2. Motivación y creación de hábitos de lectura

La motivación para la lectura es un **fenómeno complejo en el que interactúan factores personales** (metas, objetivos, valores, expectativas, creencias, habilidad lectora…), **contextuales** (entorno socio-cultural, situación, refuerzos, modas…) **y el material y las actividades de lectura** (actividad, tema o contenido, extensión, diseño y otras características del texto…).

Se ha dado mucha importancia a la motivación y existen numerosos ejemplos de planes escolares o institucionales de lectura o de competencia lectora que se han centrado en la **motivación o promoción de la lectura**, con la esperanza de que la mejora de la comprensión sería una consecuencia de la mayor afición del alumnado hacia la lectura.

Curiosamente, ha sido recientemente cuando se ha establecido claramente que existe una r **elación entre motivación y nivel de lectura y comprensión** y que las intervenciones enfocadas en la motivación pueden producir mejoras en la comprensión lectora. No obstante, estas relaciones y estos resultados son bastante discretos, de modo que, aunque parece recomendable incluir el trabajo de la motivación entre las actuaciones para la mejora de la comprensión, es imprudente convertirlo en la actuación prioritaria o en la única que se realice.

Entre los distintos enfoques de mejora de la motivación, el más investigado es el de la **autorregulación**, normalmente vinculada a la enseñanza de estrategias: planificar, supervisar y valorar el aprendizaje. Este es un tema que ya hemos tratado de forma extensa. Por otra parte, nos puede producir extrañeza el asociar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora con la motivación para la lectura.

También se han investigado recursos para aumentar el interés de los lectores utilizando textos relacionados con la vida real, con los intereses del alumnado o vinculados con actividades prácticas, como experimentos científicos o teatro de lectores.

Una tercera forma de tratar de incidir sobre la motivación es a través del entrenamiento atribucional, es decir modificar la forma de pensar acerca de las razones que llevan al éxito o al fracaso en una actividad de lectura, normalmente con el objetivo de atribuir la realización de la actividad a factores que están bajo el control del lector.

Copyright 2026

Los mejores resultados se han obtenido con el entrenamiento atribucional, seguido por las prácticas basadas en el interés y la autorregulación (McBreen y Savage, 2021).

2.1. Las prácticas basadas en el interés

Las prácticas basadas en el interés son, seguramente las que mejor conocemos y más utilizamos para desarrollar la motivación para la lectura. Por una parte tenemos propuestas basadas en la idea de que si el alumnado practica con frecuencia la lectura una parte de él desarrollará un interés intrínseco por esa actividad. Esto está institucionalizado en el sistema educativo español. En la forma actual de la Ley Orgánica de Educación:

- Uno de los objetivos de la Educación Primaria es «desarrollar hábitos de lectura».
- En sus principios pedagógicos se indica: «a fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Con objeto de facilitar dicha práctica, las Administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias y del voluntariado, así como el intercambio de buenas prácticas».
- Los principios pedagógicos de la ESO establecen que «a fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias».
- Uno de los objetivos del Bachillerato es «afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal».
- Los principios pedagógicos de la etapa indican que «las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público».

Ese **desarrollo, promoción o estimulación del hábito de lectura** se concreta de formas variadas, por ejemplo:

- Lectura en voz alta de un libro por parte de algún/a adulto/a al alumnado de menor edad.
- Sesiones de lectura libre en el aula o en la biblioteca escolar.

Copyright 2026

- Creación de una biblioteca de aula en la que los alumnos comparten sus libros favoritos, y pueden leerlos en el colegio o llevarlos a casa.
- Momentos para hablar sobre los libros leídos, valorarlos y hacer recomendaciones.
- Encuentros con escritores.
- Celebración del día del libro.
- Intercambios o mercadillos de libros usados.
- Agendas o pasaportes de lectura en las que el alumnado va apuntando los libros que lee.
- Uso de incentivos para promover la lectura.
- Fichas de lectura sobre los libros leídos.

