

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESPECIALIDAD DE
LENGUA INGLESA**

AUTORA

Katherine Vargas Torres

ASESOR

William Jesús Rojas Gutiérrez

Lima, Perú

2022

METADATOS COMPLEMENTARIOS

Datos del autor

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (opcional)	

Datos del asesor

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (obligatorio)	

Datos del Jurado

Datos del presidente del jurado

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos del segundo miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos del tercer miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos de la obra

Materia	
Campo del conocimiento OCDE Consultar el listado:	
Idioma (Normal ISO 639-3)	
Tipo de trabajo de investigación	
País de publicación	
Recurso del cual forma parte (opcional)	
Nombre del grado	
Grado académico o título profesional	
Nombre del programa	
Código del programa Consultar el listado:	

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

SUSTENTACIÓN DE TESIS

PROGRAMA DE ESTUDIOS: EDUCACIÓN SECUNDARIA-LENGUA INGLESA


ACTA N° 078

Siendo las 09:30 a.m. del día 16 de mayo de 2022, la bachiller VARGAS TORRES, KATHERINE, rindió la sustentación virtual de la Tesis titulada “La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020”, para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria en la Especialidad de Lengua Inglesa.


Habiendo concluido los pasos establecidos según el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Católica Sedes Sapientiae para la modalidad de Tesis, el Jurado Calificador a horas 10:30 a.m. le dio el calificativo de:


APROBADO

Es todo cuanto se tiene que informar.




Aldo Rafael Medina Gamero





William Jesus Rojas Gutierrez



Luisa Ines Zevallos de las Casas

Los Olivos, 16 de mayo de 2022

**La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés
en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa
particular de San Martín de Porres, 2020.**

Dedicatoria

A María, mi Madre del cielo,
quien me ayudó a perseverar
y terminar esta tesis y a
quien le hice la promesa de
dedicárselo.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por estar siempre a mi lado y haberme dado la vocación de maestra, la cual me ha llevado a vivir grandes y hermosas experiencias junto a mis estudiantes.

En segundo lugar, agradezco a mis padres quienes se esforzaron siempre por mí y me demuestran su amor cada día.

Finalmente, agradecer a la Universidad Católica Sedes Sapientiae y a todos los profesores a quienes tuve la dicha de conocer, y ser su alumna. Gracias por todas sus enseñanzas académicas, morales y humanas, mi aprecio y admiración siempre estará con ustedes.

RESUMEN

La presente investigación tiene el objetivo de determinar la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés de los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular, a través de una investigación con enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo y de diseño correlacional y no experimental-transversal en una muestra de 46 estudiantes. Para ello, los instrumentos que se utilizaron fueron dos cuestionarios. De los cuales, se concluyó que no existe correlación entre la variable Motivación lectora y la dimensión Nivel literal de comprensión, demostrándose con el coeficiente de Pearson cuya correlación fue de 0.089. Con respecto a la dimensión Nivel inferencial de comprensión se concluye que no existe correlación entre esta y la variable Motivación lectora, comprobándose con el coeficiente de Pearson cuyo valor fue de 0.064.

Así mismo es necesario mencionar que en las pruebas de hipótesis el p valor resultó en todas superior al $\alpha = 0.05$, por lo que se aceptó la hipótesis nula en cada una de ellas.

Palabras claves: motivación lectora, comprensión de textos, inglés, literal, inferencial.

ABSTRACT

The present investigation has the objective of determining the relationship between reading motivation and text comprehension in the area of English in 4th and 5th grade students of a private school, through an investigation with quantitative approach, descriptive level and correlational and non-experimental-transversal design in a sample of 46 students. For this, the instruments that were used were two questionnaires. Of which, it was concluded that there is no correlation between the Reading Motivation variable and the Literal Level of Comprehension dimension, demonstrating with the Pearson coefficient whose correlation was 0.089. Regarding the dimension Inferential level of comprehension, it is concluded that there is no correlation between this and the variable Reading motivation, being verified with the Pearson coefficient whose value was 0.064.

Likewise, it is necessary to mention that in the hypothesis tests the p value was higher than $\alpha = 0.05$ in all, so the null hypothesis was accepted in each of them.

Keywords: reading motivation, text comprehension, English, literal, inferential.

INTRODUCCIÓN

Es notoria la importancia que el idioma inglés ha adquirido en la actualidad. Las personas de todas partes del mundo la utilizan como lengua franca para comunicarse unas con otras e intercambiar aspectos económicos, laborales, académicos, sociales o de entretenimiento, por lo que dominar este idioma resulta de vital relevancia para aquellos que deseen mejorar sus expectativas laborales y/o académicas dentro de su país o para los que emigran al extranjero donde el inglés es la lengua oficial o segunda lengua.

En toda adquisición o aprendizaje de un idioma se busca desarrollar las cuatro habilidades básicas (leer, escribir, escuchar y hablar). El hablar y escribir son las denominadas habilidades productivas, ya que en ella el estudiante debe producir el lenguaje por sí mismo, mientras que escuchar y leer son las habilidades receptivas, donde el estudiante debe ser capaz de captar el significado de la información que recibe.

De las cuatro, la lectura se presenta como una destreza que implica la activación de procesos cognitivos más profundos, debido a que el estudiante debe utilizar sus conocimientos de lingüística (desde la unidad lingüística hasta la frase u oración) e ir entrelazándolos con los conocimientos previos que tenga sobre el tema, todo ello insertado además dentro de un contexto sociocultural que permita la creación de significado. No obstante, surge la interrogante de saber si el estudiante solo depende de los procesos cognitivos para lograr la comprensión de textos, o si hay otra variable que puede guardar estrecha relación con un buen rendimiento lector. De allí, la motivación lectora surge como una alternativa para determinar si esta afecta el compromiso del estudiante hacia la lectura y en qué grado lo hace.

Es por ello, que la presente investigación denominada, “La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020”, trata de averiguar si existe una relación significativa entre ambas variables. Asimismo, se describirá cómo la motivación lectora intrínseca y extrínseca -dimensiones de la motivación lectora- tienen incidencia en la comprensión lectora literal e inferencial -dimensiones de la comprensión de textos- y así establecer el grado de relación entre ellas.

Esta investigación se justifica porque brindará información importante respecto a la motivación lectora que tienen los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa y de qué manera se relaciona con la comprensión de textos en el área de inglés. Del mismo modo, esta investigación intenta servir de base para estudios posteriores que se realicen en otras instituciones educativas o que aborden las mismas variables de investigación.

Índice

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción.....	7
Capítulo I: El Problema de investigación.....	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Formulación del problema.....	16
1.2.1 Problema general.....	16
1.2.2 Problemas específicos.....	17
1.3 Justificación del tema de la investigación.....	17
1.4 Objetivos de la investigación.....	18
1.4.1 Objetivo general.....	18
1.4.2 Objetivos específicos.....	18
Capítulo II: Marco teórico.....	19
2.1 Antecedentes del estudio.....	19
2.2 Bases teóricas.....	30
2.2.1 Motivación.....	30
2.2.1.1 Teorías de la motivación.....	31
2.2.1.2 La motivación lectora.....	34
2.2.1.3 Dimensiones de la motivación lectora.....	35
2.2.1.4 Motivos para leer en L2 según Day & Bamford.....	40
2.2.1.5 Relación de la motivación lectora con la comprensión de textos.....	43
2.2.2 Comprensión de textos.....	45
2.2.2.1 Modelos de comprensión lectora.....	46
2.2.2.2 Componentes que influyen en la comprensión de textos.....	48
2.2.2.3 Diferencias entre los lectores L1 y L2/LE.....	50
2.2.2.4 Niveles de comprensión lectora.....	53
2.2.2.5 La enseñanza del idioma inglés en la EBR.....	58
2.3. Definición de términos básicos.....	61

2.4. Hipótesis de Investigación.....	63
2.4.1 Hipótesis general.....	63
2.4.2. Hipótesis específicas.....	63
Capítulo III: Metodología.....	65
3.1. Enfoque de la investigación.....	64
3.2. Alcance de la investigación.....	64
3.3. Diseño de la investigación.....	64
3.4. Descripción del ámbito de la investigación.....	65
3.5. Variables o categorías.....	66
3.5.1. Definición conceptual.....	66
3.5.2. Definición operacional.....	67
3.6. Delimitaciones.....	67
3.6.1 Temática.....	67
3.6.2 Temporal.....	68
3.6.3 Espacial.....	68
3.7. Limitaciones.....	68
3.8. Población y muestra.....	69
3.9. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	71
3.10. Validez y confiabilidad del instrumento.....	73
3.11. Plan de recolección y procesamiento de datos.....	75
Capítulo IV: Desarrollo de la investigación.....	77
Capítulo V: Discusión, conclusiones, recomendaciones.....	87
Referencias bibliográficas.....	93
ANEXOS.....	102
Anexo 1: Matriz de consistencia.....	103
Anexo 2: Matriz de operacionalización de las variables.....	105
Anexo 3: Carta de solicitud a la institución educativa.....	110
Anexo 4: Fichas de validación de los instrumentos.....	111
Anexo 5: Instrumentos de la investigación.....	169
Anexo 6: Valores de la correlación de Pearson.....	181
Anexo 7: Base de datos.....	182

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de los lectores motivados intrínseca y extrínsecamente.....	36
Tabla 2. Indicadores de los niveles de comprensión literal e inferencial.....	55
Tabla 3. La competencia lectora en inglés, sus capacidades y estándar de aprendizaje en 4° y 5° de secundaria.....	59
Tabla 4. Validez por juicio de expertos del instrumento sobre motivación lectora.....	73
Tabla 5. Validez por juicio de expertos del instrumento sobre comprensión de textos.....	74
Tabla 6. Coeficiente de Alfa de Cronbach.....	75
Tabla 7. Confiabilidad del instrumento sobre motivación lectora.....	75
Tabla 8. Confiabilidad del instrumento sobre comprensión de textos.....	77
Tabla 9. Valor porcentual de la variable motivación lectora.....	78
Tabla 10. Valor porcentual de la dimensión motivación lectora intrínseca.....	79
Tabla 11. Valor porcentual de la dimensión motivación lectora extrínseca.....	80
Tabla 12. Valor porcentual de la Variable Comprensión de Textos.....	81
Tabla 13. Valor porcentual de la dimensión nivel literal.....	82
Tabla 14. Valor porcentual de la dimensión nivel inferencial.....	84
Tabla 15. Prueba de hipótesis general.....	85
Tabla 16. Prueba de hipótesis específica uno.....	86
Tabla 17. Prueba de hipótesis específica dos.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. modelo de medición de los dos factores de motivación.....	37
Figura 2. Modelo de las mayores variables que motivan la decisión de leer en una segunda lengua.....	41
Figura 3. quema sobre las principales diferencias en la comprensión lectora entre L1 y L2/LE.....	51
Figura 4. Diagrama de barras de la Variable Motivación Lectora.....	78
Figura 5. Diagrama de barras de la Dimensión Motivación Lectora Intrínseca.....	79
Figura 6. Diagrama de barras de la Dimensión Motivación Lectora Intrínseca.....	80
Figura 7. Diagrama de barras de la Variable Comprensión de Textos.....	81
Figura 8. Diagrama de barras de la Dimensión Nivel Literal.....	82
Figura 9. Diagrama de barras de la Dimensión Nivel Inferencial.....	83

CAPÍTULO I: El Problema de investigación

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante los años 2017 y 2018, estudiantes entre los 13 y 22 años de 73 países repartidos en Europa, Latinoamérica, Asia y Argelia en África, rindieron la Prueba Estándar de Inglés del *English First* (EF), empresa internacional de educación que busca conocer los progresos de los estudiantes en el dominio del inglés, y cuyas pruebas se rigen según el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER). Después de analizar la data de esos años, los resultados arrojaron que “a los 13 años, la mayoría de los estudiantes tienen habilidades de escucha más sólidas que las habilidades de lectura, y la brecha se hace más pronunciada con la edad” (English First, 2019, p. 4). A partir de estos resultados, los investigadores del *English First* advirtieron que, si bien es cierto que el desarrollo de las habilidades orales es positivo para los estudiantes de inglés, no obstante, los sistemas educativos no deberían descuidar la habilidad lectora, puesto que esta “es particularmente importante en el campo laboral, donde los profesionales necesitan comprender documentos, correos electrónicos, noticias e investigaciones” (English First, 2019, p. 11).

Otra evaluación que mide las habilidades del inglés es el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL IBT), cuyos resultados son aceptados por institutos, universidades y programas de intercambios alrededor del mundo. Según la data del año 2018, los países latinoamericanos tienen una media de 20 sobre 30 en la comprensión de textos, esto es, según los descriptores del rendimiento del TOEFL IBT, que están en el nivel de intermedio alto en lectura, siendo Costa Rica el país que lidera la lista con 23 puntos, seguido de Argentina, Brazil y Uruguay con 22 puntos todos ellos. Estos

resultados los ubican a la par con países europeos como Alemania y Finlandia (23 puntos), y Hungría y Polonia (22 puntos). No obstante, es importante destacar que Europa es el único continente de los evaluados que alcanzó el nivel avanzado en lectura, teniendo en total 6 países en este escalón, entre los cuales se encuentran Holanda, Bélgica y Suiza, siendo este último el que ocupó el primer lugar con 25 puntos. (Educational Testing Service, 2019a, p. 14-15; 2019b, p. 1).

El Perú fue uno de los países que formó parte del grupo latinoamericano que alcanzó el nivel intermedio alto en comprensión lectora en la prueba TOEFL IBT 2018 (21 puntos), lo cual no lo dejó en una posición tan deficiente, pero sí evidencia aún una carencia en esta habilidad, dado que los que llegan a este nivel:

Normalmente entienden la idea principal y los detalles importantes de pasajes académicos en inglés a nivel universitario introductorio, pero pueden tener una incompreensión incompleta o incorrecta de pasajes que son especialmente densas con proposiciones e información, o compleja en su presentación de ideas e información. (Educational Testing Service, 2019b, p. 1)

Estos resultados guardan cierta relación también con los del *British Council*, organización cultural y educativa del Reino Unido, que en el 2015 elaboró una investigación sobre la situación del idioma inglés en el Perú, el cual mostró que de 501 encuestados que habían estudiado el idioma, solo el 15% consideraba su competencia lectora como avanzada. Es así, que la gran mayoría de peruanos tienden a quedarse solo en el nivel básico o intermedio en sus habilidades lectoras, y de ese porcentaje el 41% “considera que su débil comprensión lectora era su propia responsabilidad, alegando que ellos no leen inglés con suficiente frecuencia” (British Council, 2015, p. 41). De otro lado, los que tienen una comprensión fluida o avanzada respondieron que en su mayoría (42%) eso se debe a que practican la lectura por su cuenta o “que su buena comprensión lectora

fue en gran parte el resultado de su propio esfuerzo a diferencia de las fortalezas o debilidades de sus profesores o de la educación” (British Council, 2015, p. 41).

Según la encuesta nacional, realizada en el 2015 por el Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], arrojó que solo un 15.5% de los peruanos tiene a la lectura de libros como hábito cotidiano. Ciertamente, este puede ser uno de los factores que está impactando negativamente en la competencia lectora, pero no es lo único, dado que Solé (2009) plantea que para tener buenos resultados en lectura no basta la cantidad de libros que se lee, sino de cómo se lee o la motivación que se tenga para leer.

En el caso del idioma inglés, Dakhi & Damanik (2018) revelaron que la curiosidad por la lectura (valor intrínseco) era la motivación más alta que tenían los estudiantes de una escuela secundaria en Indonesia para leer en inglés:

Esto indica que el 92.22% de los encuestados están en posición de apoyo de que la curiosidad es un factor determinante en su motivación para leer. Esta declaración también fue apoyada por el resultado de la entrevista. (Dakhi & Damanik, 2018, 84)

De otro lado, en el estudio de Dhanapala & Hirakawa (2015) realizado a estudiantes de tres universidades públicas en Sri Lanka, revelaron que las motivaciones intrínsecas (curiosidad y participación, desafío por la lectura, comportamiento positivo para lectura y valor de utilidad de la lectura) tenían una relación positiva con la comprensión de textos en inglés: “Esas construcciones motivacionales empoderan a los estudiantes de Sri Lanka a comprometerse en el entendimiento de textos en una segunda lengua (Dhanapala & Hirakawa, 2015, p. 21), por lo tanto, “Los resultados de este estudio

indican que la motivación intrínseca es fundamental para la comprensión exitosa del texto entre los estudiantes universitarios de Sri Lanka (Dhanapala & Hirakawa, 2015, p. 25).

En Latinoamérica no hay, hasta el momento, estudios dedicados a averiguar cuál es la motivación de los estudiantes hacia la lectura en inglés ni tampoco en el Perú, sin embargo, según la encuesta del Instituto de Opinión Pública señalada anteriormente, se encontró que solo un 39.1% de los peruanos leen para distraerse o disfrutar y un 47.7% lo hace para aprender cosas nuevas o mejorar su cultura. (Instituto de Opinión Pública, 2015).

Si bien es cierto que la motivación no es el único factor que interviene en el aprendizaje, ya que Raya (2010) señala que otros factores como el estilo de aprendizaje, técnicas de estudios, factores ambientales o el interés de los padres por sus hijos también pueden jugar un rol muy importante en el aprendizaje y marcar la diferencia entre el rendimiento de un estudiante y otro, autores como Guthrie & Wigfield (1997, 2000, citado por Potracio, 2012, p. 69), señalan que la motivación y competencia lectora guardan una estrecha relación porque la motivación es lo que hará que el estudiante lea más y así desarrolle altas habilidades de comprensión (Taboada, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2009, como se cita en Potracio, 2012, p. 69), lo cual lo llevará a “alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad (OCDE, s.f., p. 7).

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020?
- ¿Cuál es la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020?

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Para la presente investigación se han considerado las justificaciones teórica, práctica y metodológica.

1.3.1 Justificación teórica

Con el presente trabajo de investigación se busca generar una reflexión académica sobre el conocimiento existente, además la información obtenida en esta investigación servirá para apoyar una teoría y permitirá conocer en mayor medida la relación entre dos variables, con el fin de sugerir ideas o recomendaciones para futuros estudios.

1.3.2 Justificación práctica

A través de esta investigación se contribuirá a resolver un problema real, dado que los resultados de este estudio tendrán implicaciones trascendentales que servirán para actuar sobre el problema, los cuales se podrán utilizar para tomar medidas tendientes a mejorar esa realidad.

1.3.3 Justificación metodológica

Este estudio utilizará como instrumentos el cuestionario de Komiyama (2013), que a su vez es una adaptación del cuestionario original *Motivation for Reading Questionnaire* usado por Wang y Guthrie (2004); y el cuestionario de rendimiento o prueba objetiva de comprensión compuesto por cinco textos tomados de *Logman Complete Course for the TOELF Test*, cuya autora es Phillips (2001) De este modo, se generará conocimiento válido y confiable, y servirá de aporte o aplicación para otros investigadores que aborden problemas similares.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

1.4.2 Objetivos específicos

Establecer la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

Establecer la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Antecedentes de estudio

Antecedentes Locales

Asencios, Castro y Ramírez (2019) presentaron su tesis denominada *La motivación y su relación con el rendimiento académico del idioma inglés en los estudiantes del primer y segundo grado de secundaria de la institución educativa Juan Velasco Alvarado, Canta, 2018*, para la obtención del Título de Segunda Especialidad Profesional en Lengua Extranjera: Inglés, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Esta tesis buscó indicar de forma general la correlación entre la motivación y el rendimiento académico del idioma inglés, y como objetivos específicos especificar en qué nivel la motivación intrínseca, extrínseca y trascendente se relaciona con el rendimiento académico del idioma inglés. En cuanto a la metodología, es de tipo no experimental, sustantiva y transversal, de enfoque cuantitativo, y de diseño correlacional. La población de este estudio lo conformaron los estudiantes del primer y segundo grado de secundaria de la institución educativa Juan Velasco Alvarado de Canta, matriculados en el año 2018, aplicando una muestra censal compuesta por 49 estudiantes. La técnica de investigación fue la encuesta y los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de tipo Likert del 1 al 5 que evaluó las tres dimensiones de la motivación (intrínseca, extrínseca y trascendente) y el acta de estudios o registro de notas de los estudiantes para analizar el rendimiento académico en el área de inglés. Los resultados de este trabajo de investigación, tras ser sometidos a la prueba de Spearman ($\rho_{cal} = -0.262$, obteniendo confianza de: 95% y valor de significancia: $\alpha = 0.05$), confirmaron la relación

significativa entre la motivación y el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del primer y segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado.

Gutiérrez (2019) desarrolló la tesis titulada *Motivación Extrínseca y Aprendizaje del Idioma Inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2017*, para obtener el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Esta investigación tuvo como finalidad indicar la relación entre la motivación extrínseca y el aprendizaje del idioma inglés. En cuanto a la metodología, este estudio fue de tipo no experimental y descriptivo, el enfoque fue cuantitativo y de diseño correlacional. La población sujeta a la investigación fueron los estudiantes del Centro de Idiomas de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, matriculados en dos secciones del segundo ciclo de nivel básico, de los turnos sábados y domingos. La muestra fue de tipo censal conformada por 25 estudiantes, 14 de ellos del turno sábado y 11 del turno domingo. La técnica utilizada fue la encuesta y los instrumentos fueron dos: un cuestionario sobre la motivación extrínseca de tipo escala Likert que evalúa tres dimensiones: el salario, desarrollo profesional y desarrollo personal; y un cuestionario para el aprendizaje del idioma inglés que evalúa las siguientes dimensiones: vocabulario, gramática, lectura, comprensión de audio, producción oral y redacción. Los resultados de esta tesis demostraron que el 68% (17 estudiantes de 25) evidencia un logro de motivación extrínseca entre “Buena” y “Muy buena”. Por otra parte, el 76% (19 estudiantes de 25) tienen un aprendizaje del idioma inglés entre “Muy bueno” y “Bueno”. Luego de la prueba de hipótesis se ha llegado a la conclusión de que la motivación extrínseca se manifiesta de modo directo y significativo en el proceso de

aprendizaje del idioma inglés. Además, según la correlación de Spearman de 0,859 representa esta una correlación positiva alta.

