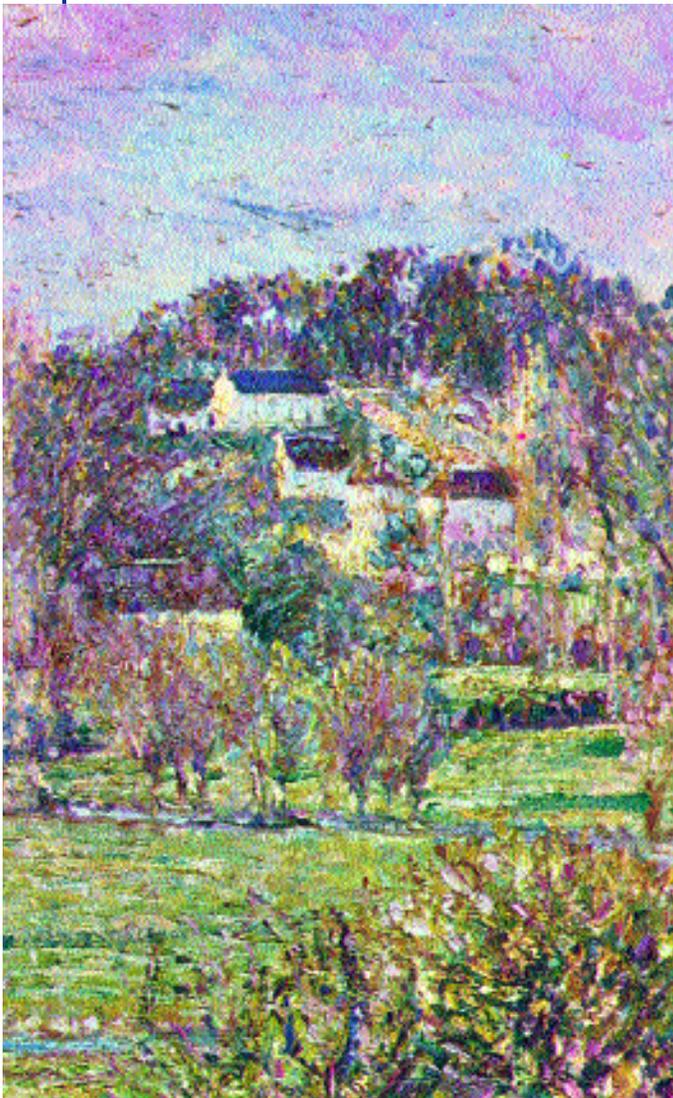


INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN Y EL USO DE ESTRATEGIAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA



Este trabajo presenta una investigación acerca de la relación que tienen la motivación y la conciencia metacognitiva con la comprensión lectora en alumnos que aprenden el español como segunda lengua en Taiwan. Se analizan aquí algunos aspectos de la motivación y ciertas estrategias de autocontrol y regulación del aprendizaje, en relación con una tarea de lectura determinada. Los resultados muestran la existencia de relaciones entre estos factores, pero habilitan al mismo tiempo una interesante discusión sobre el modo en que efectivamente inciden en la comprensión. Los profesores de lengua extranjera podrán considerar estos resultados para el diseño de estrategias de enseñanza y de motivación, así como para establecer los estilos de lectura de sus alumnos y obtener así mejores resultados en la comprensión lectora de textos en español.

Introducción

Diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes han señalado la importancia de atender a los componentes cognitivos y metacognitivos implicados en el proceso del aprendizaje de las lenguas extranjeras (Bong, 1996; Astudillo y Pelizza, 1999). En otros estudios, se reconoce la influencia de los componentes motivacionales en el mismo proceso (Alonso Tapia, 1995; García y Pintrich, 1996; Huertas, 1997; Braten y Olaussen, 1998; Limón y Boquero, 1999). En efecto, el aprendizaje se relaciona con ambos aspectos: la motivación y la conciencia metacognitiva. La motivación forma la base de la conducta de los alumnos, los estimula para realizar las tareas académicas y refleja la responsabilidad que toman en su aprendizaje. En lo que se refiere a la metacognición, el uso de estrategias de este tipo es de gran ayuda tanto para los alumnos que participan activamente en las actividades pedagógicas como para aquellos que estudian con independencia, eficacia y confianza. De esta perspectiva, este trabajo trata de investigar estos dos dominios y aspira a analizar las posibles relaciones entre el desarrollo de la conciencia metacognitiva y la motivación de los alumnos, con el objetivo de conocer mejor el estilo de leer que emplean al estudiar español como lengua extranjera en Taiwán.

