

Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles

María-José González-Valenzuela e Isaías Martín-Ruíz

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. (España).

Resumen: La mayoría de los estudios sobre lectura y escritura analizan su relación con factores cognitivos-lingüísticos, siendo menos frecuentes los relacionados con la motivación. Este estudio analiza la relación de la motivación de logro con la composición escrita y la comprensión lectora en adolescentes españoles. La muestra esta formada por 203 sujetos de 1º (ME=12.4, DT=1.28), 2º (ME=13.6, DT=1.02) y 3º (ME=14.2, DT=1.34) de Educación Secundaria Obligatoria, de clase sociocultural media, con niveles intelectuales normales y sin déficits físicos, psíquicos o sensoriales. Se evalúa la motivación de logro en función de la frecuencia de pensamientos relacionados con la realización de las tareas académicas. La composición escrita fue evaluada en términos de progresión temática, conocimiento semántico, morfosintáctico y metacognición. La comprensión lectora se evaluó en términos de selección y organización de ideas, conocimiento semántico, morfosintáctico y metacognición. El diseño es transversal y se realiza análisis de regresión lineal. Los resultados obtenidos indican que la motivación de logro explica un 17% de la composición escrita y entre un 16 y 27% de la comprensión lectora, según el curso. Se destaca la relación de la motivación de logro con el lenguaje escrito y su posible repercusión en los problemas de composición escrita y comprensión lectora en la adolescencia.

Palabras claves: Motivación; comprensión lectora; composición escrita; adolescentes.

Title: Motivation and written language in Spanish adolescents.

Abstract: The relationship reading and writing with cognitive-linguistic factors is analyzed for most studies, being less frequent the studies related with motivation. This study analyse the relation of the motivation and writing composition and reading comprehension, in Spanish teenagers. The sample this formed by 203 subjects of 1º (ME=12.4, DT=1.28), 2º (ME=13.6, DT=1.02) y 3º (ME=14.2, DT=1.34) of compulsory secondary education, of class media sociocultural, with normal intellectual levels and without deficits physical, psychic or sensory. The students were evaluated in motivation in terms of frequency of thoughts about performance of academics tasks. The written composition was evaluated in terms of thematic progression, semantic, morphosyntactic and metacognition. And the reading comprehension evaluated in terms of selection and organization of ideas, semantic, morphosyntactic and metacognition. The design is transversal and we realised analysis of lineal regression. The results obtained indicate that the motivation explains 17% of the written composition and between 16 and 27% of the reading comprehension, according to the academic level. The relationship of motivation and written language in this ages and their potential impact on problems in written composition and reading comprehension in adolescence is emphasized.

Key words: Motivation; reading comprehension; writing composition; teenagers.

Introducción

Este estudio trata de analizar la influencia de la motivación de logro en el rendimiento en comprensión lectora y composición escrita en adolescentes españoles.

Según los informes PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), se encuentra graves problemas de fracaso escolar y bajos índices en rendimiento en lenguaje escrito en la Educación Secundaria Obligatoria en gran número de países europeos y, en concreto, en España. También, se observa el alto índice de estudiantes en este nivel educativo que presentan dificultades en la lectoescritura que les lleva a un retraso escolar importante (García & Marbán, 2003; González & Martín, 2006). Desde la investigación, se han realizado gran cantidad de estudios encaminados a buscar los determinantes de estas dificultades en las diferentes etapas educativas. La gran mayoría de estos estudios han centrado sus objetivos en demostrar la relación de la lectura y escritura con factores cognitivos-lingüísticos, que justifican en gran medida estas circunstancias. Recientemente, por estos motivos también se están llevando a cabo estudios que intentan relacionar el rendimiento académico y el lenguaje escrito y sus dificultades con la motivación de logro y con la motivación lectoescritora.

La relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico en las diferentes etapas educativas ha sido analizada en diversos estudios. La mayoría de estos estudios encuentran que las orientaciones hacia una meta y el interés por los aprendizajes escolares repercuten directamente en su rendimiento académico general y en el de diferentes áreas instrumentales como lengua y matemáticas. Destacan la importancia de las atribuciones de los éxitos y fracasos de los alumnos y del esfuerzo que llevan a cabo en la realización de las tareas académicas, como importantes determinantes del rendimiento escolar (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo et al., 2012; Miñano, Gilar & Castejón, 2012; Gottfried, Marcoulides, Gottfried & Oliver, 2009). Barca-Lozano et al. (2012) demuestran la importancia de variables motivacionales como las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia, en el rendimiento escolar en alumnos de primer curso de la educación secundaria. Cabe destacar, también, que existen estudios que demuestran que la motivación de logro va cambiando y descendiendo con el paso de la edad. Al comienzo de la escolarización los alumnos afrontan el trabajo escolar con confianza e interés, pero a partir del segundo curso de educación primaria empiezan a evitar el fracaso y a no ver el error como algo natural de lo que pueden aprender (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Meece & Miller, 1999; Stipck, 1984). Esta tendencia va aumentando y a partir de la adolescencia se observan diferencias sistemáticas en la actitud y el modo de pensar al afrontar las tareas escolares. Hay una tendencia natural a que la motivación de logro descienda durante el paso por la vida escolar, siendo en la adolescencia donde más se aprecia esta disminución, lo que podría justificar que a estas edades sigan apare-

*** Dirección para correspondencia [Correspondence address]:**

M^a José González-Valenzuela. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. Campus de teatinos s/n. CP 29071 Málaga (España). E-mail: valenzu@uma.es

ciendo dificultades académicas (Stipeck, 1984). Esta tendencia natural que apuntan algunos autores es considerada, por tanto, como uno de los determinantes de los problemas de rendimiento académico en etapas escolares avanzadas.

