas de desempeño, de quienes se espera que opten por actividades de lectura fáciles y en las que se puedan lucir ante los demás. Además, el primer tipo de estudiantes mostrará un mayor interés y motivación para la lectura y en consecuencia podrá obtener un mejor rendimiento académico.

RE-CONCEPTUALIZACION DE LA MOTIVACION

Con base en los sub-constructos sobre motivación presentados anteriormente y en las teorías que lo sustentan considero que tenemos bases para proponer la revisión y la re-conceptualización de la motivación en general y en particular de la motivación hacia la lectura.

En primer lugar, en psicología se propone definir a la motivación como a **un proceso dinámico e interactivo compuesto por creencias, deseos, razones y metas mediadas por condiciones socio-culturales con el fin de iniciar, desarrollar y realizar una actividad**. En segundo lugar, en el campo de la lectura se propone definir la motivación hacia la lectura como a un **proceso dinámico e interactivo compuesto por creencias, deseos, razones y metas mediadas por condiciones socio-culturales con el fin de iniciar, desarrollar y lograr el éxito en la realización de la lectura (Bastidas, 1999)**. Como podemos observar esta definición se fundamenta en las teorías de tipo cognitivo en general y en particular de las teorías socio-cognitivas, que aún están en proceso de desarrollo y de investigación.

Para mayor sustentación de estas definiciones, que ameritan ser sometidas a prueba con diversas investigaciones para lograr su validez, a continuación desglosamos la definición en sus diferentes componentes. Por una parte decimos que la motivación es un **proceso**. Como tal, la motivación no es algo observable directamente, sino que se la infiere de conductas, tales como: elección de actividades, esfuerzo, persistencia y verbalizaciones que hacen las personas.

En contraposición a la aparente pasividad del individuo, la motivación es algo dinámico e interactivo. La dinamicidad se la ejemplifica, por una parte, a través de toda la actividad interna que se despliega en el momento que el alumno piensa, desea, se pone metas, etc. y por otra parte, a partir de sus comportamientos cuando elige, hace esfuerzo y persiste hasta lograr sus metas. La interacción, se sustenta en el hecho de que si bien las anteriores acciones se dan en el individuo, tanto a nivel interno como externo, éstas no las realiza únicamente el individuo, tal como parecen enfatizar las teorías cognitivas; por el contrario, las acciones del ser humano se realizan en un contexto socio-cultural e histórico, que necesariamente desempeña un papel activo en las acciones del individuo, no para influirlo totalmente, como se deduce de las teorías conductistas, sino para que sea procesado por la capacidad cognitiva del individuo y que sus decisiones sean el fruto de la interacción entre su capacidad cognitiva y los factores arriba mencionados.

Sustentado en las teorías cognitivas, se define a la motivación como a un proceso compuesto de creencias, específicamente sobre las capacidades, habilidades y grado de eficacia para realizar una tarea; de valores que el individuo tiene al decidir emprender una tarea, en aspectos como el

interés intrínseco, la importancia y la utilidad de la actividad; en razones o justificaciones que explican la conducta humana y en las metas que el individuo seleccione para tener éxito en una tarea en general y en la lectura en particular.

Como dijimos anteriormente la mayor parte de la actividad humana se realiza en un contexto socio-cultural e histórico, pues después de todo, el ser humano, ante todo es un ser social, no como un producto exclusivo y moldeado totalmente por la sociedad, como lo promueven muchas teorías sociales y conductistas, sino como un agente activo, creativo, reflexivo y crítico de todo lo que le rodea y de la información que recibe. En procesos como el aprendizaje y la motivación, considero que el estudiante asume este papel, que lo hace responsable de sus decisiones y que con base en la interacción entre sus propias capacidades físicas, cognitivas, lingüísticas y afectivas y el contexto que ha recibido históricamente y que le rodea social y culturalmente, toma sus decisiones, las sustenta con razones y motivos y actúa sobre su medio para lograr un determinado propósito como puede ser la acción de aprender o de leer.

Finalmente, indicamos en la definición que todas las acciones anteriores tienen el propósito final de iniciar, desarrollar y realizar o lograr la culminación de una determinada actividad, tal como sucede con la lectura. Sin embargo, es importante clarificar que para la realización final y sobre todo para tener éxito en una actividad, es necesario y quizá fundamental la motivación, pero quizá no es lo suficiente.