Ortega (2019) trabajó en la tesis denominada *Motivación y logro de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa Santa Rosa- Chorrillos-2018*, para obtener el Título Profesional de Segunda Especialidad en Docencia del Idioma Inglés, en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú. Este trabajo de investigación buscó establecer el grado de relación que hay entre la motivación y el nivel de logro de aprendizaje en el área de inglés. El tipo de investigación fue cuantitativa y no experimental y de diseño correlacional. La población que conformó este estudio fueron 118 estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 6094 “Santa Rosa de Villa Marina” del distrito de Chorrillos, distribuidos en tres secciones. La muestra de estudio estuvo compuesta por 36 alumnos, 20 mujeres y 16 hombres. Las técnicas de investigación fueron la encuesta y la observación, siendo los instrumentos aplicados dos: un cuestionario para medir el nivel de motivación de los estudiantes y una guía de observación para medir el logro del nivel de aprendizaje del idioma inglés en las cuatro habilidades (speaking, listening, writing, reading). Los resultados de esta investigación arrojaron que el 55.56 % de alumnos están motivados y dispuestos a aprender el idioma inglés y el 44.44% de estudiantes de primero de secundaria no han alcanzado el nivel de motivación suficiente para el aprendizaje del idioma inglés. Asimismo, se determinó que solo el 19.44% tiene un nivel satisfactorio en el logro del aprendizaje del idioma inglés y el 80.55% de estudiantes del primero de secundaria no alcanza un nivel excelente en el logro de aprendizaje del idioma inglés, es decir presentan dificultades en su aprendizaje. El valor del coeficiente de correlación $r=0,871$ de Pearson, concluye que existe una correlación

positiva alta entre motivación y logro de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa N°6084 “Santa Rosa”.

Crispin (2018) presentó su tesis denominada *Motivación académica y aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Privada Manuel Gonzales Prada, Villa El Salvador, 2016*, para optar por el Título Profesional de Licenciado en Educación Especialidad: A.P. Inglés A.S. Francés en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Esta tesis tuvo como objetivo examinar el grado de relación existente entre las variables motivación académica y aprendizaje del idioma inglés. Este fue un estudio de tipo sustantiva, enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y de diseño correlacional. La población de esta investigación fueron los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Privada Manuel Gonzáles Prada del distrito de Villa El Salvador, matriculados en el año académico 2016, siendo la muestra no probabilística y censal conformada por 26 estudiantes. La técnica fue la encuesta y los instrumentos para la recolección de datos fueron un cuestionario para evaluar las dimensiones de la motivación académica (componente expectativa, componente valor, componente afectivo) y un test para medir el aprendizaje del idioma inglés (comprensión oral, expresión oral, comprensión de textos y producción de textos). Según los resultados de este estudio, indican que el 69% (18 estudiantes de 26) considera que el nivel motivación académica es regular. En lo que respecta al aprendizaje del idioma inglés, un 58.6% (15 estudiantes de 26) tiene un nivel alto. Luego de la prueba de hipótesis, el coeficiente de Rho de Spearman=0.696, señala que el grado de relación entre las variables es positiva y media de acuerdo con los índices de correlación; en conclusión, la motivación académica se relaciona de manera significativa con el aprendizaje del idioma inglés.

Antecedentes Nacionales

Romaní (2019) trabajó en la tesis titulada *Motivación y la comprensión de lectura en idioma inglés en estudiantes de 4° y 5° de Educación Secundaria de la IE Ricardo Palma, Chuparo, Chincheros, 2017*, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés en la Universidad César Vallejo, Perú. Este trabajo de investigación tuvo como finalidad establecer la influencia de la motivación en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. El enfoque de este estudio fue cuantitativo, de nivel cuasiexperimental y diseño experimental. La población objeto de estudio fueron los estudiantes en idioma inglés de 4° y 5° de Educación Secundaria de la I.E. Ricardo Palma de Chuparo, provincia de Chincheros, Apurímac, teniendo como muestra a 40 estudiantes. Las técnicas utilizadas para esta investigación fueron la encuesta y el examen, mientras que los instrumentos aplicados fueron una guía de encuesta y prueba de comprensión de lectura. Luego de realizarse la pre y post prueba, los resultados demostraron que con la aplicación de la motivación, los estudiantes lograron mejores porcentajes en la escalas de valoración “Muy bueno” y “Bueno” en la comprensión de lectura en idioma inglés en los tres niveles: literal (57%), inferencial (58%), crítico (33%); a diferencia de la enseñanza tradicional de la comprensión lectora sin motivación, cuyos resultados en las escalas de valoración de “Muy bueno” y “Bueno” fueron bajos: literal (30%), inferencial (22%), crítico (7%). En forma general, los estudiantes que formaron parte de la estrategia de motivación en la comprensión lectora obtuvieron la nota mínima de 13 puntos, que se ubica en la escala de valoración de “Regular”, y como nota máxima de 19 puntos, que se ubica en la escala de valoración de “Excelente”; mientras tanto los estudiantes con la enseñanza tradicional de la comprensión lectora sin motivación lograron la nota mínima de 7 puntos, que se ubica en la escala de valoración de “Deficiente” y como nota máxima 15 puntos en la escala de valoración de “Bueno”. En conclusión, la aplicación de la motivación tuvo un efecto

provechoso para incentivar a realizar una lectura activa y generó efectos significativos en la comprensión de lectura en los estudiantes.

Tumialan (2018), desarrolló su tesis titulada *Nivel de comprensión lectora del área de inglés en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Agro Industrial Pucará en el 2017*, para optar por el Título de Segunda Especialidad en Docencia en Idioma Extranjero Inglés en la Universidad Nacional del Altiplano, Perú. Esta tesis tuvo como objetivo general identificar el nivel de comprensión lectora del idioma inglés y como objetivos específicos examinar el nivel literal, inferencial y crítico de comprensión lectora en el área de inglés. En cuanto a la metodología, esta fue de tipo descriptivo y diseño no experimental. La población en donde se aplicó esta investigación fueron los estudiantes del cuarto y quinto grado de la Institución Educativa Secundaria Agro Industrial del distrito de Pucará, provincia de Lampa, departamento de Puno, matriculados en el año académico 2017, con una muestra censal conformada por 122 estudiantes. El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue la prueba escrita, el cual consistió en un cuento en idioma inglés con cuestionario en español. Los resultados de este estudio arrojaron que, de 122 estudiantes evaluados, 86 de ellos (70.5%) alcanzaron calificaciones correspondientes al nivel de “Logro previsto” en comprensión lectora, es decir, sus notas oscilan entre 14 y 17 puntos, con lo cual se puede concluir que el nivel de comprensión lectora del área de inglés de los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Agroindustrial de Pucará en el 2017 corresponde a una categoría regular. En cuanto a los resultados obtenidos en las dimensiones de la comprensión lectora, es el literal e inferencial en donde los estudiantes poseen un mejor dominio, puesto que en ambas dimensiones los estudiantes alcanzaron el nivel de “Logro previsto” (con notas entre 18 y 20), teniendo el literal una representación de 47.5% y el inferencial un 46.7% de 122 estudiantes evaluados. No obstante, a diferencia de los

anteriores, el nivel crítico de comprensión lectora registró un 44.3 % de estudiantes que alcanzaron el nivel “En proceso”, es decir con notas que oscilan entre 11 y 13 puntos, y solo un 29,5% en el nivel “Logro previsto”. Estas evidencias resultan ser significativas, ya que permiten concluir al investigador que los estudiantes del colegio Agro Industrial comprenden los textos en idioma inglés aceptablemente, tanto en el nivel literal e inferencial, sin embargo, no sucede lo mismo en el nivel crítico.

Arnao, Corrales y Juscamayta (2016) presentaron su tesis denominada *La motivación y su relación con la comprensión de textos en inglés en los estudiantes del sexto semestre de la carrera profesional Secretariado Ejecutivo del Instituto Superior Tecnológico Público Fernando León de Vivero, La Tinguíña, Ica, 2014*, para optar por el Título de Segunda Especialidad Profesional en Lengua Extranjero: Inglés en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. El objetivo de este trabajo de investigación fue determinar el grado de relación que existe entre la motivación y la comprensión de textos en inglés. Este estudio fue de tipo sustantiva, método descriptivo y diseño correlacional. La población que fue parte de esta investigación fueron 12 estudiantes del sexto semestre de la carrera profesional Secretariado Ejecutivo del Instituto Superior Tecnológico Público Fernando León de Vivero del distrito de La Tinguíña, de la provincia de Ica, matriculados en el año 2014. La muestra tomó en cuenta a toda la población por ser pequeña y accesible. La técnica para la recolección de datos fue la encuesta, siendo el instrumento un cuestionario para medir la variable motivación, que utiliza la escala likert del 1 al 5, y una prueba o test para medir la variable comprensión de textos. Luego de contrastar las hipótesis a través del índice de Correlación de Pearson, se comprobó que la motivación se relaciona significativamente con la comprensión de textos en inglés en los estudiantes del sexto semestre de la carrera profesional Secretariado Ejecutivo, con un nivel de correlación fuerte y positiva de 0,854

puntos. Es así que, de los 12 estudiantes, 8 de ellos (66,7%) consideran que casi siempre desarrollan elementos motivacionales, intrínsecos y extrínsecos en las clases de inglés; asimismo, en la variable comprensión de textos en inglés, 8 estudiantes (66,7%) alcanzaron el nivel de logro destacado. Por lo tanto, según este estudio, podemos inferir que la motivación intrínseca se relaciona significativamente con la comprensión de textos en inglés.

Denos (2015) trabajó en la tesis titulada *Actitud para leer textos en inglés y la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado del nivel secundario de la Institución Educativa Mixta “Bernardo Tambohuacso” del Distrito de Pisac – Provincia de Calca – Región Cusco – 2014*, para obtener el Título de Segunda Especialidad en Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de San Agustín, Perú. Este trabajo de investigación tuvo como finalidad determinar el nivel de relación que existe entre las actitudes para leer textos en inglés y la comprensión lectora. El enfoque de este estudio fue cuantitativo, de diseño no experimental de tipo correlacional. La población objeto de estudio fueron todos los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de la Institución Educativa Mixta “Bernardo Tambohuacso” que hacen un total de 107 alumnos. Las técnicas utilizadas para esta investigación fueron la evaluación escrita y la encuesta, mientras que los instrumentos aplicados fueron una prueba objetiva y cuestionario que mide las actitudes para leer textos en inglés. Las conclusiones de este estudio confirman que sí existe una correlación alta y directa entre las variables actitudes para leer textos en inglés y comprensión lectora.

Antecedentes Internacionales

Bentari (2018), trabajó en la tesis denominada *A small-scale survey on reading motivation of undergraduate students*, para obtener el grado de Licenciatura en Educación en la enseñanza del Idioma Inglés en Islamic University of Indonesia, Indonesia. Esta

tesis tuvo como objetivo examinar la motivación de los estudiantes hacia la lectura del inglés como lengua extranjera. Esta tesis se sitúa dentro de un enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo. La población lo conforman todos los estudiantes del primer año de pregrado del Departamento de Educación en Lengua Inglesa de la Universidad Islámica de Indonesia de los años 2017-2018, siendo la muestra 93 estudiantes. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento que se aplicó fue el Cuestionario de Motivación hacia la lectura en Inglés (The Motivation for Reading in English Questionnaire) de Komiyama (2013) que utiliza la escala Likert. Según los resultados, los estudiantes del primer año de pregrado muestran una mayor motivación extrínseca, seguida de la motivación intrínseca. Tal es así, que el ítem extrínseco de mayor frecuencia (3,49) es el siguiente: “Es importante para mí recibir una buena nota en mi curso de lectura de inglés”; mientras que el ítem intrínseco: “Cuando una tarea es interesante, puedo leer materiales difíciles en inglés con mayor facilidad” reporta la frecuencia más baja (2,46). Se concluye entonces en este estudio que los estudiantes de pregrado del Departamento de Educación en Lengua Inglesa presentan una motivación extrínseca ligeramente más alta que la motivación intrínseca, y principalmente, leen en inglés solo para obtener una buena calificación o aprobar el curso de lectura en inglés, y que no todos pueden leer un texto difícil en inglés, aunque este sea interesante.

Muliati (2017), en su tesis *The students' motivation in Reading and Reading interesting of the fifth semester students of IAIN Palangka Raya*, para obtener el grado de Licenciatura en Educación del State Islamic Institute of Palangka Raya, en Indonesia; tuvo como objetivo conocer los factores que motivan a los estudiantes a leer en inglés e indicar qué tipos de materiales de lectura interesan a los estudiantes. Esta investigación fue de tipo cualitativa, alcance descriptivo y su diseño fue el estudio de caso. La población objeto de estudio fueron los estudiantes del quinto semestre del Programa de Estudios de

Educación Inglesa del State Islamic Institute of Palangka Raya, cuya edad oscila entre los 20 y 21 años; siendo la muestra de 40 estudiantes. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la entrevista, y los instrumentos para la recolección de datos fueron el Cuestionario de Motivación lectora (Motivation for Reading questionnaire) tomado de Wigfield & Guthrie (1997), el Cuestionario de Interés Lector (Reading interest questionnaire) y una ficha de entrevista semiestructurada. Los resultados de estudio demostraron que los estudiantes del quinto semestre tienen una motivación lectora moderada y esta tiende más hacia la motivación extrínseca, ya que las dimensiones de fastidio o desagrado, lectura para obtener calificaciones o notas y lectura por cumplimiento fueron las que obtuvieron un nivel más alto. De otro lado, en la variable interés lector se encontró que los estudiantes gustan más de leer textos no académicos que académicos, es decir materiales como cuentos, novelas o comics que se enmarcan dentro del tipo lectura por placer y que están relacionados con la motivación intrínseca.

Marsela (2017), desarrolló su tesis titulada *The correlation between Reading motivation and Reading comprehension achievement of eleventh grade students of MAN 2 Palembang*, para obtener el grado de Licenciatura en Educación en la Enseñanza del Idioma Inglés en University Islam Raden Fatah Palembang, Indonesia. El objetivo de este trabajo de investigación fue determinar si existe o no una correlación significativa entre la motivación lectora y el logro de comprensión lectora, además determinar si la motivación lectora influye significativamente o no en el logro de la comprensión lectora. Este fue un estudio correlacional, siendo su población 147 estudiantes de undécimo grado de la escuela secundaria superior MAN 2 Palembang, con una muestra de 129 estudiantes de las clases de MIA 1, 2 e IIS 1,2. La técnica para recolección de datos fue la encuesta, y sus instrumentos fueron el Cuestionario de motivación lectora (Reading motivation questionnaire) de Wigfield, Guthrie, Mcgough (1996) y la sección de lectura del examen

TOEFL Junior Standart para medir la comprensión lectora. Los resultados de este estudio demostraron que existe una relación significativa entre la motivación lectora y el logro en comprensión lectora con $r=.587$. Además, se evidenció una influencia significativa de la motivación lectora y el logro en comprensión lectora en un 34,5%. Asimismo, esta investigación mostró que el nivel de motivación lectora de los estudiantes de undécimo grado fue medio (72,1%) y en comprensión lectora las categorías de logro bueno (34,1%) y medio (34,9%) fueron las de mayor porcentaje. Por último, la correlación entre motivación lectora y comprensión lectora se clasificó como correlación media, según los resultados.

Fonseca (2017) presentó su tesis titulada *La motivación y el desarrollo de la destreza lectora (Reading) en los estudiantes del octavo año A y B de educación básica en la Unidad Educativa Hispano América en el año lectivo 2016-2017 de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua*, para la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación con Mención en Inglés en la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Este estudio tuvo como finalidad especificar la influencia de la motivación en el desarrollo de la destreza lectora del idioma inglés. En cuanto a la metodología, el enfoque fue cualitativo y de alcance descriptivo. La población en donde se aplicó esta investigación fueron todos los profesores y estudiantes de los octavos años A y B de la Unidad Educativa Hispano América, con un total de 60 personas: 58 estudiantes y 2 profesores. No se necesitó calcular la muestra puesto que se consideró a toda la población por ser un universo manejable. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la entrevista, siendo sus instrumentos un cuestionario de tipo escala Likert para los estudiantes y una entrevista dirigida a los docentes para conocer sus opiniones. Los resultados de esta investigación determinaron una relación directa entre la motivación y el desarrollo de la destreza lectora, es decir, la motivación incide en la destreza lectora del idioma inglés en

los estudiantes de los octavos años A y B. Asimismo, se demostró que el nivel de lectura de los estudiantes es de nivel medio.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Motivación

La motivación está presente en cada acción de la persona, en todas las áreas de su quehacer diario. Resultaría impensable que un médico, por ejemplo, no tuviera una motivación para hacer lo que hace, lo mismo un profesor, un estudiante, incluso un padre de familia.

La motivación es la razón o la causa por la que se hacen las cosas (Filgona, Sakiyo, Gwany & Okoronka, 2020); es la que direcciona la energía o la llamada a la acción para lograr una meta determinada.

La motivación es un constructo ampliamente estudiado por la psicología y, según Granero-Gallegos y Gómez-López (2020), presenta tres características principales: es abstracto, multidimensional y explicativo del comportamiento humano.

Se puede entender como *abstracto*, porque se origina en el interior de la persona, *multidimensional*, porque para realizar una actividad se pueden tener varias motivaciones y *explicativo del comportamiento humano*, porque trata de comprender el porqué de las acciones humanas.

El aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (FL) connota también, evidentemente, la motivación como un factor a tomar en cuenta. La motivación es la llave maestra que abre el éxito en el aprendizaje y su influencia puede determinar el ritmo y resultados (positivos o negativos) hacia el dominio de dicho idioma. (Alshenqeeti, 2018; Alizadeh, 2016)

2.2.1.1 Teorías de la motivación

Desde la posición de Dörnyei y Ushioda (2011), existen tres importantes teorías cognitivas que tratan de explicar los diferentes roles de los procesos mentales en el grado de motivación de las personas. A continuación, se profundizará en cada uno de ellos.

Teoría Expectativa-Valor

Esta teoría postula que la motivación para realizar diferentes tareas o actividades, así como el compromiso y constancia en hacerlas, dependen de dos principales factores: la expectativa del éxito y el valor de la tarea.

A juicio de Dörnyei y Ushioda (2011), la *expectativa del éxito* atañe a cuán segura una persona cree poder alcanzar lo que se ha propuesto, es decir, llegar a su meta. Esto está fuertemente relacionado con las experiencias pasadas del individuo (ya sea los éxitos y fracasos que obtuvo), el grado de autoestima y, por último, el juicio sobre sus propias habilidades y competencias. Precisamente este último punto está enmarcado dentro de otra teoría, la Teoría de la Autoeficacia desarrollada por Albert Bandura, quien apuntaba a señalar que el éxito de una tarea depende de cuánto se conozca una persona, de sus capacidades, puesto que ello le llevará a elegir actividades específicas y desarrollarlas de forma eficaz. En palabras del autor: “Las creencias de eficacia son la base de la actividad humana. A menos que la gente crea que pueden producir los resultados deseados (...), tendrán pocos incentivos para actuar o perseverar en las dificultades” (Bandura, 2001, como es citado en Dörnyei y Ushioda, 2011, pg. 16)

El segundo factor en juego es el *valor de la tarea* que se traduce en la importancia que el individuo atribuye a lo que realiza, bien porque posee un valor intrínseco (interés de la asignatura y el disfrute de la actividad) o un valor de utilidad extrínseco (qué papel juega el aprendizaje en la mejora la calidad de vida de uno). (Eccles y Wigfield, 2000, como se cita en Dörnyei y Ushioda, 2011, p. 18-19). Si la tarea ofrece resultados que son apreciados o tiene un incentivo, la persona mostrará más compromiso y esfuerzo por hacerlo.

Según esta teoría, tanto la autopercepción del éxito como la importancia de la tarea son factores interdependientes, si uno de ellos faltara, no podría surgir la motivación, puesto que si una persona no confía en sí misma no se arriesgará a dar el primer paso, no importa cuán valiosa sea la meta, o viceversa, si la persona no ve ningún valor en la tarea, entonces no invertirá tiempo ni esfuerzo en realizarla.

Teoría de las Metas

La meta es el fin que se persigue y desea alcanzar cuando se inicia cualquier actividad, de allí que la motivación es una variable importante que permite la consecución de este fin, tanto que se podría decir que alcanzar una meta es el resultado de una acción motivada.

Como lo hace notar esta teoría, la meta debe ser, en primer lugar, específica, es decir, que el individuo sea claro y preciso en lo que desea alcanzar para así poder regular sus acciones hacia ese objetivo; luego debe poseer cierto grado de dificultad, convertirse en un desafío, puesto que un objetivo fácil no despierta mucho interés, dedicación o un alto compromiso. (Dörnyei y Ushioda, 2011)

Estas tres características de la meta (especificidad, dificultad y compromiso) pueden diferir de un individuo a otro, de modo que el resultado o rendimiento que se obtenga dependerá de cuánto se les haya tomado en cuenta.

Cabe considerar, por otra parte, los tipos de meta. En el ámbito académico, Ames (1992, como se cita en Dörnyei y Ushioda, 2011) destaca que existen dos tipos de metas u orientaciones que motivan las acciones de los estudiantes en las escuelas:

- a. **Orientación a la meta de aprendizaje**, donde el estudiante busca mejorar a través de su participación en la clase, actividades o tareas porque considera importante su progreso personal.
- b. **Orientación al desempeño**, en la cual el estudiante busca obtener buenas calificaciones solo para mostrar sus capacidades, superar a otros estudiantes o recibir un reconocimiento público por sus logros.

Teoría de la Autodeterminación

En la opinión de Urrea y Guillén (2016), tomando como base a Decy y Ryan (2012), declaran que la Teoría de la Autodeterminación “analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección”. (p. 135)

En relación a la idea anterior, se puede decir que lo central de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) es estudiar en qué grado y de qué forma la motivación se desarrolla de manera autónoma en las personas, esto es, que implique la voluntad y elección propias.

Siendo las cosas así, los autores de esta teoría, Deci y Ryan (2000a), enfatizan que para que un individuo logre sus metas en todos los contextos, es necesario antes explorar la energía que tiene frente a la acción (cuánta motivación tienen), pero también resulta importante averiguar la orientación, es decir, qué actitudes o causas lo llevan a la acción de forma autodeterminada y voluntaria (qué tipos de motivación tienen). En este último

punto, los autores distinguen tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y la amotivación.

La motivación intrínseca es aquella que se realiza por satisfacción, interés o placer que la acción produce en sí misma. Stover, Bruno, Uriel y Fernández (2017), refieren que este tipo de motivación representa el nivel más alto de autodeterminación, puesto que el sujeto “hace elecciones y se autorregula hacia metas escogidas”, lo cual evidencia un “comportamiento autodeterminado que emana de un sentido integrado de sí mismo” (p.109).