En realidad, **apenas tenemos datos sobre la eficacia o ineficacia de este tipo de propuestas**. La actuación sobre la que más orientación tenemos es el uso de incentivos o recompensas para promover la lectura. A finales del siglo XX se creó cierto debate académico sobre esta práctica, que algunos resultados empíricos encontraron contraproducente. Desafortunadamente, el interés por este tema decayó y no parece haber buenas síntesis de sus investigaciones.

Sí que se ha reeditado un libro de la época (Kohn, 2018), titulado *Punished by rewards*, en el que Alfie Kohn ofrece, casi como resumen del tema, el eslogan creado por un profesor. Al traducirlo se pierde parte de su contenido así que es mejor leerlo en inglés:

READING IS REWARDING WHEN THERE'S NO REWARD FOR READING.

Las recompensas de tipo material por leer parecen disminuir el interés por la lectura o, en el mejor de los casos, solo serían útiles para el alumnado que ya tiene una alta motivación. Parece haber una excepción y es que los incentivos resultan útiles si están muy relacionados con la práctica de la lectura, por ejemplo, se obtienen libros por leer.

La lectura silenciosa sostenida

Una alternativa apuntada entre las distintas opciones que acabamos de ver es realizar **sesiones de lectura «libre»**. A partir de los años 70 del siglo XX se han desarrollado algunos procedimientos o programas escolares para promover la lectura personal, como «Lectura Silenciosa Sostenida (SSR)», «Lectura Silenciosa Sostenida Ininterrumpida (USSR)», «Deja Todo y Lee (DEAR)» o «Tiempo de Lectura Súper-Tranquilo (SQUIRT)» (las siglas se refieren a su nombre en inglés). En español, se desarrolló el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS) de Condemarín (1984).

Generalmente, suponen la **dedicación de unos 20 minutos diarios a la lectura personal**. El alumnado lee individualmente y en silencio, a su propio ritmo, sin que se controle su lectura. Normalmente se lee el libro que cada uno elige, procurando ofrecer un material apropiado para el nivel de lectura del alumnado. No se suelen realizar actividades posteriores a la lectura

Copyright 2026

(resúmenes o fichas de lectura). En los casos en que se plantean actividades para mostrar lo que se ha leído, se procura que sean atractivas para los participantes. En algunos programas, durante ese tiempo, el profesorado y otras personas adultas de la escuela también se dedican a leer. De este modo, el alumnado puede imitar conductas lectoras.

Este tipo de programas parece tener un efecto muy pequeño sobre la actitud hacia la lectura y sobre la comprensión (Yoon, 2002; 2003), más notable en el alumnado de menor edad. Manning et al. (2010) encontraron que en las investigaciones sobre lectura silenciosa sostenida predominaban los resultados positivos en vocabulario, precisión lectora y comprensión, especialmente entre el alumnado con bajo nivel de lectura y alumnado con una lengua diferente. En cambio, consideran que los resultados sobre actitud hacia la lectura son dispersos. En grupos no seleccionados, fueron mínimas las diferencias en actitud hacia la lectura de quiénes seguían programas de lectura silenciosa sostenida y quienes no. Se encontraron diferencias pequeñas o moderadas en grupos elegidos por alguna característica, pero las autoras no informan de cuáles fueron esas características.

El interés académico por este tipo de programas decayó durante el siglo XXI, posiblemente por distintas causas como cambios legislativos en Estados Unidos que llevaron al uso de programas de lectura más dirigidos o por la insatisfacción con los pequeños resultados obtenidos en actuaciones a las que se dedica un tiempo considerable.

Modificaciones para favorecer la motivación

Guthrie et al. (2007) identificaron cinco procesos motivacionales y cinco prácticas que los favorecen y evitan sus contrapartidas. El trabajo de estos autores es de un interés especial, porque realizaron esta propuesta a partir de una revisión de la investigación sobre la motivación y su mejora, pero desarrollaron y comprobaron la eficacia de un programa de lectura basado en estos principios, el programa CORI (Concept Oriented Reading Instruction).