Algunos estudios ponen de manifiesto también la relación específica de la motivación con la escritura, considerando que la motivación es uno de los componentes psicológicos que influyen de manera decisiva en ella y resaltando la importancia que tiene que los alumnos encuentren utilidad y relevancia en la tarea de escribir, ya que de lo contrario desistirían de realizar esta tarea tan ardua y costosa que requiere de gran esfuerzo y tenacidad (Bruning & Horn, 2000). Algunos autores sostienen que la motivación extrínseca justifica que los estudiantes realicen escritos debido a la consecuencia externa que ellos reciben al realizar la tarea. La motivación intrínseca justifica el hecho de que los estudiantes escriban por la mera satisfacción inherente a la actividad de escribir, siendo la mejora de su propia competencia escritora, unida al sentimiento de autoeficacia y utilidad de la escritura, la consecuencia interna para ellos (Grottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Ryan & Deci, 2002). García & Fidalgo (2004) realizaron un estudio con alumnos entre 8 y 16 años y encontraron una relación entre su motivación y su aptitud autovalorada, explicando la motivación el 5.1% de la varianza de la composición escrita. Por otra parte, Martínez-Cocó, De Caso & García (2009) estudian la relación de la composición escrita con la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, la valoración de la tarea, la autoeficacia, las creencias de aprendizaje y la ansiedad ante la tarea en estudiantes entre 8 y 15 años. Estos autores encuentran que la relación entre motivación y composición escrita es inversamente proporcional; es decir, mientras que la composición escrita mejora en calidad de procesos y productos, la motivación disminuye con el paso de los cursos.

También en los últimos años, se encuentran estudios que relacionan la motivación con la comprensión lectora. Algunos de estos estudios defienden que la motivación está relacionada con el esfuerzo que el individuo realiza en la realización de la tarea, teniendo un efecto directo sobre la comprensión lectora (Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009). Baker & Wigfield (1999) distinguen tres principales dimensiones en la motivación relacionados con las creencias sobre la competencia y la eficacia lectora, con las metas para leer y con los propósitos sociales. Encuentran que estas dimensiones motivacionales y los logros alcanzados en la lectura en las chicas es mayor que en los chicos de quinto y sexto curso de educación primaria. Guthrie, Wigfield, Metsala & Kathelen (1999) encontraron en estudiantes de 8 y 10 años que la motivación lectora intrínseca-extrínseca explica entorno al 2% de la cantidad de lectura que los estudiantes realizan y demuestran, además, que entre los 13 y 15 años la motivación explica un 22% de la comprensión lectora y un 8% de la cantidad de lectura que los estudiantes realizan. En estudios más recientes, miden la motivación lectora, en términos de interés por la lectura, control percibido, autoeficacia en la lectura, dedicación a la lectura y compartir la lectura

con otros, en estudiantes de cuarto grado y encuentran que la motivación no está relacionada con el tipo de texto que los estudiantes leen, pero sí con la comprensión lectora, explicando la primera un 12% de la segunda y siendo el interés y la dedicación a la lectura los componentes que más predicen (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles, 2007). En estudios posteriores, evaluaron en estudiantes de quinto grado la motivación lectora en términos de motivación intrínseca para leer, evitación de la lectura, autoeficacia percibida y percepción de dificultad en la lectura. La motivación intrínseca y la evitación de la lectura fueron las dimensiones que más correlacionaron con la comprensión lectora (Guthrie, Coddington & Wigfield, 2009). Por su parte, Anmarkrud & Braten (2009) encuentran en un muestra de estudiantes noruegos de catorce años que el valor que otorgan los estudiantes a la tarea de leer es un predictor positivo de la comprensión lectora, mientras que la relación entre la eficacia lectora y la comprensión lectora no es relevante en estas edades. También se ha demostrado que la relación de la motivación lectora y la comprensión lectora es mayor en sujetos con baja capacidad cognitiva o con dificultades (Taboada et al., 2009). La motivación intrínseca puede promover el esfuerzo y persistir en la realización de tareas cognitivas complejas en los sujetos con pobres niveles de comprensión lectora (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboada & Davis, 2004). En la misma línea, Logan, Medford & Hughes (2011) evalúan a 111 participantes con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años y comprueban que la motivación lectora intrínseca explica el 21% de la variabilidad de la comprensión lectora en los alumnos malos lectores, pero solo el 2% de los buenos lectores.