CONCLUSIONES

El estudio de la motivación se ha realizado fundamentalmente en el campo de la psicología y sus hallazgos se han aplicado rápidamente en otras disciplinas y campos del saber humano. Sin embargo, este estudio no ha mantenido un mismo ritmo de intensidad y un alto grado de importancia, tal como ha sucedido con otros fenómenos psicológicos, tales como el aprendizaje. Esto se ha observado, especialmente, en las épocas del racionalismo cuando se enfatizó en su estudio a través de la inducción y el razonamiento, en el conductismo cuando su estudio pasó a un plano secundario y quedó inmersa en la conceptualización del aprendizaje, como producto de los estímulos, las repuestas y los refuerzos y finalmente en el cognitivismo, época en la cual la motivación ha tenido un auge significativo, hasta el punto de proponer teorías exclusivas para explicar este fenómeno psicológico.

Teniendo en cuenta que en el campo educativo en general y en la pedagogía y la didáctica de las lenguas, la motivación es un fenómeno de la actividad diaria y de la planificación para la formación integral de los educandos, es necesario que estemos al tanto de los avances que se

dan en el estudio de la motivación, no solamente desde la orientación psicológica, sino también desde la sociológica y de la educativa. Cabe mencionar, sin embargo, que la aplicación de estas teorías en campos específicos como la lectura, no se pueden hacer ciegamente, de tal manera, que adoptemos y no adaptemos o en el mejor de los casos creemos nuevas teorías que den una explicación más sustentada y con mayores argumentos sobre el fenómeno específico objeto de la aplicación, tal como sucede con la lectura. Por tal razón, he considerado necesario sistematizar el conocimiento anterior y proporcionar unos fundamentos que se pueden convertir en el futuro en los orientadores para construir una o más teorías que expliquen el proceso de motivación hacia la lectura en particular, lo cual no quiere decir que desconozcamos que el proceso de la motivación es un proceso complejo, cuyo estudio ha demostrado ser objeto de diferentes teorías y desde perspectivas inter y multi-disciplinarias.

La decisión de abordar la investigación de la motivación hacia la lectura con base en los avances teóricos en psicología, en la psicología social, en la psico-lingüística y en la educación en general, nos convierte en agentes activos, participativos, independientes y sobre todo creadores de nuestro propio conocimiento, lo cual nos alejaría del papel pasivo y consumidor de las teorías, enfoques y métodos importados de Europa o EE.UU., principalmente. Recordemos que la investigación es la clave para emanciparnos, para empoderar a nuestra profesión, para ser autónomos y sobre todo para ser creadores de nuestras propias teorías y métodos de enseñanza y de aprendizaje.

Todos sabemos que en nuestra actividad pedagógica y didáctica diaria enfrentamos una cantidad de problemas en general y en particular en el aprendizaje y en la enseñanza de la lengua materna. También sabemos y vivimos el problema de la desmotivación de muchos estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua materna y hacia la lectura. Pero para abordar estos problemas, hay necesidad de que los profesores de bachillerato adopten una actitud positiva hacia la teoría y hacia la investigación, como también que los profesores de las universidades adoptemos una actitud positiva hacia la práctica y hacia los problemas reales que enfrentan los profesores de secundaria. Solamente, cuando asumamos este tipo de actitud y decidamos de verdad trabajar en equipo, tanto profesores, como estudiantes, padres de familia y administradores de la educación, lograremos el anhelado matrimonio entre la teoría y la práctica para empezar a realizar propuestas concretas que nos permitan contribuir a la solución de los problemas educativos que actualmente vivimos en la educación colombiana y en Nariño en particular.

REFERENCIAS

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. Journal of Educational Psychology, 79, 409-414.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bastidas, J. A. (1999). The motivation to read of middle – school ESL Latina(o) poor readers and good readers (Doctoral dissertation, University of Southern California, 1999). UMI Dissertation Abstracts, 9933700.

Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. Journal of Educational Psychology, 84, 272-281.

Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 134-141.

Brophy, J. E. (2004). Motivating students to learn. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. Review of Educational Research, 64, 363-423.

Cameron, J. & Pierce, W. D. (2005). Rewards and motivation in the classroom. Academic Exchange Quarterly, 9 (2). 67-71.

Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: reopening the research agenda. Language learning, 41 (4). 469-512.