Estudios previos

Aspectos de la motivación implicados en el aprendizaje

La mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la actividad, dirección y persistencia de la conducta (McClelland, 1989; Beltrán, 1993; Montico, 2004). Según Valenzuela González (1999), la motivación es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Este concepto implica que un alumno motivado: (1) convierte su interés por estudiar en acciones concretas; (2) dirige sus estudios hacia metas determinadas; y (3)

sostiene sus estudios en una forma tal que con esfuerzo y persistencia alcanza las metas.

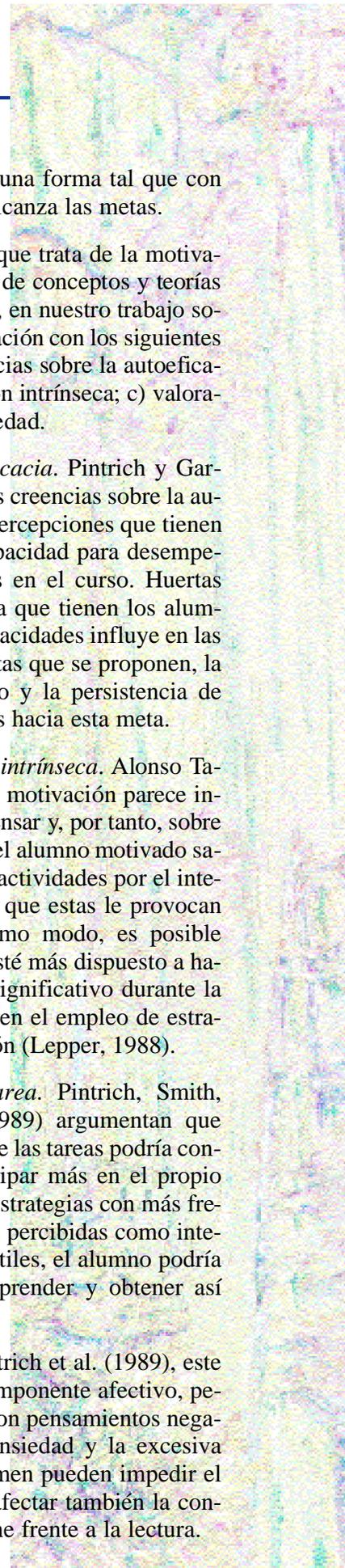
Aunque la literatura que trata de la motivación ofrece una variedad de conceptos y teorías vinculadas con este tema, en nuestro trabajo solo relacionamos la motivación con los siguientes cuatro aspectos: a) creencias sobre la autoeficacia; b) meta de orientación intrínseca; c) valoración de la tarea y d) ansiedad.

Creencias de autoeficacia. Pintrich y García (1993) indican que las creencias sobre la autoeficacia encierran las percepciones que tienen los alumnos sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Huertas (1997) señala que la idea que tienen los alumnos sobre sus propias capacidades influye en las tareas que eligen, las metas que se proponen, la planificación, el esfuerzo y la persistencia de las acciones encaminadas hacia esta meta.

Meta de orientación intrínseca. Alonso Tapia (1995) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y, por tanto, sobre el aprendizaje. Así pues, el alumno motivado sabe seleccionar y realizar actividades por el interés, curiosidad y desafío que estas le provocan personalmente. Del mismo modo, es posible también que el alumno esté más dispuesto a hacer un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea y en el empleo de estrategias para la comprensión (Lepper, 1988).