Los cinco procesos motivacionales son:

1. Motivación intrínseca: tendencia del estudiante a leer por su propia iniciativa. Se percibe en estudiantes que disfrutan leyendo o consideran que la lectura es una de sus actividades favoritas.
2. Percepción de autonomía: el/la estudiante considera que las actividades de lectura están bajo su control y autodirección.
3. Autoeficacia: el/la estudiante considera que tiene capacidad para leer con éxito.
4. Colaboración; las actividades de lectura suponen participación e intercambio con otras personas (trabajo en grupo, discusión sobre los textos).
5. Objetivos de dominio: el objetivo fundamental de quien lee es entender el texto en profundidad.

Copyright 2026

Las contrapartidas de los procesos motivacionales conducen a la falta de interés por la lectura y las actividades relacionadas con ella. Tanto los procesos motivacionales como sus contrapartidas pueden estar sostenidos por las prácticas del profesorado. Estas contrapartidas son:

1. Evitación: el/la estudiante no tiene iniciativa para leer.
2. Percepción de control: el/la estudiante considera que las actividades de lectura están bajo el control de otras personas.
3. Indefensión: el/la estudiante no confía en su propia capacidad para leer.
4. Aislamiento: el/la estudiante realiza las actividades de lectura por sí mismo/a.
5. Objetivos de tarea: para el/la estudiante es más importante conseguir realizar las actividades relacionadas con el texto (resumen, responder preguntas) que comprender el texto en profundidad.

En paralelo con lo anterior, existen cinco prácticas para favorecer la motivación y evitar las contrapartidas a los procesos motivacionales.

Práctica	**Proceso que desarrolla**	**Proceso que evita**
Relevancia: el contenido de la instrucción está relacionado con las experiencias del alumno e integrado con sus conocimientos.	Motivación intrínseca	Evitación
Elección: el control de la enseñanza y el aprendizaje es compartido entre el profesor y los alumnos.	Percepción de autonomía	Percepción de control
Éxito: se asegura que los estudiantes realicen de forma correcta tareas de clase significativas.	Autoeficacia	Indefensión
Colaboración: las actividades de lectura desembocan en interacciones sociales productivas.	Colaboración	Aislamiento
Unidades temáticas: los contenidos de las actividades de lectura están organizados e interconectados, de forma que los estudiantes trabajan durante varios días textos que tienen una unidad temática.	Objetivos de dominio	Objetivos de tarea

Copyright 2026

Estas cinco prácticas se concretan de la siguiente forma:

RELEVANCIA	
Motivación intrínseca	**Evitación**
· Los textos están relacionados con las actividades de clase. · Están relacionados con el mundo real. · Son atractivos, responden a los intereses de los alumnos. · Contienen información que permite solucionar problemas prácticos o que fomenta la interacción social.	· Los textos están desvinculados del trabajo que se realiza en clase. · No responden a los intereses de los alumnos. La información que contienen no es atractiva ni útil. · Se utilizan fragmentos de texto que no tienen sentido por sí mismos.
ÉXITO	
Autoeficacia	**Indefensión**
· Se establecen objetivos a corto y a largo plazo y se informa sobre su obtención. · Se realizan varios intentos con el mismo texto hasta obtener buen nivel. · Se leen distintos textos sobre el mismo tema. · Se da prioridad a los textos sencillos, sobre todo al principio. · Se anima a atribuir los éxitos al esfuerzo realizado. Los buenos resultados en comprensión son elogiados por el profesorado mencionando el esfuerzo realizado y las habilidades lectoras adquiridas. · Se realizan actividades para la mejora de la fluidez lectora y se enseñan estrategias.	· No hay objetivos, no se valoran o no se informa a los alumnos. · Los resultados no se pueden modificar. · Los textos son difíciles. · Los éxitos o fracasos se atribuyen a la capacidad de los alumnos o a otros factores no modificables.
ELECCIÓN	
Percepción de autonomía	**Percepción de control**
· El alumnado contribuye al diseño del trabajo que realizan seleccionando temas y textos. · Puede realizar elecciones en cuanto a la formación de los grupos y en la organización del trabajo. · Elige la forma de demostrar que ha comprendido los textos. · Prepara preguntas y elige temas.	· El/la profesor/a toma todas las decisiones. · El trabajo es el mismo para todos/as.
COLABORACIÓN	
Colaboración	**Aislamiento**
· El resultado final de las actividades de lectura es un producto útil para la clase. · Se realizan actividades en pareja y en grupo. · El alumnado es valorado por su trabajo individual y por su trabajo en grupo.	· Las actividades de lectura no tienen más fin que el propio aprendizaje del alumnado y su evaluación. · El alumnado trabaja de forma individual.