En definitiva, en la mayoría de estos estudios se demuestra que la motivación extrínseca e intrínseca lectoescritora tiene una considerable influencia en el lenguaje escrito desde la educación primaria en sujetos de distintas lenguas. En ocasiones, esta motivación se ha considerado en términos de consecuencia interna o externa de leer o escribir, del esfuerzo en leer o escribir o de autovaloración de la competencia lectoescritora; en otras ocasiones, se ha considerado de manera específica en términos de valoración de la utilidad de la escritura y la ansiedad ante ella, o del interés, la dedicación, la evitación y/o la percepción de la dificultad en la lectura. Cabe destacar, también, que los estudios más frecuentes han sido realizados con la motivación lectora en edades diferentes, siendo algunos de ellos correlaciones y otros predictivos. En este estudio, sin embargo, se considera la motivación en un sentido más amplio, como motivación de logro académico, en términos de pensamientos hacia la consecución de una meta, de creencias sobre la capacidad de aprendizaje y sobre el modo de afrontar una tarea, y de atribuciones de los éxitos y fracasos; por otro lado, se tiene en cuenta su relación predictiva con el nivel académico no solo en la lectura sino también en la escritura y, además, en una muestra de adolescentes españoles de distintos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria.

Por tanto, el objetivo general del trabajo es analizar la relación entre la motivación de logro y el nivel académico con el lenguaje escrito en una muestra de adolescentes españoles. Se pretende analizar, por un lado, el carácter predictivo de la motivación de logro y del nivel académico en la composición escrita y la comprensión lectora en adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de analizar su influencia y comprobar si ocurre igual que con el rendimiento académico; por otro lado, se analizará la relación predictiva de la motivación de logro con la composición escrita y la comprensión lectora, en función del nivel académico de la muestra de estudio, con el fin de analizar si la influencia de la motivación de logro en el lenguaje escrito varía según el nivel académico. Se espera encontrar, en primer lugar, una relación predictiva entre el nivel académico y la motivación de logro con la composición escrita y la comprensión lectora y, en segundo lugar, que la relación de la motivación de logro con la composición escrita y la comprensión lectora sea distinta según el nivel académico cursado por los adolescentes de la muestra de estudio.

Método

Participantes

Participaron un total de 203 alumnos españoles que cursan los tres primeros niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pertenecientes a dos colegios elegidos al azar de una zona de clase sociocultural media de la Provincia de Málaga (España), según los criterios establecidos por el Instituto Nacional de Estadística en 2011. Se excluyeron de la muestra aquellos alumnos con bajo nivel intelectual y/o con déficits físicos, psíquicos o sensoriales, tras el análisis de los informes psicopedagógicos de cada alumno realizados por los psicólogos de los centros escolares, y aquellos de los que no se disponía el consentimiento informado firmado por los padres para participar en la investigación (9.7%).

El total de la muestra se distribuyó en tres grupos en función del nivel educativo. Se eligieron los tres primeros cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria por corresponder con la etapa inicial de la adolescencia. El grupo 1 estaba formado por un total de 59 participantes de 1^o de ESO, 38 niñas y 21 niños, con una media de edad de doce años y cuatro meses ($DT= 1.28$). El grupo 2 estaba formado por 67 participantes de 2^o de ESO, 42 niñas y 25 niños, con una edad media de trece años y seis meses ($DT= 1.02$). Y el grupo 3 estaba formado por 77 participantes de 3^o de ESO, 40 niñas y 37 niños, con una edad media de catorce años y dos meses ($DT= 1.34$). Fueron eliminados un total de veintitrés sujetos (11.3%) por omisiones en las respuestas de las pruebas de evaluación de la composición escrita y comprensión lectora.

Instrumentos

Para la evaluación de la motivación de logro se utilizó el *Cuestionario de Automensajes AM* (Alonso, 1995), que detecta los cambios motivacionales producidos en niños de 11 a 14 años. Este cuestionario evalúa la motivación en función de la frecuencia de pensamientos relacionados con la realización de una tarea académica. Estos pensamientos hacen referencia a las metas que el individuo persigue en el afrontamiento a las tareas académicas, a las creencias sobre la inteligencia y el modo de pensar frente a una tarea (Dweck & Elliot, 1983) y a las atribuciones que el sujeto hace de sus éxitos y fracasos (Weiner, 1986). Está formado por 44 afirmaciones que los individuos puntúan en una escala likert, entre 0-4, dependiendo de la frecuencia del contenido del ítem. Consta de dos escalas, una de automensajes positivos (19 ítems) y otra de automensajes negativos (27 ítems). El cuestionario tiene un rango de puntuaciones entre 76 puntos positivos y 106 negativos. Los índices de consistencia interna para las escalas de automensajes negativos y positivos son .89 y .75, respectivamente (Alonso, 1995). El índice de fiabilidad de los datos obtenidos sobre motivación de logro en el estudio se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = .81$).