Valoración de la tarea. Pintrich, Smith, García y McKeachie (1989) argumentan que una valoración positiva de las tareas podría conducir al alumno a participar más en el propio aprendizaje, y a utilizar estrategias con más frecuencia. Si las tareas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, el alumno podría estar más dispuesto a aprender y obtener así mejores resultados.

Ansiedad. Según Pintrich et al. (1989), este concepto se refiere al componente afectivo, pero esta vez relacionado con pensamientos negativos. Postulan que la ansiedad y la excesiva preocupación por el examen pueden impedir el uso de una estrategia y afectar también la confianza que el alumno tiene frente a la lectura.



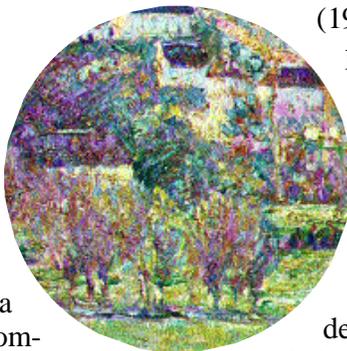
Aspectos de las estrategias utilizadas en la lectura

En cuanto a las estrategias consideradas en este trabajo, haremos referencia a las de tipo cognitivo y metacognitivo. Las estrategias cognitivas, en términos de Pintrich et al. (1989) y Pintrich y García (1993), incluyen pensamientos o comportamientos que ayudan a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente. En general, el conocimiento previo es de amplio espectro y se clasifica en varios tipos. Aquí nos referiremos al conocimiento de tipo léxico, gramatical y de la estructura textual. Estos saberes facilitan la comprensión de las palabras desconocidas, de las frases difíciles y de la organización del texto, lo que ayuda a los alumnos a distinguir las ideas principales y subordinadas asociadas con el tema.

Las estrategias metacognitivas tratan del planeamiento, control y regulación del proceso del aprendizaje (Solé, 2003). El aspecto del control se refiere a la capacidad del alumno para evaluar lo que ha comprendido y cuestionarse a sí mismo durante la lectura, en tanto que la regulación deja que el alumno ajuste las acciones cognitivas en función del control previo. Sin duda, todo ello será beneficioso tanto para la comprensión lectora como para el aprendizaje en general.

Interacciones entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión lectora

Varios estudios muestran que existen relaciones positivas entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión lectora (Gagné, 1974; Shunk, 1987; Pintrich y De Groot, 1990). McCombs (1988) señala que motivarse implica buscar satisfacción en el estudio por medio del uso de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. La ventaja de aplicar las estrategias en la lectura implica que el lector integra efectivamente los conocimientos que ha conseguido (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick y Kurita, 1989; Barnett, 1989; Kern, 1988). Biggs (1978) señala que la motivación afecta al uso de estrategias y este, por consecuencia, afecta a la comprensión. Según Frederekson



(1981), los alumnos eficaces en la comprensión saben aprovechar no solo la estructura textual para recordar más de lo que han leído, sino que también utilizan más estrategias, tales como hacer resúmenes, subrayar los puntos principales del texto y preguntarse frecuentemente a sí mismos si han comprendido o no. Es decir, saben controlar mejor el proceso de lectura.

A fin de profundizar el tema de nuestro estudio, hemos llevado a cabo un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos por los alumnos en dos cuestionarios y una tarea de lectura. Querríamos discutir los factores que pueden afectar a la comprensión para estudiar las relaciones entre ellos, y generalizar acerca de los estilo de leer que emplean los alumnos.

Propósito, preguntas e hipótesis de la investigación

Es nuestro propósito examinar si la motivación y el uso de estrategias implicadas en la lectura influyen y de qué modo en la comprensión lectora. Las preguntas para este análisis son, entonces, dos: (1) ¿La motivación afecta a la comprensión? (2) ¿El uso de estrategias afecta a la comprensión?

En este sentido, la hipótesis es la siguiente: existe, en efecto, una interacción entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión, ya que la actitud de los alumnos frente a la lectura y su capacidad metacognitiva pueden ser factores influyentes sobre la comprensión.