Copyright 2026

UNIDADES TEMÁTICAS	
Objetivos de dominio	**Objetivos de tarea**
· Las actividades de lectura se programan de modo que estén interconectadas. · El alumnado trabaja el mismo tema durante varios días. · Se emplean distintos textos y fuentes para obtener información.	· Las actividades de lectura son inconexas.

Es fácil encontrar conexiones entre estas propuestas y algunas metodologías como el trabajo por proyectos o el aprendizaje colaborativo. Aunque lo anterior pueda parecer una lista de recomendaciones sueltas difíciles de armonizar, el programa CORI está construido a partir de estos principios. Algunas características de este programa son:

- Hay un tema en el que se debe profundizar (por ejemplo, la fauna de los humedales).
- Se realiza una interacción con el mundo real: se llevan a cabo experimentos y observaciones (en el caso anterior podría ser observar el desarrollo de unos renacuajos).
- Textos interesantes: se utilizan libros (no de texto) en combinación con láminas o materiales multimedia. Se emplean textos con niveles de dificultad variados y textos de la literatura o del folklore que estén relacionados con el tema de estudio. El programa cuenta con algunos temas ya preparados, como ya mencionado de la fauna de los humedales o el clima. Se trata de temas de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales e incluyen una selección de libros para el desarrollo del programa.
- Autodirección: los/as estudiantes tienen oportunidades de tomar decisiones acerca de su trabajo como elegir los libros o los medios de los que obtener información, o la forma de expresar lo que han aprendido (exposición, póster, ensayo).
- Colaboración: los/as estudiantes participan en distintos tipos de agrupaciones como parejas, pequeños grupos o asambleas.
- Aprendizaje de estrategias: se enseña a los/as estudiantes estrategias para la comprensión y el aprendizaje como el uso del conocimiento inicial, búsqueda de información, comprensión de textos informativos, comprensión de textos literarios, uso de organizadores gráficos y autosupervisión. También se enseñan estrategias de expresión escrita como la lluvia de ideas, hacer planes, revisiones y borradores. Las estrategias se enseñan mediante el modelo que dan el profesor y los compañeros, la discusión en pequeños grupos, la práctica guiada y la práctica autónoma.
- Expresión: es importante que los/as estudiantes se sientan creadores/as de contenidos, de modo que se dedica bastante tiempo en clase a pensar, planear, escribir y revisar.
- Coherencia: los textos y otros materiales y las actividades están conectados de modo que el alumnado perciba una relación entre los textos, las estrategias para su comprensión y

Copyright 2026

el mundo real.

El programa CORI tiene cuatro fases:

1. observar y personalizar;
2. buscar y localizar;
3. comprender e integrar;
4. comunicar a los demás.

Cuando se utiliza CORI el/la docente selecciona **un tema para trabajar durante un tiempo relativamente largo** (un trimestre), por ejemplo, la adaptación de los insectos al medio. Se intenta que el tema esté relacionado con las lecciones que se estudian durante esa evaluación en el programa de Ciencias Naturales. Al empezar una lección se realiza un trabajo de observación, manipulación y experimentación como capturar insectos, observarlos en su medio natural, construir un hormiguero,... En cada una de estas actividades los/as alumnos/as se realizan sus propias preguntas y, a partir de ellas, elegirán los temas que quieren trabajar, encontrarán compañeros/as con intereses comunes, elegirán los libros o materiales donde buscar información y establecerán qué quieren comunicar a sus compañeros/as.