De otro lado, la motivación extrínseca se traduce en una acción trazada por factores externos, bien para obtener una recompensa o evitar un castigo. A este respecto, Stover et al. (2017) mencionan que este tipo de comportamiento es controlado, es decir, “se basa en una preocupación e interés por imposiciones del ambiente externo o por imperativos internos. Los eventos se realizan por presión y no con un sentido de elección propia” (p. 109).

El tercer tipo de motivación es la amotivación, la cual es la carencia absoluta de cualquier motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, dicho en otras palabras, es el grado más bajo de autodeterminación. (García-Calvo, 2004, como se cita en Urrea y Guillén, 2016, p. 136)

2.2.1.2 Motivación lectora

Dada la relevancia que la motivación ejerce en el aprendizaje, esta ha sido vinculada también con la lectura. Como lo hacen notar Guthrie, Wigfield & You (2012), la motivación es un factor crucial en el compromiso del estudiante hacia la lectura, es más, dichos autores afirman que el compromiso lector es el reflejo de una acción

motivada, por tanto mientras más alto es el nivel de motivación, habrá más compromiso con la lectura.

La motivación lectora es principalmente un constructo multidimensional (Wigfield & Guthrie, 1997), es decir, las motivaciones para leer pueden ser muchas y varían dependiendo de la disposición de cada individuo; no se podría esperar que una persona A tenga los mismos propósitos para leer que una persona B, la motivación hacia la lectura es el resultado de “un conjunto integral de creencias, actitudes y objetivos de lectura de una persona”. (Conradi, Jang, and McKenna, 2014, p. 156).

En función de lo planteado, se puede decir que la motivación lectora es un factor interno que se produce según la percepción, las creencias o la voluntad que tenga cada individuo a participar en la actividad de lectura, y esto será lo que determinará su comportamiento y compromiso hacia la misma. (Alhamdu, 2016; Unrau & Quirk, 2014, como se cita Kirchner & Mostert, 2017)

2.2.1.3 Dimensiones de la motivación lectora

El marco teórico para investigar las dimensiones de la motivación lectora se puede encontrar sobre todo en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), la cual destaca a la motivación intrínseca y extrínseca como posibles ejes responsables de las diversas acciones humanas.

Cuando una persona elige leer, puede estar motivado intrínseca o extrínsecamente, y cada uno de ellos presenta características diferentes en el comportamiento y la intensidad con que el lector realiza la actividad. ¿Pero cuáles son esas diferencias? ¿Cómo se distingue un lector motivado intrínseca o extrínsecamente? A este respecto, Pečjak and Gradišar (2012) elaboraron una lista que muestra de forma general estas diferencias:

Tabla 1*Características de los lectores motivados intrínseca y extrínsecamente*

Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Está comprometido con la lectura	Evita la lectura, lee porque debe hacerlo
Es curioso, tiene intereses variados	Es obediente y flexible
Establece sus propias metas de lectura	Otros establecen sus metas de lectura
Invierte tiempo en lidiar con los obstáculos para alcanzar sus metas.	Busca la manera más corta para alcanzar las metas establecidas.
Su recompensa es obtener conocimiento, placer.	Su recompensa es una calificación o una aprobación social.
Tiene un alto concepto de autoeficacia lectora	Tiene un bajo concepto de autoeficacia lectora
Tiene actitudes positivas hacia la lectura	Tiene actitudes menos positivas hacia la lectura
Leer es una fuente de diversión	La lectura es un medio para alcanzar las metas de otros; la recompensa es una calificación o aprobación social.

Fuente: Adaptado de Pečjak and Gradišar (2012, como se cita en Pirih, 2017, p. 24).

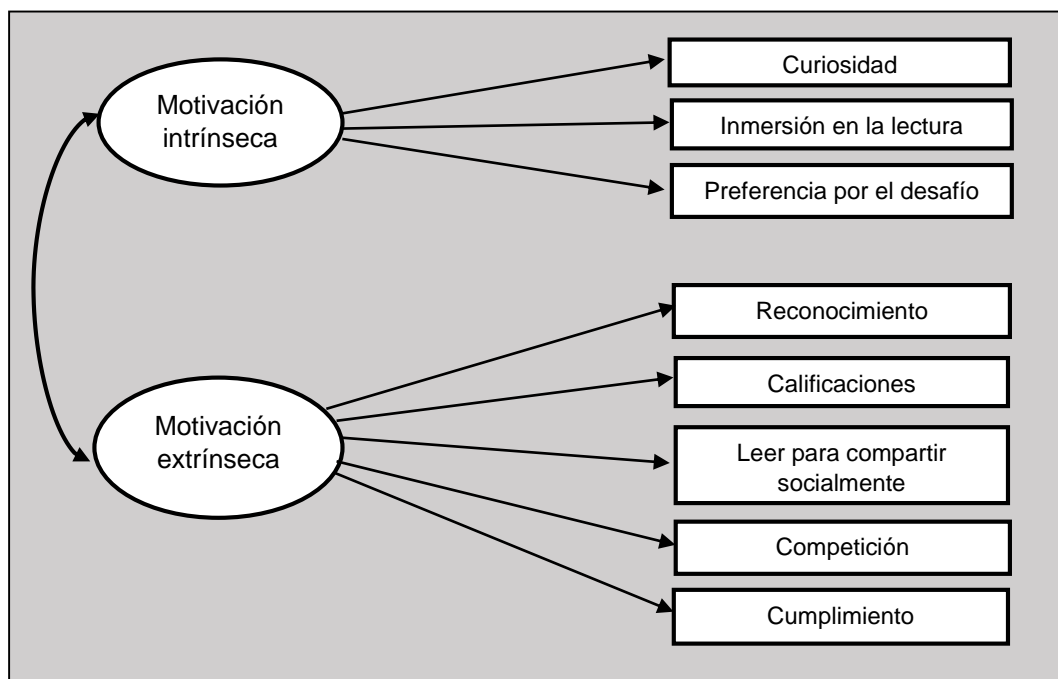
Las características antes mencionadas describen claros indicadores para ambos tipos de motivación. En el caso de la motivación lectora intrínseca, se evidencia la presencia del compromiso o inmersión en la lectura, la curiosidad y preferencia por el

desafío; mientras que en la motivación lectora extrínseca puede observarse la lectura por obligación o cumplimiento y como un medio para obtener buenas calificaciones o reconocimiento social.

Dentro de ese marco, no es muy distante lo que proponían Wang & Guthrie (2004) en su taxonomía sobre la motivación lectora intrínseca y extrínseca. De acuerdo con estos autores, los componentes que influyen dentro de la motivación intrínseca son la curiosidad, inmersión en la lectura y preferencia por el desafío, mientras que en la motivación lectora extrínseca son los factores externos de reconocimiento, calificaciones, leer para compartir socialmente, competición y cumplimiento los que lo conforman.

Figura 1

El modelo de medición de los dos factores de motivación



Fuente: Wang & Guthrie (2004). Traducción personal de la autora.

Siguiendo el modelo de Wang & Guthrie (2004), se describirán a continuación los indicadores que subyacen en la motivación lectora intrínseca y extrínseca.

Motivación lectora intrínseca

La motivación intrínseca es aquella que se realiza por la satisfacción de la actividad en sí misma, o por el disfrute, interés o expectativa que esta genera (Legault, 2017). En otras palabras, nace del interior de la persona el comprometerse en la actividad, la motivación se origina por factores internos, no debido a causas ajenas o externas.

Mohseni & Ahmadi (2017), señalan por su parte que “la lectura motivada intrínsecamente se compone de la interacción del texto para disfrutar, estimular la curiosidad y (...) lograr nuevos conocimientos que puedan resultar desafiantes para los lectores” (p. 12).

La motivación lectora intrínseca se origina por una voluntad interna, por lo tanto, no está condicionada a ningún otro factor, excepto al que le atribuye el propio individuo que realiza la acción. Es debido a ello que generalmente se le asocia con la curiosidad, que luego puede llevar al placer o disfrute y, finalmente, a la exposición prolongada hacia la lectura convirtiéndose de este modo en un hábito beneficioso para la persona.

Son tres los factores que subyacen en la motivación lectora intrínseca:

Curiosidad: es un deseo inherente de querer aprender, de querer conocer algo que ha llamado la atención del lector, ya sea sobre un tema particular o de interés personal. Esta curiosidad producto de un deseo estimulado, se evidencia a través de la exploración del texto y produce un placer natural. Mientras más se despierta esta curiosidad en el lector o se lo fomente, más crecerá el grado de exploración o vínculo con los libros.

Inmersión en la lectura: cuando algo nos parece interesante o importante, solemos coloquialmente hablando “meternos de lleno en ello”. Lo mismo sucede con un texto: mientras más interesante nos parezca su contenido, más se involucrará uno en

querer terminar de leerlo, en querer saber lo que sucede en la historia, con los personajes, etc, lo cual puede llevar al lector a perder la noción del tiempo producto de la concentración en la actividad.

Preferencia por el desafío: cuando una persona se sitúa frente a un reto o desafío, este pone a prueba sus habilidades y capacidades, razón por la cual desea demostrar cuán bien puede enfrentar aquella situación. Caso semejante puede suceder con un lector que se encuentra con un texto difícil o complejo, puede verlo como un desafío a superar y un medio para probar sus habilidades. Superar y dominar las dificultades que aparecen a medida que se lee un texto, conlleva una experiencia positiva, de satisfacción y disfrute.

Motivación lectora extrínseca

La motivación extrínseca es básicamente un tipo de motivación instrumental (Legault, 2017), es decir, se realiza una actividad con el fin de obtener algo a cambio, o conseguir resultados prácticos.

En palabras de Dhanapala & Hirawaka, (2015), la motivación lectora extrínseca “implica la participación de un individuo en actividades de lectura basadas en demandas y valores externos, como obtener calificaciones, recompensas o cualquier otro incentivo, cumplir con los requisitos de la escuela o las expectativas de los maestros y padres, así como el deseo de evitar un castigo” (p. 2).

Mientras que la motivación intrínseca surge por la propia iniciativa o interés del lector, la motivación extrínseca, en cambio, aparece por causas externas, lo cual puede ocasionar que el lector no se sienta tan conectado con la actividad en sí, ya que es algo que realiza solo por obligación o por conseguir resultados inmediatos.

Son cinco los factores que subyacen en la motivación lectora extrínseca:

Competición: es el anhelo de querer ser el mejor dentro de un grupo o destacar más que otros en las actividades o tareas relacionadas a la habilidad o competencia lectora.

Cumplimiento: está fuertemente relacionado con la obligación de realizar la actividad lectora, básicamente por un motivo externo. Asimismo, puede referirse también a la conformidad o asentimiento a las instrucciones dadas por el maestro para cumplir con las expectativas de este (Baker & Wigfield, 1999).

Calificaciones: este es tal vez uno de los indicadores más reconocido por los estudiantes, la representación del progreso académico como resultado de evaluaciones en una determinada área. A través de una calificación obtenida, el estudiante determina sus logros o limitaciones en lectura.

Reconocimiento: este se refiere al deseo del estudiante de ser admirado en público por sus logros o avances académicos, ya sea por familiares, profesores o amigos. Esta forma de admiración repercute en su grado de autoestima.

Leer para compartir socialmente: otro de los motivos que podría llevar a una persona a leer es el relacionado con el entorno social. De acuerdo a Ryan & Deci (2000), establecer vínculos con otros individuos es una necesidad psicológica básica, por ello el actuar de la persona puede verse impulsado por la valoración que otros puedan darle a las actividades que realiza.

2.2.1.4 Motivos para leer en L2 según Day & Bamford

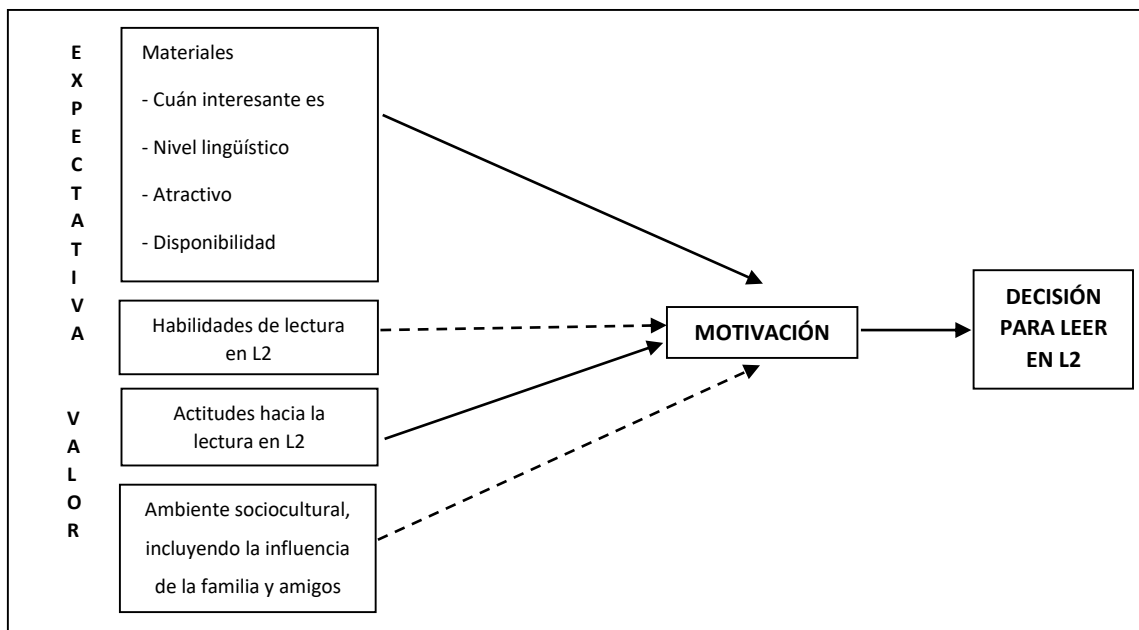
El carácter multidimensional de la motivación lectora ha sido tomado también en el campo de la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Basándose en la Teoría de la

Expectativa-Valor, Day & Bamford (1998) postularon un modelo teórico con cuatro posibles variables que llevan a una persona a leer en una segunda lengua:

Figura 2

Modelo de las mayores variables que motivan la decisión de leer en una segunda lengua

Fuente: Day & Bamford (1998). Traducción personal de la autora.



En su modelo, Day & Bamford calificaron las variables (a) materiales de lectura y (b) las habilidades lectoras dentro del componente *expectativa*, mientras que las variables (c) actitudes hacia la lectura y (d) ambiente sociocultural en el componente *valor*, considerando a estas cuatro variables como principales motivadoras del deseo de leer en un L2.

A pesar de que los autores nunca aplicaron este modelo teórico en alguna investigación empírica; no obstante, resulta interesante conocer esta propuesta ya que se presenta como la única dirigida hacia la segunda lengua, ya que en su mayoría las investigaciones sobre motivación lectora se han enfocado y aplicado en el campo de la lengua materna.

A continuación, se explicará cada una de las variables planteadas por Day & Bamford (1998) que motivan la decisión de leer en un segundo idioma:

Materiales: para motivar a los estudiantes a leer en el idioma meta, los textos deben ser interesantes, estar fácilmente disponibles, ser variados (revistas, periódicos, ficción, no ficción, textos que informan o entretienen, etc) con el fin de que los estudiantes lean por diferentes razones y de diferentes maneras (Day & Bamford, 2002), y por último, los textos deben reflejar la capacidad lingüística del estudiante con el objetivo de que la lectura sea fácil y agradable.

Habilidades de lectura en L2: los materiales de lectura deben ir de acorde a la competencia lectora del estudiante en lengua extranjera, no por encima de su capacidad lingüística aprendida, ya que si no se genera frustración hacia la práctica lectora. Cada estudiante debe leer según el nivel apropiado a su habilidad lectora.

Actitudes hacia la lectura en L2: Day & Bamford identifican cuatro tipos de actitudes que ellos observan como cruciales en el desarrollo de la motivación lectora en L2: *actitudes hacia la lectura en L1* (actitud positiva o negativa en la primera lengua, se transfiere a la segunda), *actitudes previas de lectura en L2* (si ha sido exitoso, predispone a seguir leyendo), *actitud hacia L2, la cultura y la sociedad* (si hay interés, puede fomentar la lectura) y *el ambiente de la clase de L2* (influencia del profesor, compañeros, apoyo en la lectura, experiencias en el aula).

Ambiente sociocultural: la sociedad, los amigos o la familia pueden ser ambientes en donde se dé importancia a la práctica lectora, lo cual es favorable para el estudiante, pero también puede suceder lo contrario donde el estudiante no recibe ningún estímulo. No obstante, el ambiente del aula donde se valore y fomente la lectura puede contrarrestar esa influencia negativa.

El modelo teórico de Day & Bamford ciertamente ofrece aspectos interesantes sobre la motivación lectora en L2. Por ejemplo, los materiales de lectura brindan un espacio propicio para que cualquier estudiante sienta deseos de leer, ya que al tener a su alcance una vasta variedad de textos, el estudiante pueda sentirse a gusto de elegir el de su preferencia, lo cual genera que quiera seguir leyendo y convierte al ambiente de la escuela en uno que fomente la práctica lectora, tal cual proponen los autores. Sin embargo, respecto a las habilidades lectoras y las actitudes hacia la lectura en L2, son variables que deben seguir siendo investigadas, ya que no se puede afirmar completamente que los estudiantes solo necesitan leer lo que entienden y no desafiarse a sí mismos con textos más complejos (tal como se señala en la Teoría de las Metas); del mismo modo que no se puede afirmar que siempre habrá transferencia de actitudes de la primera lengua hacia la segunda, tal como lo demostró el estudio de Pirih (2015), quien encontró una correlación débil en cuanto a la transferencia de las actitudes lectoras de estudiantes eslovacos en su lengua materna hacia la lectura del inglés como lengua extranjera.

2.2.1.5 Relevancia de la motivación lectora en el proceso lector

La lectura es una actividad indispensable en la vida del ser humano porque le abre las puertas al vasto mundo del conocimiento, permitiéndole obtener información útil y necesaria para su vida, además de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. A todo esto, surge la pregunta: ¿Cómo hacer para que un estudiante lea más?

Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich (2004) parecen tener la respuesta a esta interrogante al afirmar que “Incluso el lector con las habilidades cognitivas más sólidas puede que no dedique mucho tiempo a leer si no está motivado para hacerlo” (p. 299). Esto quiere decir que, para lograr una adecuada competencia lectora, no basta únicamente las habilidades cognitivas que posea el estudiante, sino también las causas internas o

externas que lo llevan a comprometerse con la actividad lectora, es decir, del compromiso que surja a través de la motivación derivará el éxito en la actividad lectora.

Varias investigaciones han demostrado una fuerte relación entre la motivación lectora y la comprensión de textos (Wang y Guthrie, 2004, Dhanapala y Hirawaka, 2015; Kirchner y Mostert, 2017; Wang, et al., 2020), convirtiéndose este en un fuerte predictor del rendimiento lector. Esto puede deberse a que los estudiantes más motivados tienden a poner en uso habilidades cognitivas en mayor medida, por ejemplo, ponen más esfuerzo en comprender el texto y decodificar palabras desconocidas (Logan, et al., 2011; Welie, et al., 2019).

Ahora, ¿cuál de los dos tipos de motivación, intrínseca o extrínseca, tiene un mayor grado de relación con la comprensión de textos? Autores como Clark & Rumbold (2006) y Wang, et al. (2020) aseguran que ambos tipos de motivación están altamente correlacionados con la comprensión lectora, es decir, ambos tienen su cuota de influencia, aunque en diversos grados, durante el proceso lector, por lo tanto, sería incorrecto afirmar que la motivación intrínseca es la “buena” (porque conlleva placer o disfrute) y a la motivación extrínseca es “mala” (porque busca una recompensa). De esta misma idea son Decy & Ryan (2000a) quienes proponen que los dos tipos de motivación deben fomentarse por igual en los estudiantes, ya que en la realidad de la vida académica no siempre los maestros asignan tareas interesantes o agradables a los estudiantes, y debido a ello resulta necesario que estos puedan activar ciertas dosis de motivación extrínseca para poder realizarlas. En conclusión, un balance entre ambas es lo más adecuado para una enseñanza exitosa.

En suma, la motivación es un constructo psicológico importante al momento de iniciar, perseverar y terminar con una meta o propósito trazado, por ello resulta indispensable ayudar a los estudiantes a encontrar motivos para leer (Solé, 2009), ya que

esto les permitirá activar su deseo de implicarse en la actividad lectora, y enfrentar el proceso cognitivo que esta actividad demanda.

2.2.2 Comprensión de textos

La interacción entre el texto y el lector es la base fundamental cuando se habla de la lectura como proceso. El texto es la información visual, codificado en letras que encierra un mensaje, mientras que el lector es quien decodifica y le da un significado o interpretación a dicho mensaje o contenido. Esto último es lo que se refiere a la comprensión, cuando el lector logra construir significados al interactuar con el texto: “Comprender un texto implica captar y generar significados para lo leído (...)” (Pinzás, 2006, p. 14).

Para lograr ello, el lector debe desarrollar habilidades cognitivas (de orden superior e inferior) con el fin de poner en práctica todas sus capacidades al momento de leer. De allí que, para Romero, Linares & Rivera (2017), la comprensión lectora es “un proceso transaccional entre el texto y el lector que involucra operaciones cognitivas y un complejo conjunto de conocimientos” (p. 227).

En relación a la dicho anteriormente, cabe destacar el rol de los conocimientos previos en el proceso lector. La teoría del *Schema Theory* o de los esquemas mentales, explica que los conocimientos previos del lector (experiencias pasadas y su conocimiento del mundo) son muy importantes en la lectura porque estos le acercan más a poder comprender el texto. Es así, que el lector trae su bagaje cultural y/o experiencias y lo contrasta con la nueva información que recibe para crear significado.

Dentro de este orden de ideas, Aleman y Carbajal (2017) ratifican también el círculo positivo *texto-lector* dentro de la comprensión, sin embargo, añaden que ambos poseen elementos -tanto de parte del lector como del texto escrito- que interactúan entre

sí en el proceso cognitivo de la lectura. A este respecto precisan que la comprensión “es un proceso cognitivo complejo debido a que varios elementos intervienen, por parte del lector sus conocimientos previos, el propósito de lectura y las estrategias de lectura; en cuanto al texto, se habla del tipo de texto y el vocabulario. Todo este proceso está regulado por un contexto. (p. 5).

Como se observa en los conceptos antes citados, todos ellos tienen en común definir la comprensión de textos como una sinergia entre el texto y el lector, una especie de diálogo e intercambio en donde ambos aportan sus propios elementos o características para lograr la construcción de significados.