Participantes

Los sujetos participantes en nuestro estudio son alumnos del Departamento de Lengua y Literatura españolas en la Universidad Providence, Taiwán. Se trata de 81 personas: 45 alumnos del segundo curso y 36 alumnos del tercer curso.

Instrumento

Se emplearon para el estudio dos cuestionarios y una tarea de lectura. En cuanto a los cuestionarios, uno es sobre motivación, y el otro, sobre

uso de estrategias. Los dos están diseñados por nosotros en base a los estudios previos de Lu y Lin (2006), Lin (1995, 2004), Carrell (1989), Zhou (1995) y Oxford (1990).

El cuestionario sobre motivación consta de 17 ítems, clasificados en secciones según los cuatro aspectos motivacionales:

- 1) Creencias sobre la autoeficacia. Esta sección está compuesta de 5 ítems centrados en las percepciones de los alumnos sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Por ejemplo: “El método del estudio que tengo es más efectivo que el de mis compañeros.”
- 2) Meta de orientación intrínseca. Contiene 5 ítems referidos al interés de los alumnos por realizar las tareas y acciones académicas. Por ejemplo: “Trato de comprender los materiales del curso, aunque sean difíciles.”
- 3) Valoración de la tarea. Esta sección está conformada por 5 ítems que se refieren a la evaluación que hacen los alumnos de las actividades y los materiales del curso. Por ejemplo: “Me gusta lo que estoy aprendiendo en la clase, porque pienso que me sirve mucho.”
- 4) Ansiedad. Consta de 2 ítems que indagan sobre la ansiedad y la preocupación de los alumnos ante el examen. Por ejemplo: “Me pongo muy nervioso cuando en el examen no puedo recordar lo que he aprendido”.

Las respuestas a los ítems se dan según una escala Likert de 4 puntos; es decir que los alumnos indican el grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas: 1 punto si no están de acuerdo; 2 puntos si están poco de acuerdo; 3 puntos, más o menos de acuerdo y 4 puntos si están completamente de acuerdo.

El cuestionario acerca del uso de estrategias está integrado también por 17 ítems. Los primeros 10 se refieren a las estrategias vinculadas con la capacidad léxica y gramatical de los alumnos. Por ejemplo: “Comprendo el significado de las palabras desconocidas por su prefijo o lexema” y “Comprendo las frases difíciles realizando una inferencia por

el contexto”. Los otros 7 ítems se refieren a estrategias relativas a la comprensión que están relacionadas con los conocimientos previos y el análisis de la estructura textual. Por ejemplo: “Cuando leo el texto, marco las palabras clave que indican las relacionadas lógicas por la estructura textual” y “Cuando leo el texto, presto atención al primer párrafo, porque me ayuda a comprender mejor el tema”.

Las respuestas para los ítems se ofrecen también en una escala Likert de 4 puntos. Los alumnos deben marcar la frecuencia con la que han usado las estrategias al leer el texto. Así, obtienen 1 punto si nunca la han utilizado (la posibilidad de usar esta estrategia es menos de 10%), 2 puntos si la han utilizado pocas veces (la posibilidad de usar esta estrategia es de entre 10% y 40%), 3 puntos si la utilizaron de vez en cuando (la posibilidad es de entre 40% y 70%) y 4 puntos si el uso es frecuente (la posibilidad de usarla es de entre 70% y 100%).

En cuanto a la tarea, utilizamos un texto expositivo del libro **Estrategias, lecturas, actividades y composiciones** (Lee, Binkowski y VanPatten, 1994). El texto seleccionado, de tipo expositivo-explicativo, se llama “Evita el infarto” y contiene 297 palabras.

Proceso

En la clase de lectura, los alumnos contestaron primero el cuestionario sobre la motivación. Luego leyeron el texto seleccionado sin consultar el diccionario. Mientras leían el texto, debían responder al otro cuestionario para indicar qué estrategia habían utilizado y con qué frecuencia. Finalmente, escribieron un resumen de 150 palabras del texto que habían comprendido. Todo el proceso duró 50 minutos.

