Isabel Solé

Motivación y lectura

Un buen lector es un lector implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para intenciones que siente como propias. No es que las condiciones externas no sean importantes, pero que sean estimulantes para un lector determinado depende del grado en que pueda atribuir sentido a leer.

Desde la década de los ochenta se asume que lo que caracteriza a un buen lector es su capacidad para comprender los textos que pretende leer; leer, más que oralizar, más que decir el texto, es construir un significado personal para la información que vehicula. Dicho significado está enraizado en el texto, pero no se deduce necesariamente de éste: dos lectores podemos leer un mismo documento, compartir parte de su significado y disentir en otra parte. La investigación cognitiva de la lectura dibuja el retrato de un lector que procesa el texto a múltiples niveles, que predice e infiere, que controla su propia comprensión y que puede, cuando es necesario, tomar decisiones tendentes a asegurar que sus objetivos de lectura se cumplan (véase, en este mismo monográfico, el artículo de Mateos). Es, por tanto, un lector comprometido con la lectura, implicado en la tarea, alguien que en mayor o menor medida tiene una intención para la cual leer es necesario y asume el control de la situación.

Si bien la investigación cognitiva en lectura ha tenido un desarrollo espectacular –fruto del cual conocemos con aceptable precisión las estrategias que permiten comprender un texto–, importantes aspectos como la motivación, la implicación o el deseo, que indudablemente influyen en lo que leemos y en cómo lo hacemos, resultan aún bastante enigmáticos. Y sin embargo, numerosas investigaciones ponen de manifiesto la estrecha relación que se establece entre una lectura implicada (que responde a un motivo intrínseco, comprometida) y la consecución de una lectura exitosa. Campbell y otros (1997, véase Guthrie y Wigfield, 2000), en un estudio de ámbito nacional, descubrieron que estudiantes motivados obtenían mejores resultados en lectura que otros compañeros igualmente capaces, pero menos motivados, en los tres grupos de edad (9, 13 y 17 años) que estudiaron. De hecho, los estudiantes de menor edad pero con elevada motivación conseguían logros superiores a los obtenidos por los estudiantes mayores menos motivados. Además, una elevada motivación puede llegar a compensar el impacto negativo de variables que tienen incidencia en la lectura, como un ambiente familiar poco estimulante; e incluso neutraliza la variable de género: los chicos más motivados leen mejor que las chicas menos motivadas.

Leer, más que oralizar, más que decir el texto, es construir un significado personal para la información que vehicula. Dicho significado está enraizado en el texto, pero no se deduce necesariamente de éste

El problema y la ventaja de la relación entre motivación y éxito es que se alimentan mutuamente: los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad. Recíprocamente, el aprendizaje y la percepción de competencia aumentan la motivación, así que con frecuencia los estudiantes que aprenden son los más motivados, los que se implican más en la lectura. Nos encontramos, así, en un círculo positivo que nos hace ver que si bien la motivación influye en la lectura, también el hecho de leer y de hacerlo bien –para uno mismo y para los demás– influye en la motivación.

Lectura comprometida

Reflexionar sobre la motivación permite, entre otras cosas, percibir que el problema que tenemos planteado no es sólo, o principalmente, de cantidad de lectura, sino de calidad, de cómo se lee. Disfrutar de la lectura, aprender con ella, ser lector crítico y pensar sobre lo que se ha leído requiere una lectura implicada y comprometida. Ninguna de las actividades anteriores, que son las que PISA evalúa, se consigue cuando se lee por encima, deslizando la mirada por la página y con la cabeza en otra cosa. Por qué pasa esto, o lo contrario, es un

Los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad

misterio del que sólo conocemos algunas claves.

Una de ellas reside en el grado en que el lector ve la lectura como algo deseable en sí mismo, o bien como un medio para obtener algún resultado, que sería entonces lo deseable (sentir que lee mejor que sus compañeros de clase, evitar quedar mal o una mala nota, obtener un premio por ser el que más libros ha leído). Sin duda, estas razones, más vinculadas a la autoestima o a las recompensas externas, pueden convertirse en un motivo para leer... o para hacer cualquier otra cosa, porque en este caso lo que importa no es leer o lo que se lee, sino el resultado que de esa acción se obtiene. No podemos extendernos en las limitaciones de una práctica lectora suscitada estrictamente por motivos ajenos a ella misma, aunque son fácilmente deducibles: escaso valor atribuido a lectura en sí misma, dependencia de recompensas apetecibles, escasa lectura autónoma y autorregulada.

La lectura intrínsecamente motivada responde en algún grado al deseo o a la necesidad de leer, y posee por ello un componente de experiencia personal que la hace persistente ante las dificultades. Esta lectura es indisociable de la curiosidad por lo que se lee, la implicación y un cierto gusto por los retos. El lector intrínsecamente motivado lo está de un modo bastante general, dispuesto a leer diversos géneros sobre temas diferentes, para una variedad de propósitos (Guthrie y Wigfield, 2000).