2.2.2.1 Modelos de comprensión lectora

Para tratar de explicar cómo el lector puede llegar a la interpretación y comprensión de textos, surgieron tres modelos o propuestas: el modelo ascendente, modelo descendente y el modelo interactivo (la unión de los dos anteriores). Se explicará a continuación en qué consiste cada uno de ellos:

Modelo ascendente (*Bottom-up*)

Este modelo afirma que la lectura debe partir desde los conceptos más básicos para poder llegar a los más complejos. Cuando se menciona “básico” se refiere a decodificar el texto letra por letra, palabra por palabra y frase por frase hasta alcanzar el nivel más alto, es decir, el significado global.

Siendo así, el proceso lector es visto como unos “bloques de construcción” que el estudiante debe ir colocando paso a paso (Forstall, 2019), respetando una categoría jerarquizada (de menor a mayor) para lograr la comprensión.

Este modelo dio más preponderancia al texto que al lector, convirtiendo a este último en un ente pasivo que debe descifrar toda la información que el texto le brinda.

Modelo descendente (*Top-down*)

Esta teoría coloca al lector como el protagonista, es decir, es el lector quien toma el mando y dirige el procesamiento del texto, construyendo significado a partir de sus conocimientos previos o expectativas.

En este modelo se da una especial relevancia a los esquemas mentales del lector (*schemata*) tales como el conocimiento, experiencias y conceptos adquiridos previamente, a los cuales el lector recurrirá para contrastar con la información que recibe para así darle un sentido o significado global al texto. (Mohseni & Ahmadi, 2017).

Ya no se asume que la comprensión depende exclusivamente de lo que el texto contenga (palabras, frases, oraciones), sino que es la mente del lector, con sus experiencias previas y predicciones, quien hará posible la interpretación del texto.

Modelo interactivo

Este modelo surge como una visión integradora de los modelos ascendente y descendente al considerar que ambos tienen características importantes que aportan a la comprensión lectora. Tanto el texto como el lector no son más entes separados, sino que interactúan entre sí para lograr la comprensión.

Gamboa (2017) define el modelo interactivo de lectura como un “proceso de construcción de significado, (en que) el lector está totalmente involucrado en un proceso donde combina información del texto y sus conocimientos y experiencias previas” (p. 163). Además, menciona la autora, esta visión integradora puede ayudar a compensar las

falencias que se tenga de uno o de otro lado. Por ejemplo, si un estudiante está leyendo un texto sobre deportes y presenta dificultades en el procesamiento ascendente (reconocimiento de palabras), puede buscar apoyo en sus destrezas descendentes (conocimiento del tema) para compensar su debilidad y así comprender el texto. Esto también puede darse en sentido contrario, no puede conocer mucho sobre deportes, pero al tener automatizado el reconocimiento de palabras, le permitirá una lectura fluida y la meta final de la comprensión.

De allí la importancia actual de este modelo, ya que propone al lector un método más eficaz para poder comprender el texto, no centrándose únicamente en un punto de vista, sino teniendo una visión panorámica y más completa del proceso lector.

2.2.2.2 Componentes que influyen en la comprensión lectora

Con base en Grabe (2016), Jiang & Grabe (2019) y Usó-Juan (2019), los factores o componentes que trabajan de forma coordinada y que influyen en el logro de la comprensión lectora, tanto en L1 como en L2/LE, son los siguientes:

Fluidez

La fluidez es aquella lectura que se ejecuta sin errores, con un adecuado ritmo, expresión y exactitud (Calero, 2014). Al darse una lectura “limpia” y sin tropiezos, facilita enormemente la comprensión, puesto que ayuda a que el individuo se concentre más en el significado del texto. (Foncubierta y Fonseca, 2018). Para lograr una lectura fluida, el texto debe leerse con rapidez y precisión, pero para ello se requiere antes haber desarrollado la habilidad de la automatización o reconocimiento de palabras que permita una lectura sin interrupciones.

Reconocimiento de palabras

Usó-Juan (2019) afirma que “Para lograr una lectura fluida, la mayoría de palabras se tienen que procesar de manera rápida y con un esfuerzo cognitivo mínimo, a esto se llama la automatización en el reconocimiento de palabras” (p. 202).

Jiang & Grabe (2019) manifiestan que el reconocimiento de palabras precisa que el lector active en primer lugar conocimientos ortográficos (reconocimiento de letras) y fonológicos (reconocimiento de sonidos), en vista de que la relación letra-sonido es la base de todos los sistemas de lectura; luego se pasa al nivel semántico (significado que representa la palabra) y sintácticos (función que cumple la palabra en la oración). La interacción de estos cuatro elementos hace posible una automatización fluida.

Conocimiento de vocabulario

Una de las habilidades más representativas para alcanzar una adecuada competencia lectora es el conocimiento del léxico. Según Grabe (2016), un buen lector debe reconocer al menos 95 por ciento de las palabras que se encuentran en el texto, esto es, un rango de 10,000 y 15, 000 palabras.

Por su parte, Siqueira (2007) indica que el vocabulario es un componente imprescindible en la comprensión de textos, pero agrega que no basta solo con conocer el significado de las palabras literalmente, sino también saber utilizarlas y comprenderlas según el contexto.

Estrategias de lectura

Cuando un lector se enfrenta a un texto, activa de forma consciente o inconsciente estrategias que aprendió con anterioridad y que le ayudan en la comprensión o reparan algunas dificultades que se presenten durante el proceso (Uribe-Enciso, 2015). Estas son

las estrategias lectoras, acciones o técnicas que los lectores adoptan y utilizan en el momento oportuno para lograr la comprensión.

Las estrategias lectoras pueden ser empleadas antes, durante y después de la lectura. Entre ellas destacan: hacer inferencias del título o imágenes del texto, subrayar palabras clave, adivinar el significado de una palabra en base al contexto, hacer resúmenes u organizadores visuales.

Generalmente una persona aprende las estrategias lectoras en la escuela, bajo la guía del maestro, puesto que es poco probable que las desarrolle naturalmente. (Jiang & Grabe, 2019)

Contexto sociocultural

La interacción entre el texto y el lector para construir significados, se enmarca en un contexto sociocultural. Dicho en otras palabras, el contexto son los rasgos históricos, sociales y culturales en que el texto se sitúa, lo cual permite interpretar la información de forma correcta. (Cassany, 2019).

Dado que cada comunidad o país tiene sus propias prácticas sociales y usos del lenguaje que evolucionan cada cierto tiempo, esto está presente también en los textos escritos, por consiguiente, resulta necesario conocer el contexto para hacer una interpretación segura y acertada de lo que se lee.

2.2.2.3 Diferencias del proceso lector entre L1 y L2/LE

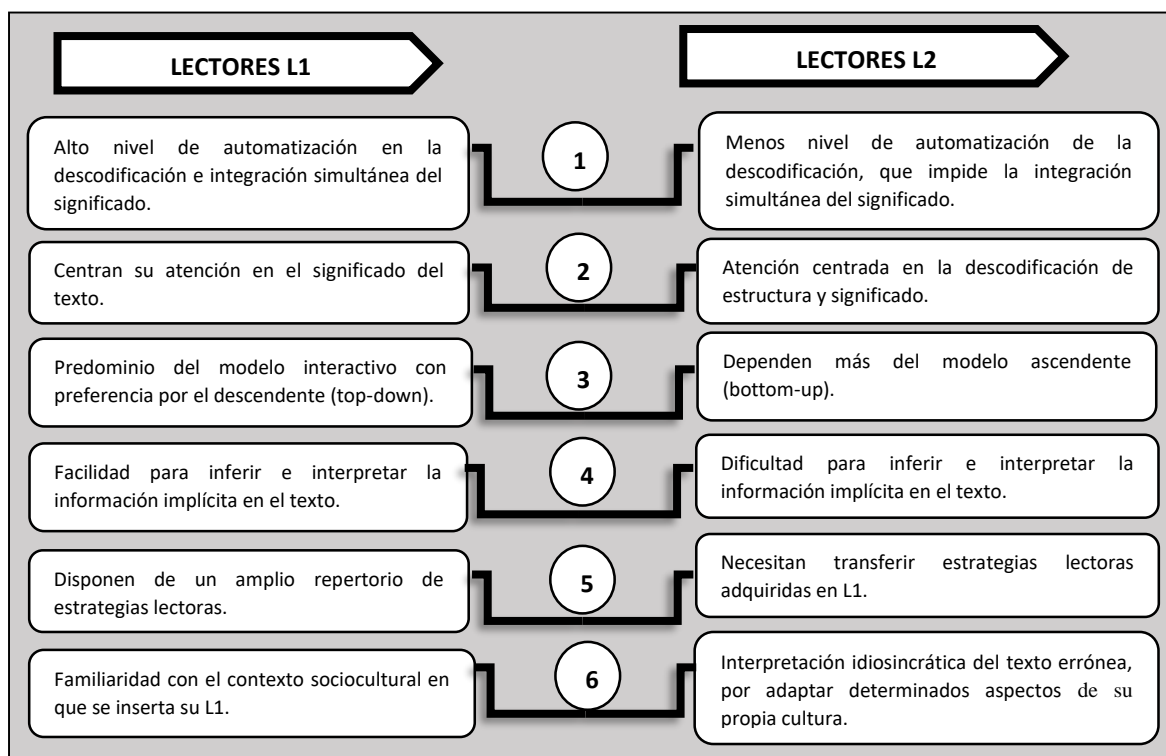
Cada idioma presenta niveles lingüísticos diferentes. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos diferencian, en mayor o menor medida, a un idioma de otro. Esto ocasiona que un estudiante que intenta leer en otro idioma que no es

su lengua materna, presente algunas dificultades en el proceso de comprensión debido a tales diferencias lingüísticas (Grabe, 2009). Por ejemplo, un estudiante chino o árabe que está aprendiendo el idioma inglés, tendrá necesariamente que lidiar con un alfabeto completamente nuevo, mientras que este no será mayor problema para un estudiante de lengua española que intente aprender inglés, aunque claramente puede presentar dificultades en otros aspectos, como el fonológico o sintáctico, por ejemplo.

Estas diferencias pueden afectar y hasta interferir en cierto modo en el proceso de comprensión lectora del hablante no nativo, tal como Acquaroni (2004, como se cita en Regueiro, 2019) da a conocer en el siguiente esquema:

Figura 3

Esquema sobre las principales diferencias en la comprensión lectora entre L1 y L2/LE



Fuente. Esquema adaptado de Acquaroni (como se muestra en Regueiro, 2019, p. 50)

Los puntos 1, 2, 3 y 4 del gráfico anterior están fuertemente relacionados e interactúan entre sí. En primer lugar, Usó-Juan (2019) indica que la automatización en el

reconocimiento de las palabras o decodificación resulta ser una pieza clave dentro del proceso de comprensión lectora, puesto que solo a través de esta se logra una lectura fluida y sin tropiezos. Agrega, además que, en el caso de los hablantes no nativos, la fluidez lectora se presenta como uno de sus grandes desafíos, debido a que al no tener la práctica suficiente o ser muy diferente el sistema ortográfico de la lengua nativa con la lengua meta, estos lectores deberán utilizar más el procesamiento descendente, esto es, iniciar paso a paso, tratando de comprender las unidades lingüísticas individuales para llegar al todo. Con esto se origina que el lector de L2/LE tenga que utilizar más los niveles inferiores de comprensión (decodificación, capacidad gramatical y conocimiento del vocabulario), mientras que los lectores nativos hacen todo ello de forma automática, lo que los lleva a centrar su atención únicamente en la interpretación y en explorar el significado del texto (Uribe–Enciso, 2015).

De este modo, al no complicarse con la decodificación, gramática o el vocabulario por haberlos adquirido de forma natural, los lectores L1 desarrollan más las habilidades propias del procesamiento ascendente o de nivel superior, es decir, activan más sus conocimientos previos, esquemas mentales y la capacidad de hacer inferencias cuando se enfrentan a un texto, lo que no sucede con tanta frecuencia con los lectores L2/LE, quienes por estar en un proceso cognitivo más exigente (esto es, procesar el lenguaje, sistema estructural y el significado del contenido simultáneamente) (Uribe–Enciso, 2015) presentan más dificultades para desarrollar la capacidad inferencial durante la comprensión.

Seguidamente, el punto 5 del esquema nos señala respecto a las estrategias lectoras. A juicio de Cummins (como se menciona en Teemant y Pinnegar, 2019), todas las habilidades y estrategias que un estudiante desarrolla en su L1 influyen en su L2/LE, y a medida que estas aumentan, hacen también lo propio en la lengua meta, porque ambos

idiomas son interdependientes. A esta teoría la denominó *Interdependence Hypothesis*. En definitiva, mientras más estrategias lectoras aprenda y utilice un estudiante en su L1, lo transferirá a la L2/LE.

Respecto al último punto del esquema que se refiere al contexto sociocultural, Uribe-Enciso (2015) brinda una explicación detallada. La autora señala que, si un lector de L2 no sabe diferenciar las variaciones sociolingüísticas, esto es, la forma en que los individuos (idiolecto) o grupos (sociolecto) usan el lenguaje en sus comunidades y culturas, podría llevarlo a una interpretación inexacta de lo que lee. Puesto que, al no comprender aquellas variaciones sociolingüísticas propias de aquella cultura, recurrirá a su L1 con tal de encontrarle un sentido a aquellas distinciones contextuales. Para poner un ejemplo concreto, imaginemos que un hablante no nativo del idioma inglés está leyendo un artículo y se encuentra con la expresión idiomática “*The Math exam was a piece of cake*”. Si esa persona no es consciente de cómo se utiliza esa expresión en la cultura norteamericana o británica, podría recurrir a una traducción literal y dar una interpretación incorrecta a la frase.

Para resumir, podemos decir que tanto la lectura en L1 y L2/LE, requieren de lectores que posean habilidades y destrezas que lo lleven a la meta de la comprensión. Ahora, como se vio en los puntos antes descritos, estas habilidades y/o destrezas son diferentes de acuerdo al idioma en cuestión, si es un nativo de la lengua definitivamente el proceso se dará de forma más natural, inclusive en algunos aspectos de forma automática, no obstante, para un hablante no nativo este resultará más complejo y desafiante, ya que deberá considerar variables lingüísticas y socioculturales diferentes a las que conoce de su propia lengua.

2.2.2.4 Niveles de comprensión lectora en L2/FL

En los apartados anteriores se ha definido el concepto de comprensión de textos, la forma en que los lectores pueden llegar a la comprensión, los componentes que influyen en el proceso, y las características que diferencian a los lectores L1 y L2/LE durante la actividad lectora. Ahora se estudiará los grados o escalas que un individuo debe alcanzar para considerarse un lector competente.

Barret (1968), clasifica los niveles de comprensión de textos de la siguiente manera: a) Comprensión literal, b) Reorganización, c) Comprensión inferencial, d) Evaluación y e) Apreciación.

Day y Park (2005) recomiendan que, para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, las preguntas de comprensión deben enfocarse en medir los siguientes aspectos: a) Comprensión literal, b) Reorganización, c) Comprensión inferencial, d) Predicción, e) Evaluación y f) Respuesta personal.

Para el presente trabajo de investigación, se tomará lo propuesto por el Currículo Nacional (2016) en cuanto a las capacidades que los estudiantes peruanos deben desarrollar para ser lectores competentes en la lectura del idioma inglés. De las tres capacidades (literal, inferencial, crítico) solo se tomarán dos: el nivel literal (obtiene información del texto escrito) y nivel inferencial (infiere e interpreta información del texto). No se considerará el nivel crítico (reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto) puesto que según Karakoc (2019), los exámenes internacionales del idioma inglés (tales como TOEFL IBT, FCE, CPE, PTE, etc) no se centran en evaluar el nivel crítico, sino dan más preferencia a las preguntas de nivel literal e inferencial.

El nivel crítico, al estar relacionado con preguntas abiertas (¿Qué opinas de...?, ¿Qué te parece...?, ¿Estás de acuerdo con...?) no son consideradas en los exámenes

internacionales del idioma inglés dentro de la competencia lectora, no porque no sean importantes, sino porque estas no pueden restringirse a una sola posibilidad de respuesta (Zárate, 2015), tal como sucede con las preguntas de nivel literal e inferencial, en el cual de muchas opciones solo uno puede ser correcto.

Sin embargo, a pesar de que no se evalúe el nivel crítico en este tipo de exámenes, este está presente de todas maneras de forma implícita, ya que según el Currículo Nacional (2016) una de las características del nivel crítico es la reflexión y evaluación del contexto sociocultural donde se enmarca la lectura, y como ya se había mencionado antes, este es un componente clave que el lector no debe dejar de lado durante todo el proceso lector.

Los indicadores que subyacen en el nivel de comprensión literal e inferencial para el presente trabajo de investigación se identificaron en base a Karakoc (2019), contrastándolo con el Currículo Nacional (2016).

Tabla 2

Indicadores de los niveles de comprensión literal e inferencial

Nivel literal	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende una idea principal e información general. • Comprende hechos, detalles e información específica.
Nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Infiere información indirecta del contexto. • Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto.

Fuente: Karakoc (2019). Elaboración propia.

A continuación, se describirán cada uno de los niveles de comprensión con sus respectivos indicadores:

Nivel literal

Cuando el lector localiza información directa en textos es lo que se conoce como nivel literal de comprensión. En esta, no se necesita hacer inferencias o hipótesis, puesto que la información que el lector busca está explícita.

Pinzás (2006), denomina a este nivel “comprensión centrada en el texto” (p. 16), puesto que las preguntas dirigidas al lector no pueden ser respondidas a través de sus conocimientos previos o experiencias, sino tomando como única fuente la información del texto escrito.

Las subhabilidades o indicadores que subyacen en este nivel son las siguientes:

Entiende la idea principal e información general: según Quiñónez (2012), la idea principal es aquella frase u oración que sintetiza lo expuesto por el texto y es una habilidad núcleo en la comprensión ya que, al identificarla, el estudiante tendrá la capacidad de reconocer lo fundamental de un texto y comprender lo que quiere decir el autor sobre el tema.

Entiende hechos, detalles e información específica: para lograr una buena comprensión literal, el lector debe ser capaz de reconocer y recordar información del texto, por ejemplo, nombres de personajes, tiempo, hechos y lugares. Según Pinzás (2006), responder este tipo de preguntas específicas llevará al lector a acercarse más al sentido general del texto.

Nivel inferencial

Podemos definir el nivel inferencial de comprensión en una frase: leer entre líneas o leer más allá de lo evidente. Esto significa que el lector no siempre encontrará toda la

información en el texto de manera explícita, sino que en algunas debe sacar conclusiones o deducir lo que el autor quiere expresar.

Para alcanzar este nivel, Cervantes, Pérez y Alanís (2017) refieren que el lector debe poner en uso ciertas habilidades como agregar información a los vacíos del texto, traer a la memoria sus experiencias y conocimientos previos, así como formular hipótesis y nuevas ideas sobre el texto.

De otro lado, Pinzás (2006) señala que para inferir es necesario antes haber desarrollado un buen nivel de comprensión literal, puesto que ambos están interconectados como si se tratasen de peldaños de una escalera. A mejor comprensión literal, mejor comprensión inferencial, por el contrario, una pobre comprensión literal llevará a una pobre comprensión inferencial.

Las subhabilidades o indicadores que subyacen en este nivel son las siguientes:

Infiere información indirecta del contexto: los vacíos de información que presenta un texto, ya sea porque el autor lo hizo intencionalmente o porque es poco probable hallar un texto que sea totalmente explícito, deben ser interpretados y completados por el lector haciendo uso de la actividad inferencial para alcanzar la comprensión global. (Ochoa, Mesa, Pedraza & Orlando, 2017)

Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto: al leer un texto y encontrarnos con una palabra cuyo significado desconocemos, puede llevar al lector hacia dos direcciones: a frustrarse porque siente que no puede continuar con la lectura a menos que consiga un diccionario, o activar sus habilidades de inferencia para tratar de adivinar el significado de esa palabra. Para hacer esto último, debe servirse del contexto, es decir, de lo que rodea a dicha palabra, solo así podrá discernir adecuadamente el significado de las palabras, que desconoce (Nouraldeen, 2015) sin necesidad de tener siempre un

diccionario al lado. Esta destreza es especialmente útil en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, donde generalmente el estudiante debe enfrentarse a este tipo de desafíos mientras lee.

2.2.2.5 La enseñanza del idioma inglés en la EBR

El Diseño Currículo Nacional (2016) considera el idioma inglés como una competencia fundamental que todo estudiante al egresar la escuela secundaria debe desarrollar para ser un participante activo de la sociedad. Es más, en la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés - “Inglés, puertas al mundo”, aprobado en el 2015, se pone de manifiesto que dominar este idioma fortalece la competitividad del país a nivel internacional ya que brinda mayores oportunidades a los ciudadanos en el campo educativo, científico, tecnológico y laboral.

La enseñanza del idioma inglés en el Perú está basada en el enfoque de competencias, esto es, se busca que el estudiante sea capaz de resolver problemas relacionados a su entorno con un sentido crítico, intelectual y creativo (Tobon, 2005). Las competencias se desarrollan a través de las capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que los estudiantes ponen en práctica para enfrentar una determinada situación, las cuales se miden a su vez en estándares de aprendizaje.

Las competencias en idioma inglés que el DCN (2016) plantea son tres: se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera, lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera y escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.

Se muestra a continuación la descripción de la competencia lectora referida al área de inglés, sus capacidades y estándar de aprendizaje de los estudiantes de los últimos grados de nivel secundario.

Tabla 3

La competencia lectora en inglés, sus capacidades y estándar de aprendizaje en 4° y 5° de secundaria

Competencia	Capacidades	Estándar de aprendizaje ciclo VII
Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera	Obtiene información del texto escrito	Lee críticamente diversos tipos de textos en inglés con algunas estructuras complejas y vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta ubicada en distintas partes del texto.
	Infiere e interpreta información del texto escrito	Interpreta el texto integrando la idea principal con información específica para construir su sentido global. Reflexiona sobre las formas y contenidos del texto. Evalúa el uso del lenguaje y los recursos textuales así como el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	

Fuente: Diseño Currículo Nacional, 2016. Elaboración propia.

La descripción del estándar de aprendizaje del ciclo VII (4° y 5° de secundaria) contemplado en el DCN (2016) está alineado con el nivel B2 del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER), esto significa que al finalizar la escuela secundaria el estudiante peruano debe alcanzar el nivel intermedio en lectura.