La composición escrita se ha evaluado en términos de progresión temática (secuenciación y coherencia de ideas en la realización de un escrito), conocimiento semántico (contenido expresivo y vocabulario escrito), conocimiento morfosintáctico (adecuación y uso de distintas normas morfosintácticas) y metacognición en escritura (autoconocimiento y autorregulación del proceso de composición de un texto). Las variables progresión temática, conocimiento semántico y morfosintáctico se evaluaron a través de los escritos sobre un tema concreto (el racismo) que realizaron los participantes. La progresión temática se midió en función de la secuenciación coherente y estructurada de la información empleada en la realización del escrito. Los escritos se evaluaron de cero a dos puntos, de acuerdo con los siguientes criterios: se otorgaba dos puntos cuando la información estaba relacionada entre sí y jerarquizada en partes; se otorgaba un punto cuando la información estaba relacionada entre sí pero no jerarquizada en partes claramente diferenciables; y se otorgaba cero puntos cuando la información no estaba relacionada ni jerarquizada secuencialmente (González & Martín, 2006). El conocimiento semántico se ha evaluado en función de la cantidad y coherencia de las oraciones empleadas por los sujetos en sus escritos, siendo la puntuación total la diferencia entre el número total de oraciones con sentido empleadas en el escrito y el número de oraciones repetidas y sin sentido que aparecen en el mismo (González & Martín, 2006). El conocimiento morfosintáctico se ha evaluado teniendo en cuenta la diferencia entre el número utilizado de verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios y oraciones bien construidas sintácticamente, y el número de palabras no concordantes en el género, número y tiempo verbal y de oraciones mal construidas sintácticamente que no se ajusta a una estructura sintáctica adecuada (González & Martín, 2006). La corrección

de los escritos de cada alumno la realizaron dos examinadores. La fiabilidad de las correcciones realizadas fue del 94.01% y se obtuvo teniendo en cuenta el número de acuerdos y desacuerdos entre los evaluadores. La variable metacognición en composición escrita se evaluó mediante el *Cuestionario de evaluación de la metacognición de la composición escrita* (Lecuona, 1999) que consta de veintitrés ítems con dos opciones y miden el conocimiento y la autorregulación de los sujetos sobre la planificación del proceso escritor, la búsqueda de ideas para desarrollar, la organización de las ideas a exponer, la presentación de la información escrita, la estructuración del escrito y sobre la revisión de la composición realizada. La consistencia interna del cuestionario es de .79. El índice de fiabilidad de las puntuaciones totales obtenidas en composición escrita se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = .63$).

La comprensión lectora se ha evaluado en términos de selección y organización de ideas (extracción de la idea principal de un texto y organización de las ideas principales y secundarias), conocimiento semántico (vocabulario y conocimiento sobre el significado de palabras relevantes del texto), conocimiento morfosintáctico (conocimiento de las relaciones y posiciones de las palabras en las oraciones y sobre el tipo y características de ellas) y metacognición de la comprensión lectora (conocimiento y control sobre el propio proceso de comprensión lectora). Para la evaluación de las tres primeras variables se eligió un texto de la materia de ciencias sociales. La selección y organización de ideas se midió de la siguiente forma: a) se concedió dos puntos cuando la idea principal seleccionada era la correcta, un punto cuando se aproximaba y cero cuando no se acertaba o no se contestaba; b) se concedía dos puntos cuando la estructura y la jerarquización de las ideas principales y secundarias era correcta, un punto cuando se aproximaba a la organización correcta y cero cuando era incorrecta (Martín, 2002). El conocimiento semántico se ha evaluado en función de la definición de tres palabras relevantes del texto, otorgando dos puntos cuando la definición es correcta, uno si la definición era parcialmente correcta y cero cuando era errónea (Martín, 2002). El conocimiento morfosintáctico se ha definido en función del conocimiento de los alumnos sobre las relaciones y posiciones de las palabras en las frases y en el texto y sobre el tipo y características de las palabras. Para el análisis morfológico, los alumnos tenían que seleccionar del texto tres sustantivos, tres adjetivos y tres verbos y se evaluó de acuerdo con los siguientes criterios: tres puntos cuando lo realizan correctamente, dos si lo señalan correctamente pero averiguan la mitad de sus propiedades, uno si lo señalan correctamente pero no aciertan en las características y cero si la respuesta no es correcta. Para el análisis sintáctico, el alumno tenía que realizar un análisis sintáctico de dos oraciones, obteniendo tres puntos cuando identifica tipo de oración y análisis, dos puntos cuando únicamente realiza correctamente el análisis, un punto cuando solo distingue las partes fundamentales y cero cuando el análisis es incorrecto (Martín, 2002). La corrección de las respuestas de cada alumno la realizaron dos examina-

dores. La fiabilidad entre las correcciones realizadas fue del 93,71% y se obtuvo teniendo en cuenta el número de acuerdos y desacuerdos entre sus correcciones. Para la metacognición de la comprensión lectora, se utilizó el *Cuestionario de Consciencia Lectora* (Paris, Newman & Jacobson, 1983), en la versión adaptada y modificada por González (1993), que mide a través de cuatro escalas como el alumno evalúa la información textual, como planifica el proceso de comprensión lectora, como regula la comprensión y cuál es su conocimiento condicional. El cuestionario está compuesto por 18 ítems de opción múltiple y se otorga dos puntos cuando la respuesta es correcta, un punto cuando la respuesta es parcialmente correcta y cero punto cuando es incorrecta. La consistencia interna de este cuestionario es de .84. El índice de fiabilidad de las puntuaciones totales obtenidas en comprensión lectora se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = .85$).