Resultados

Utilizamos el método Regression del paquete estadístico SPSS 11.00 para examinar las interrelaciones entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión. El valor P se fija en menos de 0,05 ($P < 0,05$). Los resultados se presentan en las siguientes cinco tablas.



Relación entre la motivación y la comprensión lectora

Los datos de las tablas 1 y 2 muestran que la relación entre la motivación y la comprensión es significativa ($F_{4,72} = 2,560$; $P = 0,046$) debido a que el valor de P es menor al nivel fijado 0,05. Esto implica que los cuatro aspectos de la motivación afectan interactivamente a la comprensión lectora.

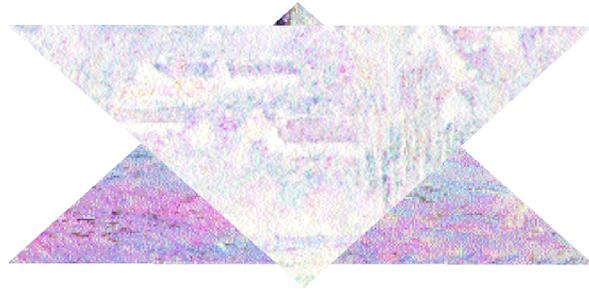


TABLA 1: Sumario del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R ajustado	Error estándar de la estimación
1	0,353(a)	0,125	0,076	17,72

TABLA 2: ANOVA (b)

Modelo 1	Suma de cuadrados	df	Cuadrados medios	F	Valor de probabilidad
Regression	3216,346	4	804,086	2,560	0,046(a)*
Residual	22616,823	72	314,123		
Total	25833,169	76			

* $P < 0,05$

TABLA 3: Coeficientes(a)

Modelo 1	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Valor de probabilidad
	B	Error estándar	Beta	t	
Constante	75,896	2,020		37,576	0,000
Creencias sobre autoeficacia	3,413	2,033	0,185	1,679	0,098
Meta de orientación intrínseca	2,882	2,033	0,156	1,418	0,161
Valoración de la tarea	4,406	2,033	0,239	2,167	0,034*
Ansiedad	1,717	2,033	0,093	0,844	0,401

* $P < 0,05$

En la Tabla 3 observamos que si queremos saber con seguridad cuál de los cuatro aspectos de la motivación afecta más a la comprensión

del texto leído, podemos deducir de esos resultados que la valoración de la tarea es el factor más influyente.

Relación entre el uso de estrategias y la comprensión lectora

Los resultados que muestran las tablas 4 y 5 indican que la relación entre el uso de las estrategias y la comprensión del texto no es significativa ($F_{5,74} = 1,690$, $P = 0,168$); conlleva un valor de P mayor al nivel fijado de 0,05. Esto implica que el uso de las estrategias no afecta de modo significativo la comprensión del texto de este estudio.

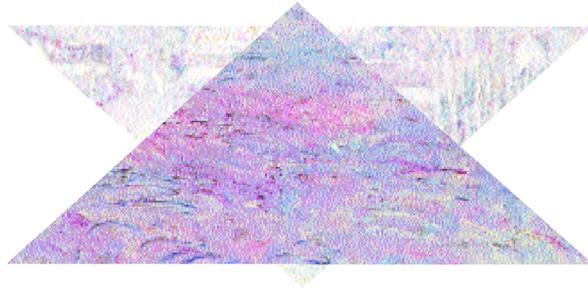


TABLA 4: Sumario del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R ajustado	Error estándar de la estimación
1	0,313(a)	0,098	0,037	17,81

TABLA 5: ANOVA (b)

Modelo 1 cuadrados	Suma de	df	Cuadrados medios	F	Valor de probabilidad
Regression	2549,830	5	509,966	1,609	0,168(a)
Residual	23459,720	74	317,023		
Total	26009,550	79			