No obstante, en un estudio realizado por García, Vecorena y Velasco (2019) para determinar el nivel de conocimiento del idioma inglés con el que egresan los alumnos de

5° de secundaria de dos colegios públicos en Lima, reveló que el 60,87 % de los estudiantes examinados se ubican en los niveles básicos A1 y A2 del MCER después de cinco años de estudio. Estos resultados contrastan enormemente con lo que el DCN (2016) espera lograr en los estudiantes.

Entre las principales causas que originan estos resultados, los autores identifican la falta de una metodología adecuada, las pocas horas que se dicta el curso semanalmente, la falta de formación y capacitación docente, y finalmente la falta de contextualización y adaptación de los materiales didácticos por parte del MINEDU.

Si bien es cierto, en algunos colegios públicos se ha implementado la Jornada Escolar Completa (JEC), la cual ha supuesto un incremento de 2 a 5 horas semanales para el curso de inglés, esto ha revelado, por otra parte, la escasez de profesores especializados en el área, tanto así que profesores de otras especialidades deben enseñar el curso de inglés sin tener, incluso, la formación necesaria.

Algunas mejoras, sin embargo, se evidencian en los colegios de gestión privada. En estas instituciones se enseña inglés desde el nivel inicial y se procura contratar profesores que cumplan con el perfil requerido (De la Puente, 2015). Aunque las horas asignadas al curso varían según la exigencia del colegio, por ejemplo, algunos asignan tres u ocho horas semanales, mientras que existen colegios denominados “bilingües” donde todos los cursos se dictan en inglés.

Varios autores (Daff-Alla, 2016; Grabe, 2016; Mohseni y Reza, 2017) señalan a la lectura como una habilidad importante y crucial en el aprendizaje del inglés como L2/LE. La exposición continua hacia la lectura facilita la adquisición del lenguaje en su conjunto, ya que brinda al estudiante la posibilidad de tener acceso a la gramática, reglas para escribir, escuchar y hablar del idioma meta; además, se podría considerar a la lectura como el

punto de partida que inicia el contacto entre el estudiante y el idioma inglés, o inclusive este puede llegar a ser su único medio (Krashen, como se cita en Bernal y Bernal, 2020; Daff-Alla, 2016)

Siguiendo esta perspectiva, Anderson (como se cita en Shakir, 2015) expresa que la lectura es “una habilidad esencial para los estudiantes de inglés como segunda lengua/ lengua extranjera (...) y la más importante que deben dominar. Con habilidades de lectura fortalecidas, los lectores de L2/LE harán un mayor progreso y lograrán un mayor desarrollo en todas las áreas académicas”. (p. 14)

La realidad de muchos estudiantes peruanos es que un gran porcentaje de ellos solo tiene la posibilidad de aprender inglés en la escuela, ya sea pública o privada (British Council, 2015). Por esto, resulta imprescindible que esta ofrezca una buena calidad educativa en la enseñanza porque de ello depende el desarrollo de habilidades que los estudiantes necesitan adquirir, especialmente en la competencia lectora que, como ya se vio, es un eje fundamental para el dominio del idioma inglés.

2.3 Definición de términos básicos

Comportamiento: conjunto estable de acciones y reacciones de un organismo frente a un estímulo proveniente del ambiente externo (estímulo) o del interior del organismo mismo (motivación). (Galimberti, 2002).

Procesos cognitivos: son la expresión dinámica de la mente, de la cognición, sistema encargado de la construcción y procesamiento de la información que permite la elaboración y asimilación de conocimiento. (González y León, 2013)

Actitudes: disposición relativamente constante para responder de ciertas maneras particulares a las situaciones del mundo por el residuo de experiencia pasada que de algún

modo guía, orienta o influye de una u otra forma en el comportamiento. (Galimberti, 2002).

Esquemas mentales: esquema es un término utilizado en psicología y ciencia cognitiva, que describe un patrón sistemático de pensamiento y comportamiento. Los esquemas afectan la atención y la absorción de nueva información. La gente usa esquemas para organizar conocimientos previos y proporcionar un marco para la comprensión futura. (Zhao y Zhu, 2012)

Habilidades de pensamiento inferior: procesos cognitivos que se emplean para ejecutar el proceso de codificación, almacenamiento, recuperación y transformación de la información. (García, 2014).

Habilidades de pensamiento superior: procesos metacognitivos o ejecutivos necesarios para poner en marcha los procesos de orden inferior y para monitorear el resultado de las transformaciones y respuestas generadas por dichos procesos. (García, 2014).

Lingüística: es la ciencia que estudia el lenguaje humano articulado, en general y en las formas específicas en que se realiza, es decir, en los actos lingüísticos. (Coseriu, 1986)

Competencia: actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizando los diferentes saberes: ser, hacer y conocer. (Tobón et al., como se cita en Martínez et al., 2012).

2.4 Hipótesis de Investigación

2.4.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

2.4.2 Hipótesis específicas

- a) Existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.
- b) Existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

CAPÍTULO III: Metodología

3.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se ubica dentro de un enfoque cuantitativo, el cual “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014, p. 4). Además, las variables de investigación deben ser medidas dentro de una realidad objetiva y sin interferencia del investigador (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

3.2 Alcance de la investigación

El alcance de la investigación será “Correlacional”, para Hernández-Sampieri et al. (2014) la finalidad de este es conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables en una muestra o contexto en particular. Estos mismos autores señalan también que para determinar el grado de asociación entre dos o más variables, primero se mide cada una de estas, después se cuantifican, analizan y se sustentan las correlaciones mediante pruebas de hipótesis. De este modo, concluyen los autores, este alcance es particularmente útil porque nos permite descubrir el comportamiento de una variable en función del comportamiento de otras vinculadas a ella.

Si bien es cierto que la investigación correlacional no establece relaciones causales entre las variables, sí puede en todo caso brindar ciertos datos sobre las posibles causas de un fenómeno (Arias, 2012).

3.3 Diseño de investigación

El diseño de este enfoque es “No experimental”, el cual consiste en la no manipulación intencional o provocada de las variables, dado que lo que se busca es

observar los fenómenos tal como se dan en su ambiente natural para luego analizarlos (Hernández-Sampieri et al., 2014). En este tipo de estudio, además, las variables independientes ya sucedieron, al igual que sus efectos, por lo tanto, no es posible manipularlas porque no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas (Hernández-Sampieri, et al., 2014). Asimismo, es de tipo transversal, cuyo propósito es recopilar datos en un momento único (Hernández-Sampieri, et al., 2014).

3.4 Descripción del ámbito de la investigación

La institución educativa particular donde se desarrolla la investigación se encuentra ubicada en el distrito de San Martín de Porres. Dicha I.E.P enseña los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. Es un colegio mixto, y en Secundaria, desde 1° hasta 4° cuentan con tres secciones A, B y C, solo 5° tiene dos secciones A y B. En cuanto a la enseñanza del idioma inglés, únicamente los estudiantes de secundaria son divididos por niveles según su desempeño en el idioma; tal es así que existen los siguientes niveles: A1 (Básico), A2 (Pre Intermedio), B1 (Intermedio), B1+ (Intermedio Superior), B2 (Avanzado 1) y B2+ (Avanzado 2).

En el caso de 4° y 5° de secundaria, donde se realizará nuestra investigación, los estudiantes están divididos en los siguientes niveles: B1, B1+ y B2 (4° grado); B1+ y B2 (5° grado). Cada nivel de desempeño cuenta con una docente de inglés diferente.

Este método de trabajo en secundaria, según indica la propia institución, permite que los estudiantes tengan un mejor soporte para avanzar a un ritmo más eficiente y uniforme las habilidades requeridas del idioma inglés. Adicionalmente, para estimular la competencia lectora, los estudiantes leen un libro en inglés (generalmente novelas adaptadas) cada bimestre. No se les deja fichas de comprensión después de su lectura, ya

que se apunta a que los estudiantes lean por placer (lectura extensiva) en vez de hacerlo solo para responder preguntas de comprensión (lectura intensiva).

3.4 Variables o categorías

En el presente estudio se analizaron las variables “motivación lectora” y “comprensión de textos”.

3.5.1 Definición conceptual

Motivación lectora

Para Naranjo (2009), la motivación “representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento)” (p. 154). De este modo, la motivación lectora es la que determina o “mueve” la elección individual hacia la realización o no de la actividad lectora. Asimismo, esta enfatiza la disposición, creencias y percepción del individuo para involucrarse en la actividad lectora (Alhamdu, 2015).

Comprensión de textos

La comprensión lectora implica “extraer y construir significado a través de la interacción y la participación en la lectura de textos” (Snow, como se cita en Safein, 2017, p. 98). Para lograr esta relación, es necesario que el lector haga uso de operaciones de integración e interpretación que lo lleven, en primer lugar, a identificar y comprender elementos del texto para luego inferir información que le permitirá reflexionar sobre el contenido y construir su propio significado (Zayas, como es citado en Cuartero, 2017).

3.5.2. Definición operacional

Motivación lectora

La variable motivación lectora se compone de las siguientes dimensiones: la dimensión motivación lectora intrínseca cuyos indicadores son la curiosidad, inmersión en la lectura y preferencia por el desafío; la dimensión motivación lectora extrínseca se manifiesta a través de los indicadores competición, conformidad, calificaciones, reconocimiento y leer para compartir socialmente. Esta variable será medida a través de una escala de Likert.

Comprensión de textos

La variable comprensión de textos se compone de las siguientes dimensiones: nivel literal y nivel inferencial. La dimensión nivel literal tiene los siguientes indicadores: entiende la idea principal e información general, y entiende hechos, detalles e información específica. La dimensión nivel inferencial se traduce a través de los siguientes indicadores: infiere información indirecta del contexto e infiere el significado de una palabra desconocida del contexto. Esta variable será medida a través de un cuestionario de rendimiento o también llamado prueba objetiva.

3.6. Delimitaciones

Según Chinchilla (2015), “delimitar un tema de investigación significa, enfocar en términos concretos el área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites” (p. 1).

3.6.1 Temática

La presente investigación se centra en las variables motivación lectora y comprensión de textos, ambas además como instrumentos de medición, la cual permitirá mostrar de

manera confiable el grado de relación y significancia de ambas variables en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres. Asimismo, en este estudio se desarrolló cada una de las dimensiones por variable: motivación lectora (dimensiones intrínseca y extrínseca) y comprensión de textos (nivel literal e inferencial).

3.6.2 Temporal

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en el mes de diciembre del año 2020, y como fue un estudio de tipo transversal, los datos se recogieron en tres días diferentes de acuerdo con el horario de los estudiantes de 4° y 5° de secundaria.

3.6.3 Espacial

La presente investigación se realiza en una institución educativa particular ubicado en la Urb. Huertos del Naranjal distrito de San Martín de Porres, en la provincia y departamento de Lima, Perú.

3.7 Limitaciones

Las limitaciones que se encontraron en la presente investigación fueron con respecto a la aplicación de los instrumentos. En primer lugar, debido a la situación de la pandemia que se originó en el año 2020 las clases pasaron a ser virtuales, hecho que no permitió monitorear directamente a los estudiantes durante el desarrollo de los instrumentos. Algunos de ellos nunca prendieron sus cámaras, por lo que se les pidió enviar capturas de pantallas una vez que hubieran terminado de resolver los cuestionarios.

Asimismo, la situación de incertidumbre sobre la pandemia generó temor, estrés y ansiedad, y estos definitivamente son factores que pueden haber influido en el

rendimiento académico de los estudiantes, además, de los factores ambientales propios del hogar (ruidos alrededor, distracciones, etc.).

De otro lado, los instrumentos fueron aplicados durante la última semana de clases, ya para cerrar el año escolar, por lo que hubo una gran ausencia de estudiantes y no se pudo recoger una data más amplia para medir las dos variables de estudio.

3.8. Población y muestra

Población

La población es “la totalidad del fenómeno adscrito a un estudio o investigación” (Tamayo, 2003, como se cita en Gallardo, 2017, p. 63), cuyos elementos o unidades de análisis poseen “características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (Arias, 2012, p. 81).

En ese sentido, para el presente trabajo de investigación la población está conformada por todos los estudiantes matriculados en el 2020 en el 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres, que suman un total de 90 estudiantes, de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años.

Muestra

Tamayo (2003), refiere que “la muestra descansa en el principio de que las partes representan el todo; por tanto, refleja las características que definen la población de la cual fue extraída, lo cual nos indica que es representativa (citado por Gallardo, 2017, p. 64).

Para este estudio, el tipo de muestra utilizada fue la probabilística. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), este tipo de muestra permite a todos los elementos de la población tener la misma posibilidad de ser escogidos, ya sea a través de una

selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis. Las mediciones en este subconjunto de la población, tendrán valores muy parecidos a los del conjunto mayor o población (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Por lo tanto, dicho trabajo de investigación requiere de una muestra de 73 estudiantes, cantidad que se obtuvo tras aplicar la siguiente fórmula:

$$n_{\text{opt.}} = \frac{Z^2 \times N \times p \times q}{(N - 1) \times E^2 + Z^2 \times p \times q}$$

$$n = \frac{1.96^2 \times 90 \times 0.5 \times 0.5}{(90 - 1) \times 0.05^2 + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} = \frac{86.436}{1.1829} = 73.071$$

Donde

n = tamaño de la muestra

Z = nivel de confianza (1.96)

N = Población (90)

p = probabilidad a favor (0.5)

q = probabilidad en contra (0.5)

E = error muestral (0.05)

Cabe precisar, sin embargo, que como se explicó líneas arriba en las Limitaciones de la Investigación, los instrumentos fueron aplicados durante la última semana de clases en diciembre, hecho que causó una gran ausencia de estudiantes por lo que la muestra de estudio se redujo a 46 estudiantes, quienes fueron finalmente los que respondieron a los instrumentos de investigación.

3.9. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La técnica es el medio o procedimiento que se aplica al método científico para obtener datos o información sobre el objeto de estudio con el fin de alcanzar un resultado propuesto. (Arias, 2012; Ander-Egg, como se cita en Pulido, 2015)

Por tanto, la técnica para la presente investigación es la encuesta.

La encuesta

Según López-Roldán y Facheli (2015), la encuesta es “una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (p. 8).

Asimismo, para García (como se cita en Casas et al., 2003), esta técnica de investigación se basa en procedimientos estandarizados sobre el análisis de los datos obtenidos de un segmento o muestra de la población, de quienes se intenta describir y/o explicar una serie de características.

Instrumentos de la investigación

Para que la técnica pueda llevar a cabo su trabajo, se sirve del instrumento, el cual es el medio material (en papel o digital) que el investigador utiliza para registrar o almacenar la información recolectada (Arias, 2012). Así, el instrumento a utilizar en esta investigación será el cuestionario.

Cuestionario

Consiste en un conjunto de preguntas que se realiza de forma escrita y que busca recoger la información de los entrevistados sobre hechos y aspectos que tengan correspondencia con los objetivos específicos de la investigación (Arias, 2012; López-Roldán y Facheli, 2015).

El objetivo del cuestionario es “traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas”. (Casas et al., 2003, p. 532)

Para el presente trabajo de investigación se utilizarán dos tipos de cuestionarios:

Cuestionario de motivación lectora en inglés: este es una escala de actitudes tipo Likert, el cual según Hernández-Sampieri et al., (2014), este “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes (...) eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala”. (p. 238).

Estos fueron los siguientes:

- (1) Nunca
- (2) Casi nunca
- (3) A veces
- (4) Casi siempre
- (5) Siempre

Este cuestionario es una adaptación del original *Motivation for Reading in English Questionnaire*, cuya autora es Komiyama (2013), y que a su vez es una adaptación de Wang & Guthrie (2004). Este cuestionario contiene 32 ítems, los cuales han sido agrupados en las dos dimensiones correspondientes a la variable motivación lectora: 12 ítems en motivación lectora intrínseca y 20 ítems en la motivación lectora extrínseca.

Cuestionario de rendimiento. Según Burruezo et al., (2014), este tipo de cuestionario también es conocido como prueba objetiva. Este es un “conjunto de ítems (de respuesta breve, ordenamiento, de selección múltiple, entre otros) que se utiliza en el proceso evaluativo académico y que los estudiantes tienen que realizar o responder en un tiempo determinado”. (Ruiz et al., 2018, p. 5)

Dicho instrumento, está compuesto por cinco textos tomados de *Logman Complete Course for the TOELF Test*, cuya autora es Phillips (2001) y contiene 25 ítems o preguntas, los cuales han sido agrupados en las dos dimensiones correspondientes a la variable comprensión de textos: 12 ítems en el nivel de comprensión literal y 13 ítems en el nivel de comprensión inferencial.

3.10. Validez y confiabilidad del instrumento

Validez: es el procedimiento que se utiliza para comprobar que el instrumento medirá lo que se supone debe medir, por lo cual ha sido creado (Aiken, 2003). La validez puede obtenerse a través de diferentes tipos de evidencia, las cuales están relacionadas con el contenido, criterio y constructo del instrumento evaluado (Hernández-Sampieri et al., 2014)

Para esta investigación, se sometió la validación de los instrumentos “Cuestionario sobre motivación lectora en inglés” y “Cuestionario de rendimiento” o prueba objetiva, al juicio valorativo de tres maestros reconocidos por su trayectoria académica y profesional en el ámbito de la educación, además todos ellos docentes de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS).

Tabla 4

Validez por juicio de expertos del instrumento sobre motivación lectora

Apellidos y Nombres	Comentario
Mg. García Rojas, Yrma	En general, la coherencia y relevancia de los ítems no presentan problemas. Por el contrario, tener cuidado en la redacción de los ítems.
Mg. Rojas Gutiérrez, William Jesús	Es aplicable el instrumento, construido para operacionalizar la categoría de su estudio.
Dr. Tasayco Jala, Abel Alejandro	Se recomienda la aplicabilidad de la presente Ficha de Contenido por evidenciar constructos de su categoría en cuestión.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5*Validez por juicio de expertos del instrumento sobre comprensión de textos*

Apellidos y Nombres	Comentario
Mg. García Rojas, Yrma	Muy bien en general
Mg. Rojas Gutiérrez, William Jesús	Es aplicable el instrumento, construido para operacionalizar la categoría de su estudio.
Dr. Tasayco Jala, Abel Alejandro	Se recomienda la aplicabilidad de la presente Ficha de Contenido por evidenciar constructos de su categoría en cuestión.

Nota. Elaboración propia.

Confiabilidad. Cuando un instrumento se diseña y se aplica, la puntuación observada debe presentar características de exactitud, consistencia y estabilidad respecto a lo que mide, además, los errores de medición (altos o bajos) que presenta el instrumento serán los que determinen si es confiable o no. (Quero, 2010)

La confiabilidad de los instrumentos de la presente investigación se obtuvo aplicando la fórmula Alfa Cronbach.

Tabla 6*Coefficiente de Alfa de Cronbach*

Rango de α	Magnitud
Mayor a 0,90	Excelente
De 0,80 a 0,89	Bueno
De 0,70 a 0,79	Aceptable
De 0,60 a 0,69	Cuestionable
De 0,50 a 0,59	Pobre
Menor a 0,50	Inaceptable

Nota. Tomado de George y Mallery (como se cita en Gómez, Cerrada y Rangel, 2017, p.

Los datos que se obtuvieron tras realizar la prueba piloto de los instrumentos se procesaron en el programa SPSS Statistics, cuyos resultados fueron los siguientes:

Tabla 7

Confiabilidad del instrumento sobre motivación lectora

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,939	10

Fuente: Programa SPSS Statistics

De acuerdo a los resultados del alfa de Cronbach en el SPSS Statistics se obtuvo un valor de 0.939, lo cual según los valores referidos a este indicador en la tabla ¿? significa “excelente”, por lo tanto, se puede determinar que el instrumento es fiable.

Tabla 8

Confiabilidad del instrumento sobre comprensión de textos

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,918	10

Nota. Fuente: Programa SPSS Statistics

De acuerdo a los resultados del alfa de Cronbach en el SPSS Statistics se obtuvo un valor de 0.918, lo cual según los valores referidos a este indicador en la tabla ¿? significa “excelente”, por lo tanto, se puede determinar que el instrumento es fiable.

3.11. Plan de recolección y procesamiento de datos

El plan de recolección de datos para esta investigación se inició solicitando a la directora de la institución educativa la autorización para realizar el estudio, explicándole los objetivos y propósitos para la aplicación de los instrumentos. Posteriormente se conversó con el coordinador académico, quien brindó las facilidades del caso, así como los horarios

de clases de los estudiantes de 4° y 5° de secundaria con el fin de buscar el día y hora adecuado para que se pueda realizar el estudio.

Dado que la investigadora de esta tesis labora en la institución educativa, tenía contacto directo con las profesoras de inglés de los estudiantes de 4° y 5° de secundaria, por lo que se informó con ellas respecto al desenvolvimiento y desempeño de los estudiantes en el curso de inglés; asimismo, no se presentaron inconvenientes para establecer los horarios y momentos adecuados con las profesoras para aplicar los instrumentos de estudio. Sin embargo, cabe precisar que se solicitó el apoyo de las profesoras para aplicar los instrumentos con sus estudiantes, puesto que la investigadora no podía estar presente en cada uno de los grupos porque se cruzaba con su horario de trabajo, solo pudo ingresar y acompañar al grupo de “Undécimo-B2” (5° grado – nivel avanzado 1). Los instrumentos fueron aplicados en tres días diferentes, de acuerdo con el horario de cada grupo. Las profesoras subieron los cuestionarios (formularios de Google) a la herramienta educativa “Google Classroom”, medio en donde los estudiantes desarrollan todas sus actividades académicas durante las clases virtuales.

Por último, para el procesamiento de los datos primero se descargó el archivo Excel de los formularios de Google que contenían los resultados de los dos cuestionarios. Luego se aplicó la estadística descriptiva para procesar la información que se obtuvo en frecuencias y porcentajes utilizando el programa estadístico SPSS, con el fin de elaborar las tablas y figuras para hacer su respectivo análisis e interpretación.

CAPÍTULO IV: Desarrollo de la investigación

En el presente apartado se mostrarán los resultados que se obtuvieron tras la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres, la cual estableció si existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos, así como comprobar la hipótesis general.

En el procesamiento para el análisis de la información se empleó la estadística descriptiva y la estadística inferencial, cuyos resultados se muestran a continuación.