Procedimiento

Las pruebas de evaluación utilizadas se administraron de forma colectiva en horario lectivo de clase, empleándose tres sesiones para ello. En la primera de las sesiones, se administró la prueba de evaluación de la motivación de logro; en la segunda y tercera sesión, se evaluó la composición escrita y la comprensión lectora, respectivamente. Se realizó una única recogida de datos.

El procedimiento de administración de las pruebas fue autorizado por la Dirección y el Consejo escolar del centro. También se informó sobre el objetivo y procedimiento del estudio y se aseguró el anonimato, privacidad y protección de los datos personales de los participantes, a través de la firma del consentimiento informado por partes de los padres de los participantes en el estudio.

Análisis de datos

El diseño seguido en esta investigación es de carácter predictivo transversal con cuatro factores: motivación de logro, nivel académico, composición escrita y comprensión lectora. Para analizar la relación de la motivación de logro (MO) y el nivel académico (NA) con la composición escrita (CE) y la comprensión lectora (CL), se han llevado a cabo análisis de regresión lineal, con el programa estadístico SPSS (versión 20).

Para la primera hipótesis, se han realizado análisis de regresión lineal con el método por pasos sucesivos, introduciendo como variable dependiente la composición escrita o la comprensión lectora, indistintamente, y como variables independientes la motivación de logro y el nivel académico. Para la segunda hipótesis, se ha realizado análisis de regresión lineal con el método introducir, considerando como variable dependiente la composición escrita o la comprensión lectora, indistintamente, y como variable independiente la motivación de logro, seleccionando los casos según el nivel académico.

Resultados

Relación entre la motivación y la composición escrita

Tras comprobar los supuestos paramétricos de los modelos de regresión lineal, no se rechaza la hipótesis nula de normalidad con la prueba Kolmogorov-Smirnov ($Z = 1.016$ y $p = .254$) y de homocedasticidad entre las varianzas con la prueba de Levene ($L(1,179) = 0.051$ y $p = .822$). Las pruebas de colinealidad (índices Tolerancia y de condición) e independencia (prueba de Durbin-Watson) indican que no existen indicios de relación lineal entre las variables independientes (Tolerancia=1, FIV=1.32, proporciones de la varianza=.34) y que se asume la independencia entre los residuos (DW=1.76).

En la tabla 1 se muestran las correlaciones entre las variables de estudio. Se observa que todas las correlaciones son significativas, excepto la del nivel académico con la composición escrita. El análisis de regresión realizado indica que la correlación entre motivación, nivel académico y composición escrita es .379 y que el porcentaje de la varianza explicada de la composición escrita es del 13.9%. Se observa que el ajuste del modelo es significativo ($F(1,179) = 29.90$ y $p < .000$) y que la ecuación de regresión es significativa solo considerando la constante y la variable motivación ($T = 39.51$, $p < .000$ y $T = 5.46$, $p < .000$, respectivamente). Es decir, a igualdad de puntuaciones en motivación, no se encuentran diferencias en composición escrita según los cursos ($T = .38$, $p = .704$). El modelo quedaría formulado, de la siguiente forma: en puntuaciones directas, $CE = 45.57 + .28 MO$ y, en puntuaciones estandarizadas, $CE = .37 MO$.

Tabla 1. Resultados de los análisis de las correlaciones entre la motivación de logro, el nivel académico y la composición escrita.

	CE	NA	MO
CE	1*		
NA	.11	1*	
MO	.38*	.23*	1*

(*) $p < .01$

Por otro lado, los resultados del análisis de regresión realizado demuestran que en el primer curso de la educación secundaria, la correlación entre MO y CE es .427 y que el porcentaje de la varianza explicada de la composición escrita por la motivación es del 17% (Tabla 2); es decir, que esta última variable predice un 17% de la varianza de la primera (Figura 1). Se observa que el ajuste del modelo de regresión es significativo ($F(1, 55) = 12.04$ y $p = .001$), quedando formulado de la siguiente forma: en puntuaciones directas, $CE = 47.10 + .30 MO$ y, en puntuaciones estandarizadas, $CE = .42 MO$. La ecuación de regresión es también significativa ($T = 3.47$, $p < .001$ y $T = 25.48$, $p < .000$, respectivamente).

En el segundo curso de la educación secundaria, se observa que la correlación entre MO y CE es también .429 y

que el porcentaje de la varianza explicada de la composición escrita por la motivación es del 17% (Tabla 2). Así pues, la motivación de logro en 2º de ESO predice hasta un 17% de la varianza de la composición escrita, al igual que en el grupo anterior (Figura 1). El ajuste del modelo es significativo, con $F(1, 62) = 13.73$ y $p < .000$, y la ecuación de regresión lineal quedaría formulada de la siguiente forma: en puntuaciones directas, $CE = 41.70 + .31 MO$ y, en puntuaciones estandarizadas $CE = .42 MO$. La variable independiente y la constante del modelo son también estadísticamente significativas ($T = 3.70$ y $T = 23.01$, $p < .000$, respectivamente).