Otra de las claves la encontramos en el grado en que el lector se percibe competente en lectura. La percepción de competencia no es algo totalmente subjetivo, sino que se construye en torno a las «señales» que los demás ofrecen de forma implícita o explícita. La competencia lectora es, sin duda, una de las variables más utilizadas para distinguir a los alumnos de una clase, a los propios hijos de los hijos de los demás, a uno mismo de los otros. Los alumnos evalúan bastante precozmente su habilidad lectora en comparación con la de sus compañeros y se ven en ventaja o en desventaja en relación con ellos. Cuando uno se siente poco competente, y si tiene escasas expectativas de éxito (ya sea de forma autónoma o con la ayuda de otros), no parece razonable esperar que sienta un gran interés por la lectura. Más bien lo lógico es que ésta se minusvalore y que el esfuerzo que requiere se reserve para situaciones en que no hay más remedio que leer.

Los alumnos evalúan bastante precozmente su habilidad lectora en comparación con la de sus compañeros y se ven en ventaja o en desventaja en relación con ellos

De hecho, la percepción de escasa competencia es una de las razones que explicaría por qué la motivación por la lectura decrece a lo largo de la escuela primaria (Wigfield, 1997).

Pese a su carácter sumario, lo expuesto indica que si un lector no encuentra buenos motivos para leer o si, aun encontrándolos, tiene miedo de fracasar, difícilmente se comprometerá con la lectura. Un buen lector es un lector comprometido e implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para cumplir propósitos e intenciones que siente como propios (aunque puedan estar establecidos por otros). No es que las condiciones externas –presencia y atractivo de libros, de propuestas de animación a la lectura, por ejemplo– a las que con frecuencia se alude cuando se habla de motivación no sean importantes, ni mucho menos; pero que sean estimulantes para un lector determinado depende del grado en que pueda atribuir sentido a implicarse en la lectura.

Encontrar motivos para leer

Más allá de las intuiciones que todos tenemos, la investigación empírica ha podido establecer que algunas condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje tienden a favorecer la atribución de sentido a la lectura:

- Los alumnos se implican más cuando los profesores enfatizan la importancia del proceso de aprendizaje y no sólo la de los resultados. Ello ocurre también si la evaluación tiende a focalizar el progreso de cada uno en relación con el punto de partida, y si se ayuda a los estudiantes a atribuir sus éxitos y sus dificulta-

des a causas internas y controlables (como el esfuerzo, el tiempo dedicado...).

- Los profesores cuyos estudiantes declaran sentirse más motivados les dan autonomía para escoger entre diversas opciones: entre los libros que pueden leer o entre el tipo y la secuencia de actividades de lectura. Esta autonomía requiere del estudiante un mayor control y responsabilidad que repercuten en motivación e implicación con la lectura.
- La lectura es más comprometida cuando se vincula a proyectos globalizados, a tareas académicas relacionadas con la realidad y a las que los estudiantes pueden dar sentido. El carácter colaborativo (entre docente y alumnos, y entre éstos) que suelen tener estos proyectos añade un plus de motivación, que puede ser explicado por el carácter a la vez cognitivo y afectivo que poseen las interacciones articuladas alrededor de un proyecto del que todos se sienten responsables, y en el que el éxito de cada uno depende del éxito de los demás.
- En todas las etapas, enseñar a usar las estrategias que contribuyen a una lectura competente (y a percibir esa competencia) es crucial para que la motivación no decaiga, y ésta es imprescindible para aprender a leer estratégicamente. Algunas investigaciones muestran que mientras el 100% de los estudiantes que están motivados por la lectura incrementan el uso de estrategias a lo largo de un curso escolar, sólo el 50% de aquellos cuya motivación se mantuvo estable o descendió incrementaron su aprendizaje de estrategias (Guthrie y otros, 1996).
- Interés, relevancia y accesibilidad de libros y documentos son variables imprescindibles cuando se trata de motivación y lectura. Para conectar con los intereses de los estudiantes la oferta debe ser amplia y variada (en género, temática, dificultad...).

Estas variables no operan independientemente de otra menos aludida: el grado en que los docentes muestran ellos mismos su interés por la lectura, el placer de leer.

Un buen lector es un lector comprometido e implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para cumplir propósitos e intenciones que siente como propios

- La implicación profesional y afectiva del docente incide en el compromiso y la motivación de los alumnos y ambos en su éxito académico. Dicha implicación se traduce en interés hacia los estudiantes y el conocimiento que de ellos tiene, el seguimiento activo de su proceso de aprendizaje, el establecimiento de metas razonables para cada uno, la atribución de cierto grado de autonomía y control a los estudiantes, el aliento y el reconocimiento que muestra ante sus logros y la ayuda que les proporciona para que éstos aprendan a atribuir sus éxitos y fracasos a causas controlables, que se pueden modificar con el esfuerzo y la dedicación.