Discusión

Los resultados presentados en la sección anterior aportan respuestas a las preguntas planteadas al inicio. En lo que se refiere a la relación entre la motivación y la comprensión lectora, podemos decir que los resultados muestran la existencia de una relación. Esto confirma los hallazgos de los autores mencionados sobre las creencias motivacionales positivas (Valenzuela González, 1999; Pintrich y García, 1993; Huertas, 1997; Lepper, 1988; Pintrich et al., 1989). Altos niveles de la meta de orientación intrínseca, valoración de la tarea y autoeficacia están relacionados con un mayor compromiso cognitivo en las tareas realizadas por los alumnos. Primero, los alumnos muestran más de una orientación intrínseca y participan en las actividades pedagógicas a causa del interés que les generan. Segundo, cuando los alumnos tienen una alta valoración de la tarea, esto la beneficia

directamente y también al aprendizaje. Tercero, los alumnos motivados consideran tener mayor control de sus estudios y consecuentemente se esfuerzan más para conseguir un mejor rendimiento académico (Burón, 1995). Cuarto, los alumnos reportan un nivel considerable de creencia en su autoeficacia, se perciben capaces y competentes para resolver problemas encontrados en las tareas, lo que facilita la comprensión lectora.

La segunda pregunta planteada alude a la relación entre el uso de estrategias y la comprensión lectora. En este sentido, hemos visto que los resultados no muestran una relación significativa entre el uso de estrategias y la comprensión. Parece que el uso de estrategias no juega un papel tan decisivo como la motivación. También indica que la frecuencia de uso de estrategias durante la lectura no ha alcanzado un nivel tan significativo que pueda influir exclusivamente en la comprensión. Además, si observamos las notas

obtenidas por los alumnos en la tarea, encontramos que el promedio (76.43) no es muy alto. Es razonable considerar que las estrategias no habrán facilitado en gran medida la comprensión, posiblemente a causa de la dificultad del contenido (enfermedades cardiovasculares). Es importante agregar que para la mayoría de los alumnos taiwaneses de lengua extranjera, los problemas léxicos siempre resultan graves en las tareas de lectura. Normalmente, estos obstáculos de comprensión no pueden resolverse fácilmente aplicando solo las estrategias, sin consultar el diccionario. Por otro lado, los problemas gramaticales, otro gran obstáculo, afectan directamente su comprensión, a causa de la profunda diferencia lingüística entre el español y el chino.

Conclusión

En este trabajo, hemos investigado la interacción entre la motivación, el uso de estrategias y la comprensión lectora. Llegamos a las siguientes conclusiones: primero, en la línea de los estudios anteriores, la motivación ayuda a la comprensión, lo que también es verificado positivamente en el presente trabajo. Tal como muestran los resultados, los alumnos que han reportado altos niveles en la meta de orientación intrínseca, valoración de la tarea y autoeficacia, tienen un mayor compromiso cognitivo con las tareas. Por esta razón, la comprensión y el aprendizaje se benefician por el interés que les genera participar en las actividades pedagógicas. Segundo, el uso de estrategias no influye significativamente en la comprensión lectora. Teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio, sugerimos que para el futuro, deberíamos seguir animando a nuestros alumnos a leer con motivación, y además, enseñarles a controlar mejor el uso de estrategias, así como evaluar la idoneidad de estas en función de la tarea.