Csikszentmihalyi, M. (1978). Intrinsic rewards and emergent motivation. In M. Lepper & D. Green (Eds.), The hidden costs of rewards: New perspectives on the psychology of motivation (pp. 205-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Csikszentmihalyi, M. (1985). Emergent motivation and the evolution of the self. In D. A. Kleiber & M. L. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement (Vol. 4, pp. 93-119). Greenwich, CT: JAI Press.

de Charms, R. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.

de Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), Research on motivation in education (Vol. 1, pp. 275-310). New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. Journal of Personality and Social Psychology, 22, 113-120.

Deci, E. L. (1980). The psychology of self-determination. Lexington, MA: Lexington Books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation (Vol. 38, pp. 337-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. C., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. Educational Psychologist, 26, 325-346.

Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.

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. S., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek (Ed.), Teacher expectancies (pp. 185-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R.B., Goff, S. B., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence

(Ed.), Achievement and achievement motivation (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.

Geen, R. G. (1995). Human Motivation: A social psychological approach. Pacific Grove, CA: Books/Cole Publishing Company.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. Journal of Educational Psychology, *77*, 631-645.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. Journal of Educational Psychology, *82*, 525-538.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. Human Development, *21*, 34-64.

Harter, S. (1981a). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. Developmental Psychology, *17*, 300-312.

Harter, S. (1981b). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W. A. Collins (Ed.), Aspects on the development of competence: The Minnesota symposia on child psychology (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, *53*, 87-97.

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self – evaluation: Toward a comprehensive model of self – worth. In R. Leahy (Ed.), The development of the self (pp. 55-121). New York: Academy Press.

Harter, S., & Connell, J. P. (1984). A model of children's achievement and self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation (Vol. 3, pp. 219-250). Greenwich, CT: JAI Press.

Hickey, D. T. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. Educational Psychologist, *32*(3), 175-193.

Lepper, M. R. (1981). Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls. In W. A. Collins (Ed.), Aspects of the

development of competence: The Minnesota symposia on child psychology (Vol. 14, pp. 155-214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lepper, M. R. (1983). Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom. In J. M. Levine & M. C. Wang (Eds.), Teacher and student perceptions: Implications for learning (pp. 281-317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lepper, M. R., & Greene, D. (1978). Overjustification research and beyond: Towards a means-ends analysis of extrinsic and intrinsic motivation. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), The hidden costs of rewards: New Perspectives on the psychology of human motivation (pp. 109-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education (Vol. 3, pp. 73-105). San Diego, CA: Academic Press.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents course enrollment intentions and performances in mathematics. Journal of Educational Psychology, 82, 60-70.

Nicholls, J. G. (1979). Development of perceptions of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. Journal of Educational Psychology, 71, 94-99.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328-346.

Nicholls, J. G., Cheung, P., Laver, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. Learning and Individual Differences, 1, 63-84.

Oldfather, P., & Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. Journal of Reading Behavior, 26, 139-158.

Phares, E. J. (1976). Locus of control in personality. Morristown, NJ: General Learning Press.

Pierce, D., Cameron, J., Banko, K. M., & So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. Psychological Record, 53, 561-579.

Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (1996). Motivation in education: Theory, research, and application. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (2001). Motivation in education: Theory, research, and application (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. Motivation and Emotion, 16, 165-185.

Rueda, R., & Dembo, M. H. (1995). Motivational processes in learning: A comparative analysis of cognitive and sociocultural frameworks. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement: Culture, motivation, and achievement (Vol. 9, pp. 255-289). Greenwich, CT: JAI Press.

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. E. Jacobs (Ed.), Nebraska symposium on motivation 1992 (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 550-558.

Schunk, D. H. (1991a). Goal setting and self-evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in achievement and motivation (Vol. 7, pp. 85-113). Greenwich, CT: JAI.

Schunk, D. H. (1991b). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 233-262.

Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. Educational Psychologist, 21, 209-233.

Stipek, D. & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. Child Development, 60, 521-538.

Stipek, D. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. Journal of Educational Psychology, 73, 404-410.

Stipek, D. (2001). Motivation to learn: Integrating theory and practice (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Swann, W. B., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. Child Development, 48, 1128-1132.

Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. Reading Research Quarterly, 30, 410-441.

Vygostky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (1991). Social and academic goals at school: Motivations and achievement in context. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement (Vol. 7, pp. 185-212). Greenwich, CT: JAI Press.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. Educational Psychology Review, 6, 49-78.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. Developmental Review, 12, 265-310.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Development of achievement motivation. New York: Academic Press.

Williams, M. & Burden, R. (1997). Psychology for language teachers: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal, 29, 663-676.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathian, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 443-446.