Tabla 2. Resultados del análisis de regresión de la motivación y la composición escrita, según los cursos.

Curso	R	R ²	R ² ajustada	F	B	T
1º ESO	.427	.18	.17	2.04*	.30	3.47*
2º ESO	.429	.18	.17	13.73*	.31	3.70*
3º ESO	.124	.01	.01	0.91	.29	3.56*

(*) $p < .01$

En el tercer curso de la educación secundaria, se observa que la correlación entre MO y CE es .124 y que solo el 1% de la varianza de la composición escrita queda explicada por la motivación de logro (Tabla 2). El ajuste del modelo no es significativo ($F(1, 60) = 0.91$ y $p > .05$), así como tampoco lo son los coeficientes y la constante.

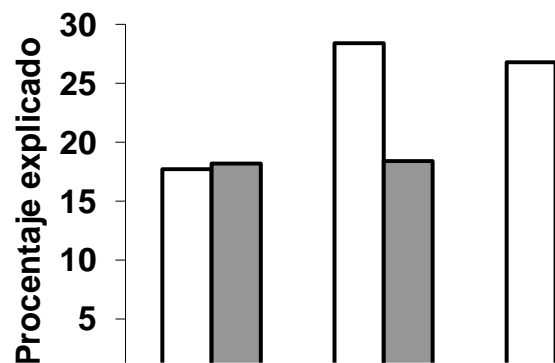


Figura 1. Porcentajes de explicación de la comprensión lectora y la composición escrita por la motivación, según el curso.

Relación entre la motivación y la comprensión lectora

Tras comprobar los supuestos paramétricos de los modelos de regresión lineal, no se rechaza la hipótesis nula de normalidad con la prueba Kolmogorov-Smirnov ($Z = 1.093$ y $p = .183$) y de homocedasticidad entre las varianzas con la prueba de Levene ($L(1,183) = 0.835$ y $p = .362$). Las pruebas de colinealidad (índices Tolerancia y de condición) e independencia (prueba de Durbin-Watson) indican que no existen indicios de relación lineal entre las variables independientes (Tolerancia=1, FIV=1.36, proporciones de la varianza=.32) y que se asume la independencia entre los residuos (DW=1.59).

En la tabla 3 se muestran las correlaciones entre las variables de estudio. Se observa que todas las correlaciones son significativas. El análisis de regresión indica que la correlación entre motivación, nivel académico y comprensión lectora es .598 y que el porcentaje de la varianza explicada de la composición escrita es del 35%. Se observa que el ajuste del modelo es significativo ($F(2, 183) = 50.36$ y $p < .000$) y la ecuación de regresión es significativa, considerando la constante, el nivel académico y la variable motivación ($T = 16.43$, $p < .000$; $T = 4.28$, $p < .000$, y $T = 7.98$, $p < .000$, respectivamente). Es decir, a igualdad de puntuaciones en motivación, se encuentran diferencias entre los cursos en comprensión lectora ($T=1.29$ y $p=.000$). El modelo quedaría formulado, de la siguiente forma: en puntuaciones directas, $CL = 46.20 + 5.54 NA + .40 MO$ y, en puntuaciones estandarizadas, $CL = .26 NA + 7.98 MO$.

Tabla 3. Resultados de los análisis de las correlaciones entre la motivación de logro, el nivel académico y la comprensión lectora.

	CE	NA	MO
CE	1*		
NA	.36*	1*	
MO	.54*	.21*	1*

(*) $p < .01$

Por otro lado, los resultados del análisis de regresión realizado demuestran que en el primer curso de la educación secundaria, la correlación entre MO y CL es .429 y que el porcentaje de la varianza explicada de la composición escrita por la motivación es del 16% (Tabla 4); es decir, que esta última puede predecir un 16% de la varianza de la primera en este curso (Figura 1). El ajuste del modelo es significativo, con $F(1, 52) = 10.94$ y $p = .002$. La ecuación de regresión quedaría formulada de la siguiente forma: en puntuaciones directas, $CL = 55.82 + .37 MO$ y en puntuaciones estandarizadas, $CL = .42 MO$. La variable independiente y la constante son significativas ($T = 3.30$, $p < .001$ y $T = 23.43$ y $p < .000$, respectivamente).

En segundo curso de la educación secundaria los resultados arrojan una correlación entre MO y CL de .533 y el porcentaje de la varianza explicada de la comprensión lectora por la motivación es de 27 % (Tabla 4). El ajuste del modelo de regresión es significativo ($F(1, 64) = 24.95$ y $p < .000$) y la ecuación de regresión queda formulada de la siguiente forma: en puntuaciones directas, $CL = 51.12 + .29 MO$. Y en puntuaciones estandarizadas, $CL = .53 MO$. La variable independiente y la constante son estadísticamente significativas ($T = 4.49$, $p < .000$ y $T = 40.05$, $p < .000$, respectivamente).