Resultados descriptivos

Tabla 9

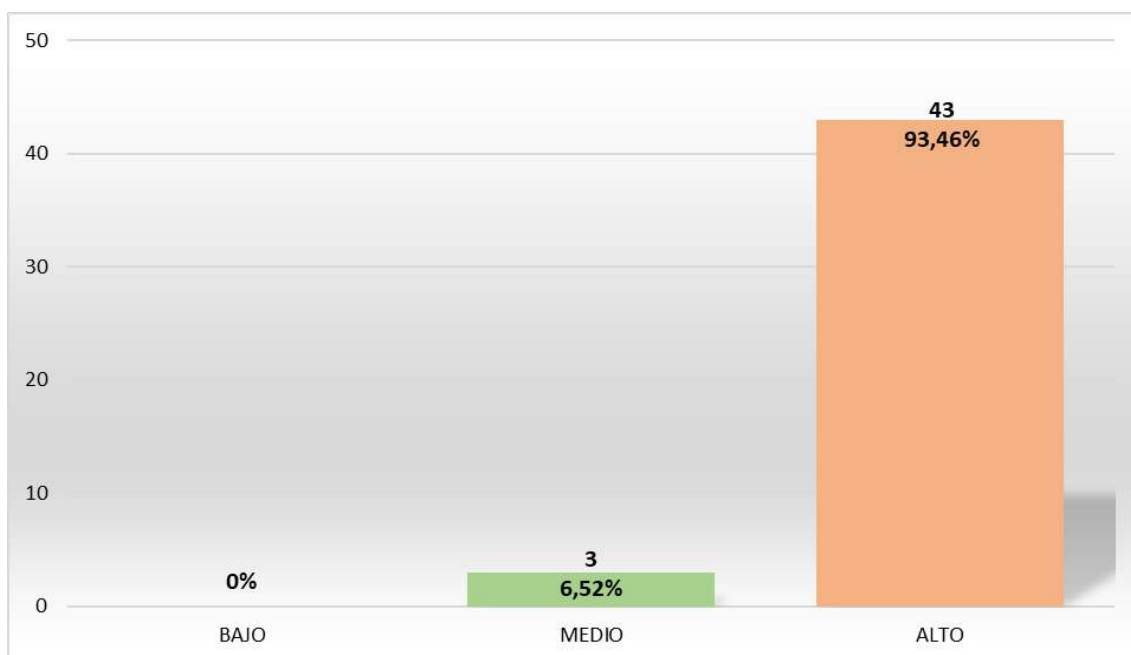
Valor porcentual de la variable motivación lectora

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	0	0,00%
MEDIO	3	6,5%
ALTO	43	93,5%
TOTAL	46	100,00%

Fuente: Cuestionario sobre Motivación Lectora

Figura 4

Diagrama de barras de la Variable Motivación Lectora



En la tabla 10 y gráfico 4 se aprecian los resultados para la variable motivación lectora obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 93,5% de los encuestados consideran que esta es alta, mientras que el 6,52% considera que es medio. No hay ninguno que considera que su motivación lectora en el área de inglés es baja.

Tabla 10

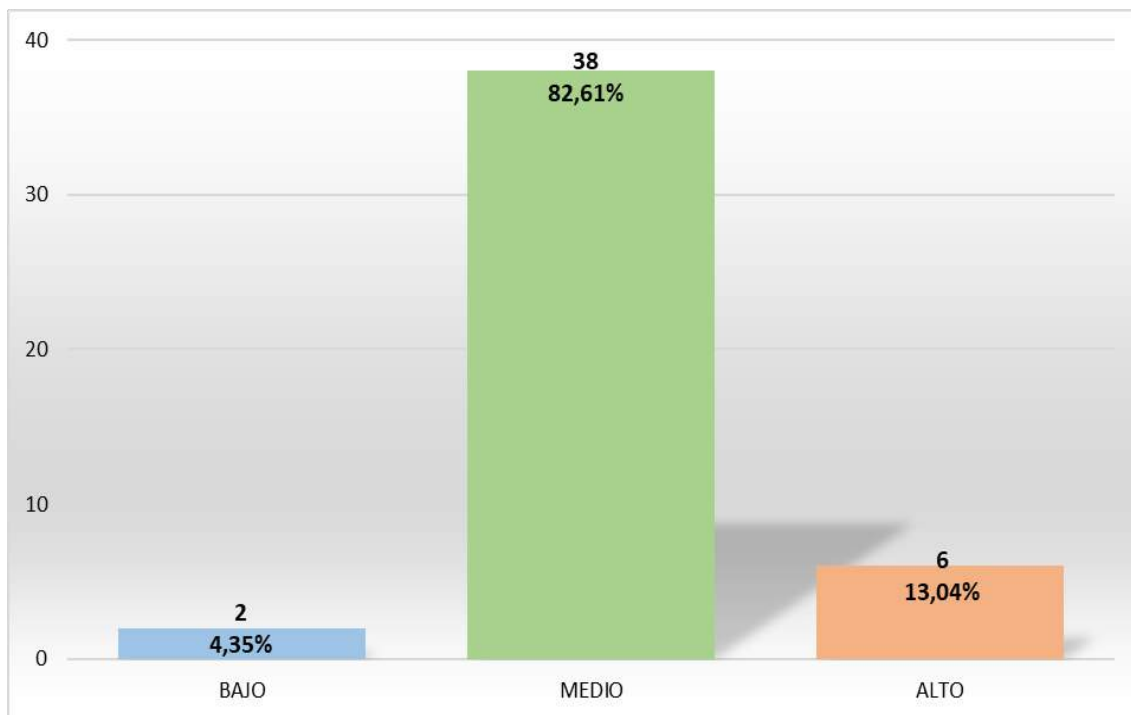
Valor porcentual de la dimensión motivación lectora intrínseca

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	2	4,3%
MEDIO	38	82,6%
ALTO	6	13,0%
TOTAL	46	100,00%

Nota. Fuente: Cuestionario sobre Motivación Lectora

Figura 5

Diagrama de barras de la Dimensión Motivación Lectora Intrínseca



En la tabla 11 y gráfico 5 se aprecian los resultados para la dimensión motivación intrínseca de la variable motivación lectora, obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 13% de los encuestados consideran que esta es alta, mientras que el 82,6% considera que es medio y el 4,3% que es baja.

Tabla 11

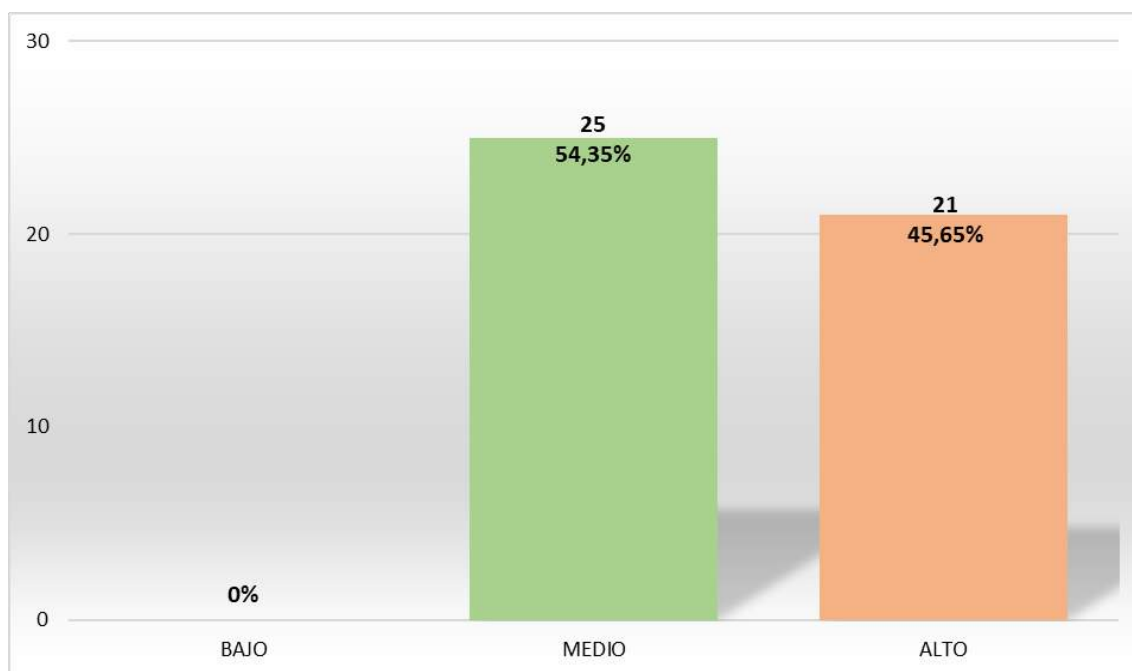
Valor porcentual de la dimensión motivación lectora extrínseca

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	0	0,00%
MEDIO	25	54,3%
ALTO	21	45,7%
TOTAL	46	100,00%

Fuente: Cuestionario sobre Motivación Lectora

Figura 6

Diagrama de barras de la Dimensión Motivación Lectora Extrínseca



En la tabla 12 y gráfico 6 se aprecian los resultados para la dimensión motivación extrínseca de la variable motivación lectora, obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 45,7% de los encuestados consideran que esta es alta, mientras que el 54,3% considera que es medio. No hay ninguno que considera que su motivación lectora extrínseca en el área de inglés es baja.

Tabla 12

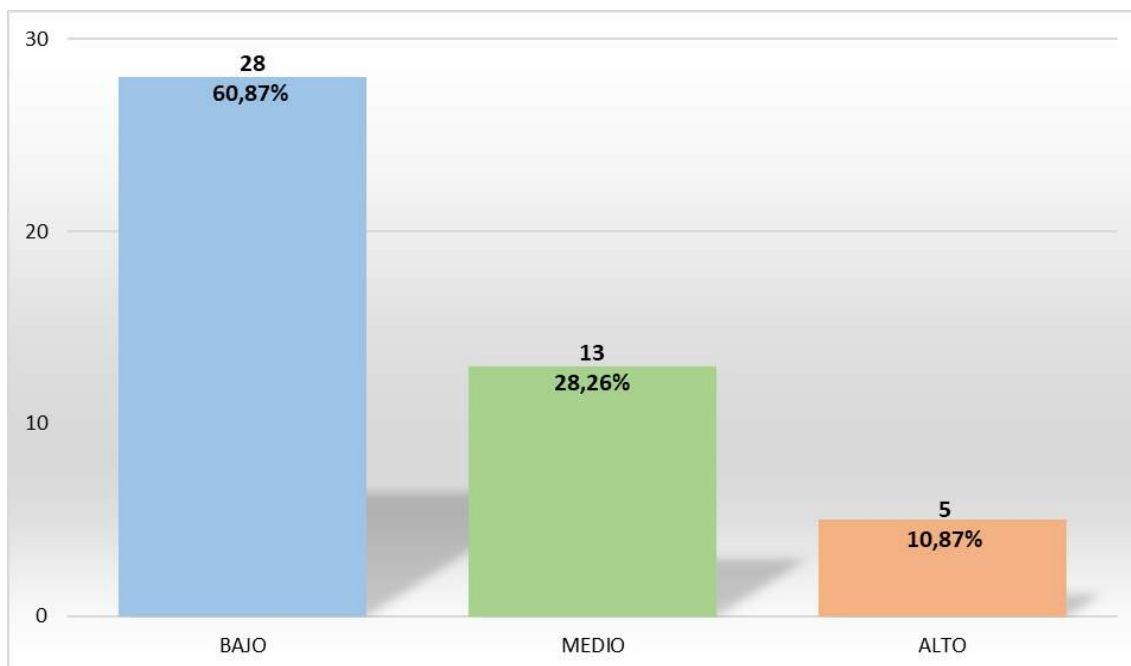
Valor porcentual de la Variable Comprensión de Textos

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	28	60,9%
MEDIO	13	28,3%
ALTO	5	10,9%
TOTAL	46	100,00%

Nota. Fuente: Cuestionario sobre Comprensión de Textos

Figura 7

Diagrama de barras de la Variable Comprensión de Textos



En la tabla 13 y gráfico 7 se aprecian los resultados para la variable comprensión de textos obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 10,9% de los estudiantes se ubican en la categoría de logro alto, mientras que el 28,3% se encuentran en la categoría de logro medio y el 60,9% en la categoría de logro bajo.

Tabla 13

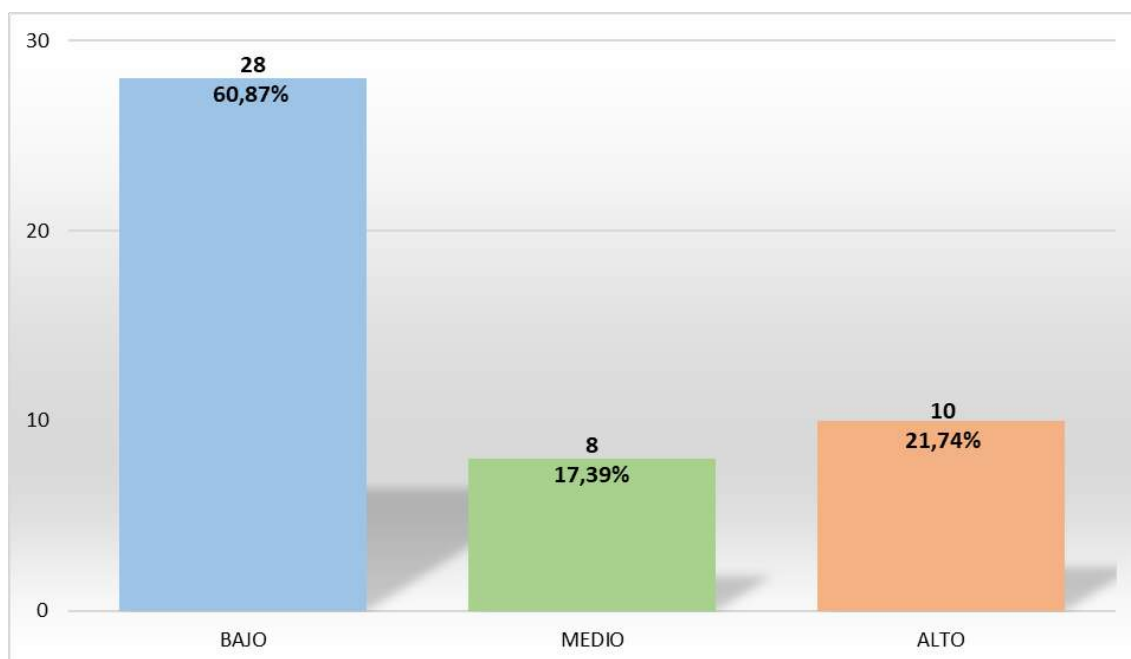
Valor porcentual de la dimensión nivel literal

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	28	60,9%
MEDIO	8	17,4%
ALTO	10	21,7%
TOTAL	46	100,00%

Nota. Fuente: Cuestionario sobre Comprensión de Textos

Figura 8

Diagrama de barras de la Dimensión Nivel Literal



En la tabla 14 y gráfico 8 se aprecian los resultados para la dimensión nivel literal de la variable comprensión de textos obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 21,7% de los estudiantes se ubican en la categoría de logro alto, mientras que el 17,4% se encuentran en la categoría de logro medio y el 60,9% en la categoría de logro bajo.

Tabla 14

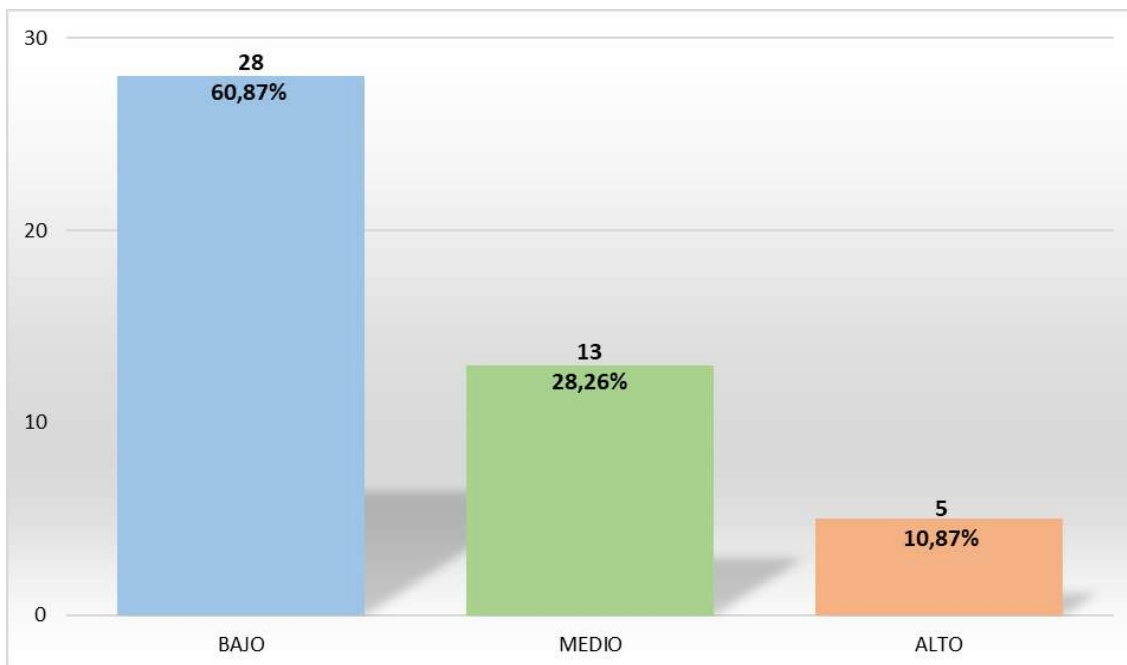
Valor porcentual de la dimensión nivel inferencial

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	28	60,9%
MEDIO	13	28,3%
ALTO	5	10,9%
TOTAL	46	100,00%

Nota. Fuente: Cuestionario sobre Comprensión de Textos

Figura 9

Diagrama de barras de la Dimensión Nivel Inferencial



En la tabla 15 y gráfico 9, se aprecian los resultados para la dimensión nivel inferencial de la variable comprensión de textos obtenidas a partir de la muestra de estudio para la presente investigación, en la cual el 10,9% de los estudiantes se ubican en la categoría de logro alto, mientras que el 28,3% se encuentran en la categoría de logro medio y el 60,9% en la categoría de logro bajo.

Resultados inferenciales

Hipótesis general

Ho = No existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres.

H_i = Existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres.

Nivel de significancia

Para probar la hipótesis de correlación entre las variables de estudio: motivación lectora y comprensión de textos, se procedió a realizar la prueba de Coeficiente de Correlación de Pearson.

Tabla 15

Prueba de hipótesis general

		Motivación lectora	Comprensión de textos
Motivación Lectora	Correlación de Pearson	1	,064
	Sig. (bilateral)	.	,671
	N	46	46
Comprensión de textos	Correlación de Pearson	,064	1
	Sig. (bilateral)	,671	.
	N	46	46

La prueba de Correlación de Pearson; tuvo como valor 0.064, indicando que no existe correlación alguna entre las variables, según Anexo 4. El valor obtenido de $p = 0.671$ es superior al $\alpha = 0.05$, por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir “No existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres”.

Hipótesis específica 1

H_o = No existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres.

Hi = Existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres.

Tabla 16

Prueba de hipótesis específica uno

		Motivación lectora	Comprensión de textos
Motivación Lectora	Correlación de Pearson	1	,089
	Sig. (bilateral)	.	,558
	N	46	46
Nivel literal	Correlación de Pearson	,089	1
	Sig. (bilateral)	,558	.
	N	46	46

La prueba de Correlación de Pearson; tuvo como valor 0.089, indicando que no existe correlación alguna entre las variables, según Anexo 4. El valor obtenido de $p = 0.558$ es superior al $\alpha = 0.05$, por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir “No existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres”.

Hipótesis específica 2

Ho = No existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres.

Hi = Existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres.

Tabla 17*Prueba de hipótesis específica dos*

		Motivación lectora	Comprensión de textos
Motivación Lectora	Correlación de Pearson	1	,064
	Sig. (bilateral)	.	,671
	N	46	46
Nivel inferencial	Correlación de Pearson	,064	1
	Sig. (bilateral)	,671	.
	N	46	46

La prueba de Correlación de Pearson; tuvo como valor 0.064, indicando que no existe correlación alguna entre las variables, según Anexo 4. El valor obtenido de $p = 0.671$ es superior al $\alpha = 0.05$, por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir “No existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres”.

Capítulo V: Discusión, conclusiones y recomendaciones

Discusión de los resultados

Después de que se realizó la investigación en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres, los principales hallazgos se resumen a continuación.

En primer lugar, de acuerdo con los resultados del cuestionario de motivación lectora, de la muestra tomada a 46 estudiantes; 43 de ellos (93,5%) presentan un nivel de motivación lectora alto, con más tendencia hacia la motivación extrínseca (45,7%) que la intrínseca (13%). De esto se deduce que los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de la institución educativa particular de San Martín de Porres, realizan la actividad lectora debido principalmente a factores externos: competición, cumplimiento, calificaciones, reconocimiento y leer para compartir socialmente, según los indicadores trabajados en esta investigación. En el estudio de Bentari (2018), realizado a estudiantes del Departamento de Educación en Lengua Inglesa de la Universidad Islámica de Indonesia, así como el de Muliati (2017) aplicado en estudiantes de la carrera de Educación Inglesa del State Islamic Institute of Palangka Raya, Indonesia, también se identificaron porcentajes mayores hacia la motivación extrínseca por parte de los estudiantes, lo cual se relaciona con lo dicho por Ryan y Deci (2000) quienes señalaban que la motivación extrínseca parece ganar más espacio en la medida en que el estudiante avanza en cada grado.

En segundo lugar, respecto a la comprensión de textos, los resultados de esta investigación muestran que los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de dicha institución educativa tienen en su mayoría un nivel de comprensión bajo. De 46 estudiantes, 28 de ellos (60,9%) se ubican en logro bajo, tanto en el nivel literal como inferencial. Estos

resultados son ciertamente preocupantes, dado que la comprensión lectora es una competencia que todo estudiante debe dominar y que le abre oportunidades para acceder a una variedad de información en idioma inglés. Como lo hace notar Pinzás (2006), los niveles de comprensión lectora están relacionados entre sí: “Si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre” (p. 20). No obstante, es preciso señalar que existen diferencias lingüísticas, sociolingüísticas y cognitivas cuando de leer en una lengua extranjera se trata, tal como lo habían expresado Uribe-Enciso (2015), Aquaroni (como se cita en Regueiro, 2019) y Usó-Juan (2019), que convierten a la lectura en una actividad demandante y desafiante para los estudiantes que están aprendiendo una L2 o LE.