El profesor o profesora ayuda a su alumnado a **utilizar la biblioteca y a localizar información en los textos**, enseña a integrar información de distintas fuentes, y presenta otros textos como cuentos, novelas o poemas relacionados con el tema de estudio. Cuando los/as alumnos/as van adquiriendo conocimientos sobre el tema resulta más fácil que hablen, escriban y quieran compartir sus conocimientos con sus compañeros/as y con adultos/as. Se puede hacer de distintas formas (pósteres, cuadernos de trabajo, vídeos o presentaciones multimedia).

Una sesión normal de CORI se estructura en cinco partes. En la primera, durante unos 10 minutos el alumnado practica la fluidez de lectura con poemas u otro tipo de libros. Uno o dos días a la semana esa actividad se sustituye por otra de tipo experimental o manipulativo (examinar y dibujar un insecto) o por el estudio de temas de ciencia. En la segunda parte, durante otros 10 minutos el/la docente imparte una minilección de comprensión antes de la lectura guiada. La tercera, cuarta y quinta parte duran 15 minutos cada una y en todas ellas se realizan actividades de lectura guiada en pequeño grupo, escritura y lectura independiente. Lo que sucede, es que en cada parte los/as estudiantes cambian de actividad, de modo que siempre haya un grupo trabajando la lectura guiada con el/la profesor/a, mientras que el resto de la clase prepara sus exposiciones, sus portafolios, busca información o, simplemente, lee una novela, periódico o revista.

Copyright 2026

2.2. El entrenamiento atribucional

Entre las modificaciones de las situaciones de aprendizaje para favorecer la motivación hemos visto cómo se recomendaba animar al alumnado a atribuir sus éxitos al esfuerzo realizado. En realidad esto sería una **medida de entrenamiento atribucional**: se experimenta el hecho de atribuir los avances y mejoras a algo controlable y modificable (el esfuerzo) y no a motivos difícilmente modificables (una disposición innata como «valer para esto» o «ser bueno en esto», la capacidad o inteligencia) o fuera del control del alumnado (la suerte o la dificultad del texto).

Sin embargo, el entrenamiento atribucional aún puede desarrollarse más. Hay otros factores modificables y controlables que pueden ayudar al éxito en actividades de lectura, como el uso de procedimientos y estrategias que ayuden a comprender los textos. Además, tan importante como hacer una atribución de los éxitos que conduzca a la mejora es hacer una atribución adecuada de los fracasos.

Entonces, el entrenamiento atribucional consiste en **modificar la forma de pensar acerca de las razones que llevan al éxito o al fracaso en una actividad de lectura**, normalmente con el objetivo de atribuir la realización de la actividad a factores que están bajo el control de quien está leyendo.

Aunque el nombre de «entrenamiento atribucional» y el concepto de modificar la forma de pensar puedan parecer sofisticados y especializados, lo cierto es que este tipo de entrenamiento aprovecha una característica humana bastante conocida y habitual: cuando oímos y, especialmente cuando nos decimos y repetimos algo muchas veces es probable que se convierta en un pensamiento que venga a nuestra mente de forma automática. Por ejemplo, hay religiones que han aprovechado este fenómeno como medio para la transformación personal: los mantras o las jaculatorias. También lo aprovecha la publicidad, con eslóganes breves y muy repetidos.

Por tanto, la actuación básica del entrenamiento atribucional consiste en animar al alumnado a decirse ideas que consideramos favorecedoras de la mejora cuando valoran sus actividades de lectura. Esto tendría que darse en un contexto en el que las valoraciones que realizamos las personas adultas (profesorado y familias) esté en sintonía con lo que queremos conseguir.

El estudio de Miranda et al. (1997) es una de las pocas investigaciones realizadas con hispanohablantes en las que se realiza una intervención sobre la motivación. En este caso en uno de los grupos se combinó la enseñanza de estrategias de comprensión con el entrenamiento atribucional.

Durante el modelado de las estrategias la instructora hacía énfasis en cómo había tenido éxito por su conocimiento de la estrategia y el esfuerzo en su aplicación. También modelaba un caso en el que sucedía al contrario: la falta de conocimiento de la estrategia y de esfuerzo explicaban un bajo

Copyright 2026

resultado. Se dialogaba sobre cómo la gente hace distintas atribuciones y cómo eso influye en su rendimiento.