Tabla 4. Resultados del análisis de regresión de la motivación y la comprensión lectora, según los cursos.

Curso	R	R ²	R ² ajustada	F	B	T
1º ESO	.429	.18	.16	10.94*	.37	3.30*
2º ESO	.533	.28	.27	24.95*	.29	4.99*
3º ESO	.518	.26	.26	23.48*	.41	4.84*

(*) $p < .01$

En el tercer curso de educación secundaria, se observa que la correlación entre la MO y CL es .518 y que el porcentaje de la varianza explicada de la comprensión lectora por la motivación es del 26% (Tabla 4). De esta forma, la motivación en 3º de ESO predice hasta un 26% de la varianza de la comprensión lectora (Figura 1). El ajuste del modelo es significativo ($F(1, 65) = 23.48$ y $p < .000$), y la ecuación quedaría formulada de la siguiente forma: en puntuaciones directas, $CL = 65.80 + .41 MO$ y en puntuaciones estandarizadas, $CL = .51 MO$. La variable independiente y la constante son también significativas ($T = 4.8$, $p < .000$ y $T = 33.28$, $p < .000$, respectivamente).

Discusión

El objetivo principal del estudio consiste en analizar la relación de la motivación de logro y el nivel académico con la composición escrita y la comprensión lectora, en una muestra de adolescentes españoles que cursan Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados confirman la relación predictiva entre motivación y nivel académico con la comprensión lectora, ya que ambas variables explican de manera considerable su varianza. Estos resultados van en la línea de los encontrados en otros trabajos realizados en otras lenguas que sostienen la importancia de la motivación en la comprensión lectora en rangos de edades diversos (Anmarkrud & Braten, 2009; Baker & Wigfield, 1999; Grottfried et al., 2001; Guthrie et al., 1999, 2007, 2009; Ryan & Deci, 2002; Taboada et al., 2009). Sin embargo, con respecto a la composición escrita, los resultados no confirman su relación con el nivel académico como era lo esperado, pero sí su relación con la motivación, en la línea de lo encontrado en algunos trabajos (Bruning & Horn, 2000; Martínez-Cocó et al., 2009). En estudios futuros sería recomendable que el tamaño de la muestra fuera mayor para comprobar si el comportamiento de las variables es diferente; de esta forma se podría paliar esta posible limitación del estudio. En general, también se confirma la hipótesis sobre la variabilidad predictiva según el nivel académico, ya que se muestra que la motivación de logro predice al lenguaje escrito en la muestra de adolescentes españoles, siendo la relación con la composición escrita más evidente en los primeros niveles educativos (12 y 13 años), mientras que con la comprensión lectora en los siguientes niveles (13 y 14 años). Los resultados encontrados muestran también que la motivación de logro predice algo más los niveles alcanzados en comprensión lectora que en composición escrita en cualquiera de

los niveles educativos estudiados en la muestra de adolescentes españoles, coincidiendo con los resultados que se encuentran en distintos estudios en edades similares (García & Fidalgo, 2004; Guthrie et al., 2007).

En concreto, en cuanto a la composición escrita, los resultados encontrados son algo superiores a los encontrados en el estudio de García & Fidalgo (2004) con estudiantes entre 8 y 16 años, y coinciden en cierta medida con los encontrados por Martínez-Cocó et al. (2009). El proceso de componer un escrito se automatiza en la adolescencia, si la motivación de logro juega un papel menos importante en la escritura podrían ser otras variables las que influyen más directamente en dicho proceso, como las cognitivas y metacognitivas. A medida que las destrezas en composición escrita mejoran con la edad (García & Fidalgo, 2004; Martínez-Cocó et al., 2009) y que la motivación desciende, debido a los cambios motivacionales naturales en los estudiantes (Jacobs et al., 2002; Martínez-Cocó et al., 2009; Meece & Miller, 1999; Stipck, 1984), la relación entre composición escrita y motivación se hace menor (Grottfried et al., 2001; Martínez-Cocó et al., 2009). Como señalan Martínez-Cocó et al. (2009), la relación entre motivación y composición escrita sería inversamente proporcional con el paso de los años.

En relación con la comprensión lectora, los resultados encontrados son similares a los encontrados en el estudio de Guthrie et al. (1999), con estudiantes de 13 y 15 años. Sin embargo, los resultados que estos autores han encontrado en cuanto a la relación motivación-comprensión lectora en sujetos normales de edades inferiores (9 y 10 años) son más bajos (Guthrie et al., 2007, 2009) que los encontrados en este estudio. A medida que los estudiantes pertenecen a niveles educativos superiores mejoran sus destrezas en comprensión lectora (González & Martín, 2006; Martín, 2002), disminuye su motivación debido a los cambios naturales (Guthrie et al., 2007, 2009; Jacobs et al., 2002; Martínez-Cocó et al., 2009; Meece & Miller, 1999; Stipck, 1984) y aumenta la relación entre motivación y comprensión lectora, a diferencia de lo que ocurre con la composición escrita. Sería útil realizar en futuras investigaciones estudios longitudinales en la línea de los desarrollados con la composición escrita para poder corroborar estas conclusiones que se desprenden de los resultados encontrados en estos estudios, con el fin de establecer