En tercer lugar, con el objetivo de establecer el grado de relación entre la motivación lectora y la comprensión de textos en inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, en la prueba de hipótesis general apreciamos que el nivel de correlación es de 0.064 puntos, indicando que no existe correlación alguna entre las variables. El valor obtenido de $p = 0.671$ es superior al $\alpha = 0.05$, por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir “No existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres”.

Este resultado difiere del obtenido por Arnao, Corrales y Juscamayta (2016), quienes entre sus conclusiones sostienen que sí existe una correlación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos en inglés en los estudiantes del sexto semestre de la carrera profesional Secretariado Ejecutivo, La Tinguña, Ica, con un nivel de correlación fuerte y positiva de 0,854 puntos. Tanto la motivación intrínseca como

extrínseca presentan en esta investigación una correlación fuerte y positiva con la comprensión de textos. Por otra parte, el estudio de Marsela (2017), demostró que el grado de correlación es de nivel medio con un coeficiente de 0,581 entre la motivación lectora y el logro en comprensión lectora en estudiantes de undécimo grado de la escuela secundaria superior MAN 2 Palembang, Indonesia. La autora manifiesta que la motivación tiene un efecto en la voluntad lectora de los estudiantes, así como en su participación y compromiso.

Respecto del objetivo específico N°1 de establecer el grado de relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los estudiantes en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de dicha institución educativa, encontramos en la prueba de hipótesis específica N°1 que el nivel de correlación es 0.089 puntos, indicando que no existe correlación alguna entre la variable motivación lectora y la dimensión comprensión literal. El valor obtenido de $p = 0.558$ es superior al $\alpha = 0.05$, por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir “No existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres”.

Este hallazgo no guarda relación con los resultados de la investigación realizada por Romaní (2019), quien revela que la motivación genera efectos significativos en la comprensión lectora literal en idioma inglés en estudiantes de 4° y 5° de Educación Secundaria de la I.E. Ricardo Palma de Chuparo, Apurímac; es decir, los estudiantes son capaces de identificar información directa y explícita en un texto cuando la motivación está presente.

Respecto del objetivo específico N°2 de establecer el grado de relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés

en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de dicha institución educativa, encontramos en la prueba de hipótesis específica N°2 que el nivel de correlación es 0.064 puntos, indicando que no existe correlación alguna entre la variable motivación lectora y la dimensión comprensión inferencial. El valor obtenido de $p = 0.671$ es superior al $\alpha = 0.05$, por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir “No existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres”.

Contrastando nuevamente con lo investigado por Romaní (2019), sus resultados indican que la motivación sí genera efectos significativos en la comprensión lectora inferencial en idioma inglés en estudiantes de 4° y 5° de Educación Secundaria de la I.E. Ricardo Palma de Chuparo, Apurímac; en otras palabras, a mayor motivación mayor será la comprensión inferencial de los estudiantes.

En suma, según los resultados de esta investigación, se puede concluir que la motivación lectora no es una variable que determina ni positiva ni negativamente la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Martín de Porres, posiblemente hay otros factores que inciden más directamente con la comprensión de textos. Esto abre una nueva discusión y posibilidad de investigación.

Conclusiones

Primero: se determinó que no hay correlación entre la variable motivación lectora y la variable comprensión de textos, comprobándose con el coeficiente de correlación de Pearson cuyo valor fue es 0.089 puntos. Por lo que se aceptó la hipótesis nula afirmando que no existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres”.

Segundo: se determinó que no hay correlación entre la variable motivación lectora y la dimensión comprensión literal, comprobándose con el coeficiente de correlación de Pearson cuyo valor fue 0.089 puntos. Por lo que se aceptó la hipótesis nula afirmando que no existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres”.

Tercero: se determinó que no hay correlación entre la variable motivación lectora y la dimensión comprensión inferencial, comprobándose con el coeficiente de correlación de Pearson cuyo valor fue 0.064 puntos. Por lo que se aceptó la hipótesis nula afirmando que no existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres”.

Recomendaciones

Primero: se recomienda tener presente las motivaciones de los estudiantes respecto a la lectura en inglés, conocer qué los lleva a leer, sus causas, propósitos y fines que persiguen a través de la lectura. Esta información otorga beneficios al docente, ya que le permitirá establecer objetivos específicos de aprendizaje que no estén alejados de la realidad ni de las expectativas de sus estudiantes. De este modo se generará un mayor interés por parte del alumnado y lograrán conectar más eficientemente con la práctica lectora.

Segundo: en cuanto a la comprensión de textos, se recomienda tomar en cuenta todos los factores que pueden incidir en el logro de esta competencia. Siendo la comprensión de textos una habilidad esencial en el dominio del idioma inglés resulta de suma urgencia para los docentes identificar las causas que llevan a los estudiantes a una pobre comprensión lectora y generar aprendizajes significativos en las horas de lectura. En este sentido, involucrar a las familias para lograr este propósito sería igualmente de mucho provecho, puesto que el ambiente familiar tiene un impacto en el hábito lector y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Tercero: se recomienda que esta investigación sea aplicada en estudiantes de secundaria o trabajada de forma experimental y no se quede solo en un estudio de tipo correlacional. Esto permitirá un mejor conocimiento del tema y abrirá mayores posibilidades tanto a docentes como investigadores para el desarrollo de la competencia lectora en el área de inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (5ta. ed.). Episteme.
https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION
- Aiken, L. (2003). Tests psicológicos y evaluación. (M. Ortiz, y G. Montes, Trad. 11ma ed.). Pearson Education. <https://ebg.ec/wp-content/uploads/2020/10/Tests-psicologicos-y-evaluacion-1.pdf>
- Alhamdu, A. (2016). Interest and reading motivation. *Psikis: Jurnal Psikologi Islami*, 1(1), 1-10. <http://doi.org/10.19109/psikis.v1i1.552>
- 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), 452-477. <http://doi.org/10.1598/rrq.34.4.4>
- British Council. (2015). *Inglés en el Perú, un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia*.
[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/\\$FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/$FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf)
- Burruezo, M., Cortez, J., Martínez, V., y Moreno, A. (2014). Diseño de pruebas objetivas. Cuadernos de instrumentos de evaluación #01.
https://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500010855702&name=DLFE-522458.pdf
- Calero, A. (2014) Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 33-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919002>

Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación.

Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8) 527-538. <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>

Cervantes, R., Pérez, J.A., & Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel n° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 17(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65456039005>

Chinchilla, M. (2015). La delimitación del tema de investigación y la formulación y la delimitación del problema. <https://es.slideshare.net/mariochinchilla969/la-delimitacin-del-tema-de-investigacin-y-la-formulacin-y-delimitacin-del-problematesis-ii>

Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED496343>

Coseriu, E. (1986). *Introducción a la Lingüística*. <https://textosenlinea.com.ar/academicos/Introduccion%20a%20la%20linguistica.pdf>

Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press. books.google.es/books?isbn=9780521568296

Day, R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2), 136-141. Recuperado de <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>

- Dhanapala, K. & Hirakawa, Y. (2015). L2 Reading Motivation Among Sri Lankan University Students, *Reading Psychology*. <http://doi.org/10.1080/02702711.2015.1025163>
- Day, R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ689120>
- Educational Testing Service (2019a). *Test and Score Data Summary for the TOEFL iBT*. https://www.toefl-ibt.jp/dcms_media/other/toefl_data.pdf
- Educational Testing Service (2019b). *Performance Descriptors for the TOEFL iBT Test*. <https://www.ets.org/s/toefl/pdf/pd-toefl-ibt.pdf>
- English First (2019). *Índice del Dominio de Inglés de EF para Escuelas*. <https://www.ef.com.pe/epi/reports/epi-s/>
- Foncubierta, J.M., y Fonseca, M.C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, (28), 11-42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>
- Forstall, M. (14 de mayo del 2019). *Bottom-Up Theories of the Reading Process*. The Classroom. <https://www.theclassroom.com/bottomup-theories-reading-process-15252.html>
- García, C. (2014). La evaluación de habilidades de pensamiento superior. Una mirada a la evaluación en el aula de clase, en el campo de las ciencias naturales. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(2), 146-158. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69539788017.pdf>
- Gómez, A., Cerrada, R., y Rangel, R. (2017). Validez del material educativo de un programa de Educación Ambiental Sanitario no formal. *Educere*, 22(71), 131-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607514>

- González, B., y León, A. (2013). Procesos cognitivos: De la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 19, 49-67. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225004.pdf>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press. books.google.es/books?isbn=0521729742
- Grabe, W. (2014). Key Issues in L2 Reading Development. En Deng, X., & Seow, R. (Eds.), *4th CELC Symposium Proceedings*. (pp. 8-18). <https://www.nus.edu.sg/celc/symposium/symposiumproceedings.html>
- Guthrie, J., Wigfield, A., You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. En Christenson S., Reschly A., & Wylie C. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, (pp. 601-634) https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Instituto de Opinión Pública (2015). *Estado de la opinión pública. Libros y hábitos de lectura*. <https://iop.pucp.edu.pe/publicacion/boletin-n-137-libros-y-habitos-de-lectura/>
- Jiang, X., & Grabe, W. (2019). Skills and strategies in foreign language reading. En Ruiz, Y., & Ruiz, L. (Eds.) *La lectura en lengua extranjera*. (pp. 2-31). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/la-lectura-en-lengua-extranjera/>

- Karakoc, A. (2019). Reading and Listening Comprehension Subskills: The Match between Theory, Coursebooks, and Language Proficiency Tests. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 166-171. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.4p.166>
- Kirchner, E., & Mostert, M. L. (2017). Aspects of the reading motivation and reading activity of Namibian primary school readers. *Cogent Education*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1411036>
- Komiyama, R. (2013). Factors underlying second language reading motivation of adult EAP students. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 149–169. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015755.pdf>
- Martínez, A., Cegarra, J.G., y Rubio, J.A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 325-338. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395018.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Nouraldeen, A.S. (2015). Meaning and Context-Three Different Perspectives. *British Journal of English Linguistics*, 3(2), 13-17. <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Meaning-and-Context-Three-Different-Perspectives..pdf>

- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y., & Orlando, E. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, (20), 249 – 263.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8918
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (s.f.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*.
<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pinzás, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Ministerio de Educación.
https://www.academia.edu/29679095/Guia_metacognitiva_pdf
- Pirih, A. (2015). Who Says They Don't Read? Slovene Elementary School Students' Reading Motivation in EFL. *Journal of Elementary Education*, 8(1/2), 113-132.
<https://journals.um.si/index.php/education/article/view/419>
- Pulido, M. (2015) Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Opción*, 31 (1), 1137 – 1156. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005061.pdf>

- Quero, Milton. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 12(2), 248-252.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569010>
- Quiñónez, A. (2012). *IDEA PRINCIPAL. Para recrearse y asimilar información cuando se lee*. Ministerio de Educación de Guatemala.
https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%202/Lectura/2_lectura_primer.pdf
- Raya, E. (2010). Factores que intervienen en el aprendizaje. *Temas para la Educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*, (7), 1-6.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>
- Regueiro, M.L. (2019). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. En Ruiz, Y., & Ruiz, L. (Eds.) *La lectura en lengua extranjera*. (pp. 32-101). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/la-lectura-en-lengua-extranjera/>
- Romero, M. A., Linares, R., & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Bibliotecas. Anales de Investigación*; 13(2), 224-230.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244958>
- Ruiz, T., Rodríguez, N., Gallegos, L., y Villacis, J. (2018). Las pruebas objetivas como instrumento de medición de los resultados de aprendizaje”. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/pruebas-resultados-aprendizaje.html>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Safein, A. (2017). Scaffolding Reading Comprehension Skills. *English Language Teaching, 10* (1), 97-111. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n1p97>
- Santiago, L., Morales, K., Castro, M.F., y Chu, A. (2021, julio 14). Estrés y ansiedad por cuarentena: la inestabilidad emocional en niños y adolescentes (Corresponsales escolares). *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/corresponsales-escolares/historias/estres-y-ansiedad-por-cuarentena-la-inestabilidad-emocional-en-ninos-y-adolescentes-noticia/?ref=ecr>
- Solé, I. (2009) Motivación y lectura. *Revista Aula. Sinergias en torno a la lectura* (179), 56-59. <https://www.grao.com/es/producto/motivacion-y-lectura>
- Teemant, A. & Pinnegar, S. E. (2019). The Interdependence Hypothesis: Jigsaw Reading B1. En Allman, B. (Ed.), *Principles of Language Acquisition*. https://edtechbooks.org/language_acquisition/jigsaw_reading_d
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias*. ECOE Ediciones. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Uribe-Enciso, O. (2015). Improving efl students' performance in reading comprehension through explicit instruction in strategies. *Rastros Rostros, 17*(31), 37-52. <https://doi.org/10.16925/ra.v17i31.1271>
- Usó-Juan, E. (2019). Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. En Ruiz, Y., & Ruiz, L. (Eds.) *La lectura en lengua extranjera*. (pp. 192-219). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/la-lectura-en-lengua-extranjera/>

- Wang, J., & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/rrq.39.2.2>
- Wang, X., Jia, L., & Jin, Y. (2020). Reading Amount and Reading Strategy as Mediators of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Achievement. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586346>
- Welie, C., Schoonen, R., & Kuiken, F. (2019). Eighth graders' expository text comprehension. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 172-205. <https://doi.org/10.1075/dujal.17020.wel>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544537014>
- Zhao & Zhu (2012). Schema Theory and College English Reading Teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 111-117. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080109.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

Autora: Katherine Vargas Torres

CARRERA: Lengua Inglesa

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES			METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
			VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>✓ ¿Cuál es la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>✓ Establecer la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de inglés en los</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2019.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>✓ Existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel literal en el área de</p>	<p>Variable 1:</p> <p>Motivación lectora</p>	<p>Motivación lectora intrínseca</p> <p>Motivación lectora extrínseca</p>	<p>1.1 Curiosidad 1.2 Inmersión en la lectura 1.3 Preferencia por el desafío</p> <p>2.1.1 Competición 2.1.2 Cumplimiento 2.1.3 Calificaciones 2.1.4 Reconocimiento 2.1.5 Leer para compartir socialmente</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Alcance: Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental</p> <p>1) Variable 1: Motivación lectora</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento Cuestionario de Komiyama (2013).</p>

<p>estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020?</p> <p>✓ ¿Cuál es la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020?</p>	<p>estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.</p> <p>✓ Establecer la relación que existe entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.</p>	<p>inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.</p> <p>✓ Existe una relación significativa entre la motivación lectora y la comprensión de textos a nivel inferencial en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.</p>	<p>Variable 2:</p> <p>Comprensión de textos</p>	<p>Nivel literal</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entiende la idea principal e información general. 2. Entiende hechos, detalles e información específica 	<p>2) Variable 2: Comprensión de textos</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento Cuestionario de rendimiento o prueba objetiva adaptado de Phillips (2001): <i>Logman Complete Course for TOEFL Test</i>.</p> <p>Población Comprende 90 estudiantes (hombres y mujeres) de los grados 4° A, 4° B, 4° C, 5° A y 5° B de secundaria de una institución educativa particular ubicado en el distrito de San Martín de Porres.</p> <p>Muestra 73 estudiantes de los ya mencionados.</p> <p>Tipo de muestra: probabilística</p>
				<p>Nivel inferencial</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infiere información indirecta del contexto. 2. Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto. 	

ANEXO 2: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

TÍTULO: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

VARIABLE	Dimensiones	Indicadores	Ítems	INSTRUMENTO
<p>Motivación lectora</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>Es la elección individual que lleva a realizar la actividad lectora o no. Asimismo, esta enfatiza la disposición, creencias y percepción del individuo para involucrarse en la actividad lectora (Alhamdu, 2015).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Una persona puede poseer una variedad de motivaciones para leer,</p>	<p>Motivación lectora intrínseca</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>“Interacción del texto para disfrutar, estimular la curiosidad y (...) lograr nuevos conocimientos que puedan resultar desafiantes para los lectores” (Mohseni & Reza, 2017, p. 12)</p> <p>2. Definición operacional</p>	<p>Curiosidad</p> <p>Deseo de aprender sobre un tema particular de interés. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p> <p>Inmersión en la lectura</p> <p>Placer obtenido al leer un libro bien escrito, artículo o sitio web sobre un tema interesante. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	<p>Me gusta leer en inglés para aprender algo nuevo sobre las personas y cosas que me interesan.</p> <p>Me gusta leer sobre cosas nuevas en inglés.</p> <p>Cuando mi profesor o amigos me cuentan algo interesante, yo podría leer más sobre ese tema en inglés.</p> <p>Disfruto de leer en inglés para aprender qué está sucediendo en U.S.A y en el mundo.</p> <p>Disfruto de leer buenas y largas historias en inglés.</p> <p>Cuando estoy leyendo un contenido interesante en inglés, a veces pierdo la noción del tiempo.</p> <p>Es difícil para mí detener mi lectura en inglés cuando el tema es interesante.</p> <p>Es divertido para mí leer sobre algo que me gusta en inglés.</p>	<p>Cuestionario adaptado:</p> <p><i>Motivation for Reading in English Questionnaire</i> (MREQ) de Komiyama (2013), que a su vez es una adaptación de Wang and Guthrie (2004).</p>

<p>los cuales principalmente se derivan de la motivación intrínseca (interno) y extrínseca (externo).</p>	<p>Es el deseo innato de leer un texto o libro por satisfacción o interés, sin buscar ningún tipo de recompensa más allá del placer mismo de la lectura.</p>	<p>Preferencia por el desafío</p> <p>Satisfacción de dominar o asimilar ideas complejas en el texto. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	<p>Me gusta cuando el contenido de una lectura en inglés me hace pensar un poco más.</p>
	<p>Motivación lectora extrínseca</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>“Se refiere a los factores externos que pueden estimular el deseo de leer de los estudiantes. Estos factores involucran puntajes, premios, admiración o el deseo de ser mejores que los demás” (Mohseni & Reza, 2017, p. 12).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Los estudiantes se centran en la actividad lectora solo por razones o presiones externas, buscando incentivos positivos.</p>	<p>Competición</p> <p>Deseo de superar a otros en lectura. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	<p>Si el contenido es interesante, puedo leer libros difíciles en inglés.</p>
			<p>Me gusta desafiarme a mí mismo mientras leo en inglés.</p>
			<p>Me gustan las difíciles y desafiantes lecturas en inglés.</p>
			<p>Me gusta ser el único estudiante que sabe una respuesta sobre algo que leemos en inglés</p>
		<p>Quando completo las tareas de la clase sobre una lectura en inglés, trato de conseguir más respuestas correctas que mis compañeros</p>	
		<p>Quiero ser el mejor leyendo en inglés</p>	
		<p>Quando algunos compañeros leen en inglés mejor que yo, yo quiero practicar y leer más libros en inglés</p>	
		<p>Cumplimiento</p> <p>Deseo de leer debido a un objetivo externo. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	<p>Finalizar a tiempo mis tareas de una lectura en inglés es muy importante para mí</p>
	<p>Hago mis tareas sobre una lectura en inglés exactamente como mi profesor(a) me dijo que debía hacerlo</p>		
<p>Trato de leer en inglés porque necesito tener un buen puntaje en pruebas internacionales como TOEFL, Michigan, IELTS, etc</p>			
<p>Practico la lectura en inglés porque lo necesito para mis futuras clases</p>			

		<p>Calificaciones</p> <p>Deseo de recibir buenas calificaciones y ser favorablemente evaluado por el maestro. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)</p>	Es importante para mí recibir una buena nota en lectura en inglés	
			Quiero leer en inglés para mejorar mis calificaciones	
			Me esfuerzo más en desarrollar las tareas de una lectura en inglés cuando estas tienen calificaciones	
			Espero siempre por conocer mis calificaciones de lectura en inglés	
		<p>Reconocimiento</p> <p>Gratificación al recibir una forma tangible de reconocimiento por el éxito en la lectura. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)</p>	Me gusta cuando mi profesor(a) me pide leer en voz alta en la clase de inglés	
			Me gusta que mis amigos me digan que soy un buen lector en inglés	
			Me siento feliz cuando mis amigos me piden ayuda en sus tareas sobre una lectura en inglés	
			Me gusta que mi profesor(a) me diga que soy bueno leyendo en inglés	
		<p>Leer para compartir socialmente</p> <p>Satisfacción de compartir los significados obtenidos de la lectura con sus pares. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)</p>	Disfruto de contarles a mis amigos sobre las cosas que leo en inglés	
			A mis amigos y a mí nos gusta compartir lo que leemos en inglés	
			Me gusta hablar con mis amigos sobre lo que leo en inglés	
			Me gusta unirme a la discusión de la clase sobre lo que leo en inglés	

VARIABLE	Dimensiones	Indicadores	Ítems	INSTRUMENTO
<p data-bbox="181 403 421 427">Comprensión de textos</p> <p data-bbox="143 507 392 531">1. Definición conceptual</p> <p data-bbox="143 611 459 786">La comprensión lectora implica extraer y construir significado a través de la interacción y la participación en la lectura de textos (Snow, 2002; como se cita en Safein, 2017).</p> <p data-bbox="143 962 398 986">2. Definición operacional</p> <p data-bbox="143 1066 459 1177">Entre los niveles para comprender un texto se encuentra el nivel literal e inferencial.</p>	<p data-bbox="548 403 674 427">Nivel literal</p> <p data-bbox="481 507 734 531">1. Definición conceptual</p> <p data-bbox="481 611 741 786">El estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico (Currículo Nacional, 2016, p. 96).</p> <p data-bbox="481 962 741 986">2. Definición operacional</p> <p data-bbox="481 1066 741 1273">El lector extrae con facilidad información del texto porque este lo presenta de forma directa y explícita, por ejemplo, la idea principal, hechos y detalles.</p>	<p data-bbox="772 403 1039 459">Entiende la idea principal e información general</p> <p data-bbox="772 539 1039 683">Identifica una oración explícita en el texto que sea la idea principal de un párrafo (Correa et al., 2015, p. 26).</p>	This passage mainly...	<p data-bbox="1877 419 2101 722">Cuestionario de rendimiento o prueba objetiva adaptado de Phillips (2001): <i>Logman Complete Course for TOEFL Test.</i></p>
			Which of the following is the most appropriate title for the passage?	
			The main point of this passage is that...	
			This passage is about...	
			What is the main topic of the passage?	
		<p data-bbox="772 802 1039 858">Entiende hechos, detalles e información específica</p> <p data-bbox="772 930 1039 1042">Identifica hechos, nombres de personajes, incidentes del tiempo y lugar. (Correa et al., 2015, p. 26).</p>	In which type of eclipse is the Sun obscured in its entirety?	
			The passage states that which of the following happens during an eclipse?	
			Sam Wilson was the proprietor of what type of business?	
			According to the passage, before 1970 carbon tetrachloride was...	
			According to the passage, ragtime was...	
			Which of the following statements is true according to the passage?	
			According to the passage, what causes an area to be classified as a desert?	