En ocasiones, antes de las actividades se pedía al alumnado que hiciera predicciones sobre su resultado en las actividades. Tras las actividades, se pedía al alumnado que hiciera atribuciones sobre sus éxitos o fracasos y estas se valoraban.

El alumnado disponía de dos tarjetas, una con ejemplos de atribuciones positivas y otra con atribuciones negativas.

Atribuciones positivas	Atribuciones negativas
He trabajado duro. Lo he intentado varias veces. He seguido la estrategia.	Tuve suerte. Recibí ayuda. Era una actividad fácil.
No me esforcé mucho. No me di cuenta. No seguí la estrategia.	No soy capaz de hacerlo. He tenido mala suerte.

Sánchez (2010) analizó el tipo de ayudas que proporciona el profesorado durante el trabajo de comprensión. Entre los distintos tipos de ayudas, las ayudas regulatorias orientan u organizan la elaboración de las respuestas, sin dar los elementos para poder responder. Entre las ayudas regulatorias están las ayudas cálidas que se centran en la competencia, los deseos, y las creencias sobre el éxito y el fracaso que tiene el alumno. Sánchez distingue cinco tipos de ayudas cálidas:

1. Ayudas para valorar la actividad como deseable:
   - Desafío ajustado: reconocemos cierto grado de competencia en el alumnado, señalamos el grado de dificultad de la tarea y les desafiamos a afrontarla.
   - Justificación (sentido): informaciones que buscan hacer emerger motivos intrínsecos para profundizar en el texto: curiosidad, relevancia, novedad, importancia,...
2. Ayudas para considerar la actividad como viable:
   - Elogio: muestra de reconocimiento (habitualmente tras una respuesta del alumno/a) de los recursos o aptitudes del alumno/a para comprender el texto.
   - Apropiación: asumimos lo que el/la alumno/a ha dicho, reconociendo su autoría.
   - Evocación de logros pasados: antes de iniciar la tarea se recuerdan los conocimientos y éxitos logrados por el alumnado.
   - «Podéis hacerlo»: expresiones con las que se alimenta la creencia de que se puede alcanzar lo que se acaba de proponer.

Copyright 2026

- «Ya lo habéis hecho antes»: evocación de experiencias pasadas en las que se tuvo éxito en un reto difícil.
- «Vamos a conseguirlo juntos»: declaración de que acompañaremos al alumnado durante el proceso.

3. Ayudas para mantener el compromiso con las metas de partida:
   - Control motivacional: invitar a valorar de nuevo las deseabilidad y la viabilidad de las metas que se persiguen, para reforzar su atractivo. Puede consistir en anticipar las consecuencias de alcanzar las metas propuestas.
   - Parsimonia en el procesamiento de la información: adoptar activamente un estrategia de toma de decisiones para no recrearse en cada una de las alternativas («quizá hay mejores estrategias, pero ahora no es el momento de valorar eso, sino de intentar comprender el texto con los recursos que tenemos a disposición»).
4. Ayudas para controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso:
   - Reflejar: recoger una posible experiencia emocional del alumnado ayudándoles a detectar lo que están experimentando.
   - Normalizar: hacer ver a los/as alumnos/as que es normal lo que están experimentando, abriendo un espacio para atribuir una importancia justa o adecuada a lo que están valorando.
   - Empatizar: declaraciones que sugieran que entendemos esa experiencia emocional.
5. Ayudas para explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos:
   - Valorar los resultados del alumnado sin hacer generalizaciones: no interpretar los resultados obtenidos como indicadores de sus características (entender el texto es ser listo, no responder es ser vago).
   - Evitar hacer concesiones: no emitir respuestas compasivas ante los fallos del alumnado, no alabarle en exceso por el éxito en tareas fáciles o en las que se le han proporcionado muchas ayudas. Si esto es común, el alumnado atribuirá sus éxitos a la suerte o a la ayuda recibida y el fracaso a su falta de capacidad.

Revision #2
Created 2024-09-23 12:24:57 CEST by Jorge CATEDU
Updated 2024-11-11 10:06:16 CET by Jorge CATEDU

Copyright 2026