si la relación entre comprensión lectora y motivación es directa o inversamente proporcional y poder paliar una posible limitación del estudio. Por otra parte, también se observa que los resultados encontrados son similares a los de Logan et al. (2011) con sujetos entre 9 y 11 años con dificultades lectoras, aunque estos autores encuentran porcentajes más bajos en los estudiantes que no tenían problemas lectores que los encontrados en nuestra muestra de estudio. En futuros estudios sería pertinente la comparación entre buenos y malos lectores adolescentes en cuanto a la relación entre lenguaje escrito y motivación de logro en muestras españolas, en la línea de los estudios de Guthrie et al. (2004), Logan et al. (2011) y Taboada et al. (2009), entre otros. Estos análisis facilitarían y ampliarían el estudio de la explicación de las dificultades en el lenguaje escrito que presentan los estudiantes en edades avanzadas, que está centrado más en la influencia de las variables cognitivas y lingüísticas.

Por tanto, como conclusión, se destaca la importancia que la motivación de logro tiene en la composición escrita y la comprensión lectora en los adolescentes españoles en función del nivel académico, y las repercusiones que puede tener con respecto a sus dificultades. Es importante que se considere, además de los factores cognitivos y lingüísticos, la influencia de factores motivacionales en la explicación y predicción del lenguaje escrito, en la línea que destacaban otros estudios sobre estas variables en el rendimiento académico en los primeros años de la educación secundaria (Barca-Lozano, et al., 2012; Miñano, Gilar & Castejón, 2012; Gottfried et al., 2009). Las metas que el estudiante persigue en la realización de las tareas académicas, las creencias sobre la inteligencia y el modo de pensar ante una tarea, las atribuciones sobre los éxitos y fracasos, el sentimiento de autoeficacia, la percepción de dificultad, la utilidad de la realización de la tarea o la consecuencia externa, en definitiva, la motivación intrínseca y extrínseca, puede promover el esfuerzo y la persistencia en la tarea académica de leer y escribir, mejorar el rendimiento lectoescritor y disminuir sus dificultades (Guthrie et al., 2004). Estas conclusiones tienen implicaciones específicas en las prácticas educativas, ya que enfatizan la importancia del fomento de la motivación de logro en estas edades para alcanzar un adecuado rendimiento lectoescritor.

Referencias

- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19* (2), 252-256.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34* (4), 472-477.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L.S., Porto-Rioboo, A.M., Peralbo-Uzquiano, M. & Brenlla-Blanco, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología, 28*(3), 848-859.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing Motivation to write. *Educational Psychologist, 35* (1), 25-37.
- Dweck, C. & Elliot, D.S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Ed). *Handbook of child psychology. Vol IV.* (pp. 326-341). New York: Wiley.
- García, J.N. & Fidalgo, R. (2004). El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. *Revista de Psicología General y Aplicada, 5*(3), 281 – 298.
- García, J.N. & Marbán, J.M. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje, 26* (1), 97-113.
- González, M. C. (1993). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: un programa de evaluación e intervención de alumnos de enseñanza primaria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- González, M.J. & Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 315-326.
- Grottfried, A.E., Fleming, J.S. & Grottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W. & Oliver, P. H. (2009). A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math and science academic intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 729-739.
- Guthrie, J. T., Coddington, C.S. & Wigfield, A. (2009). Profiles of Motivation for Reading Among African American and Caucasian Student. *Journal of Literature Research*, 41(3), 317-353.
- Guthrie, J. T., Hoa, A.L., Wigfield, A., Tonks, S.T., Humenick, N.M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 282-313.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Kathelen, E.C. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A. & Davis, M. H. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through conceptorientated reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 403-423.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Logan, S., Medford, E. & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128.
- Lecuona, M.P. (1999). *Pensar para escribir: un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- Martín, I. (2002). *Lenguaje Escrito, Motivación y Rendimiento Académico: Análisis Evolutivo e Implicaciones Educativas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez-Cocó, B., De Caso, A.M. & García, J.N. (2009). Composición escrita y motivación: una perspectiva en desarrollo. *Aula Abierta*, 37 (1), 129 - 140.
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 207-229.
- Miñano, P., Gilar, R. & Castejón, J.L. (2012). Un modelo estructural de variables cognitivo-motivacionales explicativas del rendimiento académico en Lengua Española y Matemáticas. *Anales de Psicología*, 28(1), 45-54.
- Paris, S. G., Newman, R. S. & Jacobs, J. E. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: an organism dialectic perspective. In E.L. Deci & R. M. Ryan (Eds). *Handbook of self-determination research*. (pp. 267-282). Rochester: The University of Rochester Press.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
- Stipck, D.J. (1984). The development of achievement motivation. En R. Ames & C. Ames (Eds). *Research on motivation in education*. (pp 284-293). Nueva York: Academic Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: SpringerVerlag.

(Artículo recibido: 27-06-2014; revisado: 09-02-2015; aceptado: 26-02-2015)