Ayudar a los niños y jóvenes a encontrar motivos propios para leer es una tarea en la que intervienen, con responsabilidad distinta, la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto. En lo que se refiere a las instituciones educativas, y más allá de lo que es específico de cada nivel y etapa, los interrogantes que a continuación se formulan pueden contribuir al análisis de una práctica orientada a invitar a la lectura.

La práctica de motivar para leer

- ¿Es el centro beligerante a favor de la lectura? Ello significa confiar en las posibilidades de todos los alumnos para aprender a leer y en las capacidades de los docentes para enseñarles; por lo tanto, no aceptar pasivamente que un importante porcentaje de estudiantes no puedan aprender a leer y a utilizar la lectura en sus años escolares. ¿Se actúa con rapidez cuando se detectan dificultades en el aprendizaje de la lectura? ¿Se trabaja para que en algún grado todos los alumnos puedan experimentar éxitos, aunque sea con ayuda? ¿Se evitan situaciones de fracaso público reiterado (éstas suelen ser frecuentes en la lectura y, por cierto, poco motivadoras)?

- ¿Se aceptan las responsabilidades que todos los ciclos y etapas sin excepción tienen en la enseñanza de estrategias de lectura que capaciten para leer y disfrutar, para obtener información y aprender, para adoptar una perspectiva crítica ante lo que se lee y para pensar? Es ilusorio e irresponsable considerar que se aprende a leer en un ciclo de la escolaridad y que ese aprendizaje únicamente deberá aplicarse a nuevos textos y contenidos. Todos los docentes sabemos que leer textos disciplinares, ensayos y literatura exige familiarizarse con esos textos y leer de formas distintas que hay que aprender. Si los alumnos no conocen las estrategias que necesitan, difícilmente estarán motivados para leerlos.
- ¿Estamos en un centro letrado? Tiene interés identificar quién lee, y qué, cómo y cuándo, en un centro educativo. ¿Leen los docentes ante y con sus alumnos? ¿Qué criterios guían la elección de los textos literarios y disciplinares que se ponen a disposición de los estudiantes? ¿Cómo se acuerdan los contenidos de la educación literaria? (Colomer, 2008) ¿Existen propuestas e intervenciones cuya finalidad esencial es invitar a los estudiantes a la lectura? ¿Existe tiempo y lugar para diversos tipos de lectura (asignada y de elección, personal y compartida, que contemple diversos géneros, diversas formas de organización, con supervisión y autónoma...)?
- Más específicamente: ¿cuál es el papel que se concede a la biblioteca? Constituye un elemento central de una escuela comprometida con la formación de lectores y con el conocimiento (Baró y otros, 2007). A su importantísima dimensión de lugar de encuentro de los miembros de la comunidad educativa con la literatura, añade su carácter de centro de conocimiento, de documentación y recursos que permite ir más allá de las limitaciones del libro de texto. ¿Hasta qué punto las propuestas que hacemos a los estudiantes generan necesidades de saber que no pueden ser resueltas únicamente a través de los libros de texto? ¿Es un lugar atractivo y sugerente, que se propone atraer a nuevos lectores? ¿Tiene la consideración que merece en el centro o más bien es un recurso de relleno, algo accesorio cuando lo importante ya está hecho?

Ayudar a los niños y jóvenes a encontrar motivos propios para leer es una tarea en la que intervienen, con responsabilidad distinta, la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto

- ¿Comprende la institución que educar a personas que puedan elegir leer para aprender, para disfrutar y para pensar, es un objetivo irrenunciable en la formación de ciudadanos autónomos y responsables y un indicador para analizar si su función educativa se cumple?

HEMOS HABLADO DE:

- Lectura.
- Motivación.

Referencias bibliográficas

BARÓ, M. y otros (2007): «Biblioteca escolar i lectura». *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41, pp. 113-121.

COLOMER, T. (2008): «El consens educatiu de les lectures a l'ESO». *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 45, pp. 91-109.

GUTHRIE, J.T. y otros (1996): «Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction». *Reading Research Quaterly*, núm. 31, pp. 306-332.

GUTHRIE, J.T.; WIGFIELD, A. (2000): «Engagement and Motivation in Reading», en KAMIL, M.L. y OTROS (eds.): *Handbook of Reading Research*, vol. 3. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, pp. 403-422.

WIGFIELD, A. (1997): «Children's motivations for reading and reading engagement», en GUTHRIE, J.T.; WIGFIELD, A. (eds.): *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark. IRA, pp. 14-33.

Isabel Solé
Universidad de Barcelona
isoleg@ub.edu