Deseamos que los alumnos taiwaneses de lengua extranjera adquieran un mayor dominio del español. En este sentido, es importante para nosotros, los profesores universitarios, recordar que debemos alentar siempre a los alumnos con diversas actividades, para que se dediquen con mayor interés a las tareas, del mismo modo que resulta necesario enseñarles constantemente a usar las estrategias, lo que puede favorecer un aprendizaje de mejor calidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1995). **Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar**. Madrid: Santillana.
- Astudillo, M. y Pelizza, L. (1999). Problemáticas en la enseñanza universitaria: aportes de la investigación psicoeducativa. **Contextos de Educación**, 1, 165-75.
- Barnett, M. A. (1989). **More than Meets the Eye: Foreign Language Reading Theory and Practice**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Beltrán, J. (1993). **Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje**. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. **British Journal of Educational Psychology**, 48, 266-79.
- Bong, M. (1996). Problems in academic; motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. **Contemporary Educational Psychology**, 21, 149-65.
- Braten, I. y Olaussen, B. (1998). The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among norwegian college students. **Contemporary Educational Psychology**, 23, 182-94.
- Burón, J. (1995). **Motivación y aprendizaje**. Bilbao: Mensajero.
- Carrell, P. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. **Modern Language Journal**, 73, 121-34.
- Frederekson, J. B. (1981). Sources of process interactions in reading. En A. M. Lesgold y C. A. Perfetti (eds.), **Interactive Processes in Reading**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagné, R. M. (1974). **Essentials of Learning for Instruction**. Illinois: Dryden Press.
- García, T. y Pintrich, P. (1996). The effect of autonomy on motivation and performance in the college classroom. **Contemporary Educational Psychology**, 21, 447-86.
- Huertas, J. A. (1997). **Motivación: Querer aprender**. Buenos Aires: Aique.
- Kern, R. G. (1988). **The role of comprehension strategies in foreign language reading**. Disertación doctoral no publicada. University of California, Berkeley, EE.UU.
- Lee, J. F.; Binkowski, A. y Vanpatten, B. (1994). **Estrategias, lecturas, actividades y composiciones**. New York: McGraw Hill.

- Lepper, M. (1988). Motivational consideration in the study of instruction. **Cognition and Instruction**, 5, 289-309.
- Limón, M. y Boquero, R. (1999). **Teoría del aprendizaje**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lin, Jian-Pin. (1995). A Study of the correlativity of reading motivation, reading strategy and reading achievement of elementary school students. **Journal of Taipei Municipal University of Education**, 26, 267-294.
- Lin, Jian-Pin. (2004). School Children's Self-Regulated Learning: a Survey Study. **Journal of Taipei Municipal University of Education**, 35, 1-24.
- Lu, Lo Hsueh y Lin, Wan-Yin. (2006). Estudio sobre la conciencia metacognitiva de los alumnos que estudian el español como L2. **Tamkang Journal of Humanities and Social Sciences**, 26, 71-90.
- McClelland, D. C. (1989). **Estudio de la motivación humana**. Madrid: Narcea.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: combing metacognitive, cognitive and affective learning strategies. En E.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (eds.), **Learning and Study Strategies**. New York, NY: Academic Press.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? **Ciencia, docencia y tecnologías**, 29, 105-12.
- Oxford, R. (1990). **Language Learning Strategies: What every Teacher should know**. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Pintrich, P. R. y García, T. (1993). Intraindividual difference in students' motivation and selfregulated learning. **German Journal of Educational Psychology**, 99-107.
- Pintrich, P. R.; Smith, D.; García, T. y Mckeachie, W. (1989). **A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire**. Ann Arbor, Mich: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning at the University of Michigan.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). **Motivational and Self-regulated Learning: A LISREL Model**. Ponencia presentada en the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, EE. UU.
- Pressley, M.; Johnson, C. J.; Symons, S.; McGoldrick, J. A. y Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. **The Elementary School Journal**, 90, 3-32.
- Shunk, D. H. (1987). **Domain-specific Measurement of Students' Self-regulated Learning process**. Ponencia presentada en the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, EE.UU.
- Solé, I. (2003). **Estrategias de lectura**. Barcelona: ICE/GRAÓ.
- Valenzuela Gonzáles, J. R. (1999). Motivación en la educación a distancia. **Actas de las III Jornadas de Informática Educativa**, 16.
- Zhou, Shou-Gui. (1995). Metacognitive awareness on reading of vocational school students in Taiwan. **Proceedings of the National TEFL Conference on Technical and Vocational Education**, 85-101.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA y VIDA en mayo de 2007 y aceptado para su publicación en julio del mismo año.

** Profesora asociada en el Departamento de Español de Providence University, Taiwán. Especializada en lectoescritura de lengua extranjera y traducción del español al chino.*