	<p style="text-align: center;">Nivel inferencial</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>A partir de deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito y las intenciones del autor (Currículo Nacional, 2016, p. 96).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>El lector usa toda su capacidad de análisis e interpretación para obtener información que no está presente en el texto.</p>	<p style="text-align: center;">Infiere información indirecta del contexto</p> <p>“Requiere que el lector piense en el texto y saque una conclusión. El lector debe simplemente leer entre líneas y hacer inferencias sobre cosas que no se declaran directamente”. (Suhadi, 2016).</p> <p style="text-align: center;">Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto</p> <p>Inferir el significado de vocablos desconocidos a través del sentido general de la información que se encuentra alrededor del término desconocido. (Grellet, como se cita en Sánchez, 2017)</p>	<p>A “celestial body” in line 5 is most probably one that is found...</p> <p>In 1812, people most probably answered that the letters “U.S.” written on the barrels stood for “Uncle Sam” because...</p> <p>It can be inferred from the passage that one role of the U.S. government is to...</p> <p>The name of Scott Joplin’s most famous composition probably came from...</p> <p>The passage implies that...</p> <p>“Mesquite” in line 10 is probably...</p> <p>What is the meaning of “block out” in line 5?</p> <p>The word “costume” in line 2 could most easily be replaced by...</p> <p>The word “granted” in line 5 means...</p> <p>The word “widely” in line 2 could most easily be replaced by...</p> <p>The word “banned” in line 4 is closest in meaning to...</p> <p>The word “living” in line 8 could most easily be replaced by...</p> <p>The word “thrive” in line 5 means...</p>	
--	--	---	--	--

ANEXO 3: CARTA DE SOLICITUD A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Lima, 27 de noviembre del 2020.

Sra Yanira Gallegos Barriga

Presente.-

Asunto: Autorización para aplicar instrumentos de investigación.

Yo, Katherine Vargas Torres, identificada con DNI 46154465, con domicilio en MZ C3 LT 3 AA.HH Cerro Candela del distrito de San Martín de Porres, ante usted me presento y expongo:

Que siendo bachiller de la carrera Educación Secundaria en la especialidad de Lengua Inglesa de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, y con motivo de la realización de mi trabajo de tesis para obtener el título de Licenciada, es requisito indispensable la aplicación de dos instrumentos de investigación para la recolección de datos consistente el primero en un cuestionario sobre la motivación lectora y, el segundo, un cuestionario de rendimiento o prueba sobre la comprensión de textos en el área de inglés en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de esta prestigiosa institución educativa.

En el proceso de elaboración del informe de investigación se guardará en todo momento la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de los sujetos estudiados y de la institución educativa.

Por todo ello, solicito a su despacho tenga a bien considerar dicha autorización. Agradeciéndole anticipadamente por las facilidades brindadas le saludo deseándole a usted los éxitos permanentes en su gestión.


Adjunto:

- Resolución de aprobación del proyecto de tesis
- Operacionalización de las variables de estudio
- Instrumentos de recolección de datos

Atentamente



Katherine Vargas Torres
DNI 46154465


Yanira L. Gallegos Barriga
Directora

Yanira Letty Gallegos Barriga
DNI 40790177

SOLICITUD APROBADA

ANEXO 4: FICHA DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Evaluación por Juicio de Expertos

Año de la universalización de la salud

Lima, 25 de noviembre del 2020

Sra Mg. Yrma García Rojas

Presente. –

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Me encuentro realizando la Tesis para obtener el título Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lengua Inglesa, siendo la investigación: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: cuestionario sobre la motivación lectora en el área de inglés, construido para operacionalizar la variable de mi estudio.

Este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de motivación lectora en el área de inglés en las dimensiones motivación intrínseca y extrínseca de la lectura. Asimismo, este contiene 8 indicadores que serán medidos a través de la escala Likert del 1 al 5. Este instrumento es una adaptación del cuestionario *Motivation for Reading in English Questionnaire* (MREQ) de Komiyama (2013), que a su vez está basado en Wang & Guthrie (2004).

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

Katherine Vargas Torres

DNI 46154465



Matriz de operacionalización de variables

TÍTULO: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.				
VARIABLE	Dimensiones	Indicadores	Ítems	
<p>Motivación lectora</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>Es la elección individual que lleva a realizar la actividad lectora o no. Asimismo, esta enfatiza la disposición, creencias y percepción del individuo para involucrarse en la actividad lectora (Alhamdu, 2015).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Una persona puede poseer una variedad de motivaciones para leer, los cuales principalmente se derivan de la motivación intrínseca (interno) y extrínseca (externo).</p>	<p>Motivación lectora intrínseca</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>“Interacción del texto para disfrutar, estimular la curiosidad y (...) lograr nuevos conocimientos que puedan resultar desafiantes para los lectores” (Mohseni & Reza, 2017, p. 12)</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Es el deseo innato de leer un texto o libro por satisfacción o interés, sin buscar ningún tipo de recompensa más allá del placer mismo de la lectura.</p>	<p>Curiosidad</p> <p>Deseo de aprender sobre un tema particular de interés. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	Me gusta leer en inglés para aprender algo nuevo sobre las personas y cosas que me interesan.	
			Me gusta leer sobre cosas nuevas en inglés.	
			Cuando mi profesor o amigos me cuentan algo interesante, yo podría leer más sobre ese tema en inglés.	
			Disfruto de leer en inglés para aprender qué está sucediendo en U.S.A y en el mundo.	
		<p>Inmersión en la lectura</p> <p>Placer obtenido al leer un libro bien escrito, artículo o sitio web sobre un tema interesante. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	<p>Preferencia por el desafío</p> <p>Satisfacción de dominar o asimilar ideas complejas en el texto. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	Disfruto de leer buenas y largas historias en inglés.
				Cuando estoy leyendo un contenido interesante en inglés, a veces pierdo la noción del tiempo.
				Es difícil para mí detener mi lectura en inglés cuando el tema es interesante.
				Es divertido para mí leer sobre algo que me gusta en inglés.
		<p>Preferencia por el desafío</p> <p>Satisfacción de dominar o asimilar ideas complejas en el texto. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	<p>Preferencia por el desafío</p> <p>Satisfacción de dominar o asimilar ideas complejas en el texto. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	Me gusta cuando el contenido de una lectura en inglés me hace pensar un poco más.
				Si el contenido es interesante, puedo leer libros difíciles en inglés.
				Me gusta desafiarme a mí mismo mientras leo en inglés.
				Me gustan las difíciles y desafiantes lecturas en inglés.

	<p style="text-align: center;">Motivación lectora extrínseca</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>“Se refiere a los factores externos que pueden estimular el deseo de leer de los estudiantes. Estos factores involucran puntajes, premios, admiración o el deseo de ser mejores que los demás” (Mohseni & Reza, 2017, p. 12).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Los estudiantes se centran en la actividad lectora solo por razones o presiones externas, buscando incentivos positivos.</p>	<p style="text-align: center;">Competición</p> <p>Deseo de superar a otros en lectura. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p> <p style="text-align: center;">Cumplimiento</p> <p>Deseo de leer debido a un objetivo externo. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p> <p style="text-align: center;">Calificaciones</p> <p>Deseo de recibir buenas calificaciones y ser favorablemente evaluado por el maestro. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)</p>	<p>Me gusta ser el único estudiante que sabe una respuesta sobre algo que leemos en inglés</p> <p>Cuando completo las tareas de la clase sobre una lectura en inglés, trato de conseguir más respuestas correctas que mis compañeros</p> <p>Quiero ser el mejor leyendo en inglés</p> <p>Cuando algunos compañeros leen en inglés mejor que yo, yo quiero practicar y leer más libros en inglés</p> <p>Finalizar a tiempo mis tareas de una lectura en inglés es muy importante para mí</p> <p>Hago mis tareas sobre una lectura en inglés exactamente como mi profesor(a) me dijo que debía hacerlo</p> <p>Trato de leer en inglés porque necesito tener un buen puntaje en pruebas internacionales como TOEFL, Michigan, IELTS, etc.</p> <p>Practico la lectura en inglés porque lo necesito para mis futuras clases</p> <p>Es importante para mí recibir una buena nota en lectura en inglés</p> <p>Quiero leer en inglés para mejorar mis calificaciones</p> <p>Me esfuerzo más en desarrollar las tareas de una lectura en inglés cuando estas tienen calificaciones</p> <p>Espero siempre por conocer mis calificaciones de lectura en inglés</p>
--	---	---	---

		<p>Reconocimiento</p> <p>Gratificación al recibir una forma tangible de reconocimiento por el éxito en la lectura. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)</p>	<p>Me gusta cuando mi profesor(a) me pide leer en voz alta en la clase de inglés</p>
			<p>Me gusta que mis amigos me digan que soy un buen lector en inglés</p>
			<p>Me siento feliz cuando mis amigos me piden ayuda en sus tareas sobre una lectura en inglés</p>
			<p>Me gusta que mi profesor(a) me diga que soy bueno leyendo en inglés</p>
		<p>Leer para compartir socialmente</p> <p>Satisfacción de compartir los significados obtenidos de la lectura con sus pares. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)</p>	<p>Disfruto de contarles a mis amigos sobre las cosas que leo en inglés</p>
			<p>A mis amigos y a mí nos gusta compartir lo que leemos en inglés</p>
			<p>Me gusta hablar con mis amigos sobre lo que leo en inglés</p>
			<p>Me gusta unirme a la discusión de la clase sobre lo que leo en inglés</p>

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores, por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

Categoría	Calificación	Indicador - Pregunta
Claridad El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Categoría	Calificación	Indicador
Coherencia El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Categoría	Calificación	Indicador
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.

Plantilla de análisis:

DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN LECTORA INTRÍNSECA					
Nº	Ítems relacionados al indicador Curiosidad	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	Me gusta leer en inglés para aprender algo nuevo sobre las personas y cosas que me interesan.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	Me gusta leer sobre cosas nuevas en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Cambiar "cosas" por "temas".
3	Cuando mi profesor o amigos me cuentan algo interesante, yo podría leer más sobre ese tema en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Cambiar el condicional "podría" por "prefiero".
4	Disfruto de leer en inglés para aprender qué está sucediendo en U.S.A y en el mundo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Colocar en castellano: Estados Unidos. Es posible que no todos los estudiantes estén familiarizados con las siglas en Inglés.
Nº	Ítems relacionados al indicador Inmersión en la lectura	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
5	Disfruto de leer buenas y largas historias en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	Cuando estoy leyendo un contenido interesante en inglés, a veces pierdo la noción del tiempo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Cambiar a "Cuando estoy leyendo sobre un tema interesante en inglés, a veces pierdo la noción del tiempo".

7	Es difícil para mí detener mi lectura en inglés cuando el tema es interesante.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"Me cuesta detener mi lectura en inglés cuando el tema es interesante".
8	Es divertido para mí leer sobre algo que me gusta en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"Me divierto leyendo en inglés sobre algo que me gusta".
Nº	Ítems relacionados al indicador Preferencia por el desafío	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
9	Me gusta cuando el contenido de una lectura en inglés me hace pensar un poco más.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
10	Si el contenido es interesante, puedo leer libros difíciles en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"...estoy dispuesto a leer..."
11	Me gusta desafiarme a mí mismo mientras leo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
12	Me gustan las difíciles y desafiantes lecturas en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Me gusta leer en inglés así se trate de lecturas difíciles y desafiantes.

DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN LECTORA EXTRÍNSECA					
Nº	Ítems relacionados al indicador Competición	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
13	Me gusta ser el único estudiante que sabe una respuesta sobre algo que leemos en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"...la respuesta a algo que leemos en inglés".
14	Cuando completo las tareas de la clase sobre una lectura en inglés, trato de conseguir más respuestas correctas que mis compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"Cuando realizo las tareas de lectura en inglés de la clase, trato de conseguir más respuestas correctas que mis compañeros".

15	Quiero ser el mejor leyendo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	“Quiero ser el mejor cuando se trata de leer en inglés”.
16	Cuando algunos compañeros leen en inglés mejor que yo, yo quiero practicar y leer más libros en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Nº	Ítems relacionados al indicador Cumplimiento	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
17	Finalizar a tiempo mis tareas de una lectura en inglés es muy importante para mí.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	“Es muy importante para mí finalizar a tiempo mis tareas de lecturas en inglés”.
18	Hago mis tareas sobre una lectura en inglés exactamente como mi profesor(a) me dijo que debía hacerlo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	“Cuando tengo tareas de lecturas en inglés sigo exactamente las indicaciones <u>de mi</u> profesor(a).”
19	Trato de leer en inglés porque necesito tener un buen puntaje en pruebas internacionales como TOEFL, Michigan, IELTS, etc.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
20	Practico la lectura en inglés porque lo necesito para mis futuras clases.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	“Practico lecturas en inglés porque lo necesito para mis futuras clases”.
Nº	Ítems relacionados al indicador Calificaciones	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
21	Es importante para mí recibir una buena nota en lectura en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	“Es importante para mí lograr buenas notas en lecturas en inglés”.

22	Quiero leer en inglés para mejorar mis calificaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"Necesito..."
23	Me esfuerzo más en desarrollar las tareas de una lectura en inglés cuando estas tienen calificaciones.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"Me esfuerzo más en desarrollar las tareas de lecturas en inglés cuando asignan calificaciones".
24	Espero siempre por conocer mis calificaciones de lectura en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"Anhelo siempre conocer mis calificaciones de lecturas en inglés".
Nº	Ítems relacionados al indicador Reconocimiento	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
25	Me gusta cuando mi profesor(a) me pide leer en voz alta en la clase de inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
26	Me gusta que mis amigos me digan que soy buen lector en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"Me gusta que mis amigos digan que soy bueno en las lecturas en inglés".
27	Me siento feliz cuando mis amigos me piden ayuda en sus tareas sobre una lectura en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
28	Me gusta que mi profesor(a) me diga que soy bueno leyendo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Nº	Ítems relacionados al indicador Leer para compartir socialmente	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
29	Disfruto de contarles a mis amigos sobre las cosas que leo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
30	A mis amigos y a mí nos gusta compartir lo que leemos en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
31	Me gusta hablar con mis amigos sobre lo que leo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

32	Me gusta unirme a la discusión de la clase sobre lo que leo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	"Me gusta unirme a la discusión de la clase cuando se trata de las lecturas en inglés".
----	--	---------	---------	---------	---

Comentarios adicionales:

En general, la coherencia y relevancia de los ítems no presentan problemas. Por el contrario, tener cuidado en la redacción de los ítems.

Por favor completar los siguientes datos:

Nombre completo:	YRMA DORIS GARCÍA ROJAS
Profesión:	PROFESORA DE INGLÉS
Grado académico:	MAGISTER EN LINGÜÍSTICA
Especialización y/o áreas de experiencia:	INGLÉS GENERAL, INGLÉS CON PROPÓSITOS ACADÉMICOS, INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS, DISEÑO CURRICULAR.
Cargo actual:	DOCENTE UNIVERSITARIA
Tiempo ejerciendo el cargo actual:	22 AÑOS
Años de experiencia	35 AÑOS
Fecha de validación	30 DE NOVIEMBRE DE 2020

Muchas gracias por su valioso tiempo.

YRMA DORIS GARCIA ROJAS

Nombre y Firma del Juez experto

01 DE DICIEMBRE DE 2020

Fecha

Evaluación por Juicio de Expertos

Año de la universalización de la salud

Lima, 20 de noviembre del 2020

Sr Mg. William Jesús Rojas Gutiérrez

Presente. –

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirigo a usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Me encuentro realizando la Tesis para obtener el título Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lengua Inglesa, siendo la investigación: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: cuestionario sobre la motivación lectora en el área de inglés, construido para operacionalizar la variable de mi estudio.

Este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de motivación lectora en el área de inglés en las dimensiones motivación intrínseca y extrínseca de la lectura. Asimismo, este contiene 8 indicadores que serán medidos a través de la escala Likert del 1 al 5. Este instrumento es una adaptación del cuestionario *Motivation for Reading in English Questionnaire* (MREQ) de Komiyama (2013), que a su vez está basado en Wang & Guthrie (2004).

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

Katherine Vargas Torres

DNI 46154465



Matriz de operacionalización de variables

TÍTULO: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.							
VARIABLE	Dimensiones	Indicadores	Ítems				
<p>Motivación lectora</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>Es la elección individual que lleva a realizar la actividad lectora o no. Asimismo, esta enfatiza la disposición, creencias y percepción del individuo para involucrarse en la actividad lectora (Alhamdu, 2015).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Una persona puede poseer una variedad de motivaciones para leer, las cuales principalmente se derivan de la motivación intrínseca (interno) y extrínseca (externo).</p>	<p>Motivación lectora intrínseca</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>“Interacción del texto para disfrutar, estimular la curiosidad y (...) lograr nuevos conocimientos que puedan resultar desafiantes para los lectores” (Mohseni & Reza, 2017, p. 12)</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Es el deseo innato de leer un texto o libro por satisfacción o interés, sin buscar ningún tipo de recompensa más allá del placer mismo de la lectura.</p>	<p>Curiosidad</p> <p>Deseo de aprender sobre un tema particular de interés. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	Me gusta leer en inglés para aprender algo nuevo sobre las personas y cosas que me interesan.				
			Me gusta leer sobre cosas nuevas en inglés.				
			Cuando mi profesor o amigos me cuentan algo interesante, yo podría leer más sobre ese tema en inglés.				
			Disfruto de leer en inglés para aprender qué está sucediendo en U.S.A y en el mundo.				
				<p>Inmersión en la lectura</p> <p>Placer obtenido al leer un libro bien escrito, artículo o sitio web sobre un tema interesante. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	Disfruto de leer buenas y largas historias en inglés.		
					Cuando estoy leyendo un contenido interesante en inglés, a veces pierdo la noción del tiempo.		
					Es difícil para mí detener mi lectura en inglés cuando el tema es interesante.		
					Es divertido para mí leer sobre algo que me gusta en inglés.		
						<p>Preferencia por el desafío</p> <p>Satisfacción de dominar o asimilar ideas complejas en el texto. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	Me gusta cuando el contenido de una lectura en inglés me hace pensar un poco más.
							Si el contenido es interesante, puedo leer libros difíciles en inglés.
							Me gusta desafiarme a mí mismo mientras leo en inglés.
							Me gustan las difíciles y desafiantes lecturas en inglés.

	<p style="text-align: center;">Motivación lectora extrínseca</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>“Se refiere a los factores externos que pueden estimular el deseo de leer de los estudiantes. Estos factores involucran puntajes, premios, admiración o el deseo de ser mejores que los demás” (Mohseni & Reza, 2017, p. 12).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Los estudiantes se centran en la actividad lectora solo por razones o presiones externas, buscando incentivos positivos.</p>	<p style="text-align: center;">Competición</p> <p>Deseo de superar a otros en lectura. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Cumplimiento</p> <p>Deseo de leer debido a un objetivo externo. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Calificaciones</p> <p>Deseo de recibir buenas calificaciones y ser favorablemente evaluado por el maestro. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)</p>	<p>Me gusta ser el único estudiante que sabe una respuesta sobre algo que leemos en inglés</p> <p>Cuando completo las tareas de la clase sobre una lectura en inglés, trato de conseguir más respuestas correctas que mis compañeros</p> <p>Quiero ser el mejor leyendo en inglés</p> <p>Cuando algunos compañeros leen en inglés mejor que yo, yo quiero practicar y leer más libros en inglés</p> <hr/> <p>Finalizar a tiempo mis tareas de una lectura en inglés es muy importante para mí</p> <p>Hago mis tareas sobre una lectura en inglés exactamente como mi profesor(a) me dijo que debía hacerlo</p> <p>Trato de leer en inglés porque necesito tener un buen puntaje en pruebas internacionales como TOEFL, Michigan, IELTS, etc.</p> <p>Practico la lectura en inglés porque lo necesito para mis futuras clases</p> <hr/> <p>Es importante para mí recibir una buena nota en lectura en inglés</p> <p>Quiero leer en inglés para mejorar mis calificaciones</p> <p>Me esfuerzo más en desarrollar las tareas de una lectura en inglés cuando estas tienen calificaciones</p> <p>Espero siempre por conocer mis calificaciones de lectura en inglés</p>
--	---	---	---

		Reconocimiento Gratificación al recibir una forma tangible de reconocimiento por el éxito en la lectura. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)	Me gusta cuando mi profesor(a) me pide leer en voz alta en la clase de inglés
			Me gusta que mis amigos me digan que soy un buen lector en inglés
			Me siento feliz cuando mis amigos me piden ayuda en sus tareas sobre una lectura en inglés
			Me gusta que mi profesor(a) me diga que soy bueno leyendo en inglés
		Leer para compartir socialmente Satisfacción de compartir los significados obtenidos de la lectura con sus pares. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)	Disfruto de contarles a mis amigos sobre las cosas que leo en inglés
			A mis amigos y a mí nos gusta compartir lo que leemos en inglés
			Me gusta hablar con mis amigos sobre lo que leo en inglés
Me gusta unirme a la discusión de la clase sobre lo que leo en inglés			

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores, por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

Categoría	Calificación	Indicador - Pregunta
Claridad El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Categoría	Calificación	Indicador
Coherencia El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Categoría	Calificación	Indicador
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.

Plantilla de análisis:

DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN LECTORA INTRÍNSECA					
Nº	Ítems relacionados al indicador Curiosidad	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	Me gusta leer en inglés para aprender algo nuevo sobre las personas y cosas que me interesan.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	Me gusta leer sobre cosas nuevas en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
3	Cuando mi profesor o amigos me cuentan algo interesante, yo podría leer más sobre ese tema en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
4	Disfruto de leer en inglés para aprender qué está sucediendo en U.S.A y en el mundo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Nº	Ítems relacionados al indicador Inmersión en la lectura	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
5	Disfruto de leer buenas y largas historias en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	Cuando estoy leyendo un contenido interesante en inglés, a veces pierdo la noción del tiempo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	Es difícil para mí detener mi lectura en inglés cuando el tema es interesante.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
8	Es divertido para mí leer sobre algo que me gusta en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Nº	Ítems relacionados al indicador Preferencia por el desafío	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
9	Me gusta cuando el contenido de una lectura en inglés me hace pensar un poco más.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
10	Si el contenido es interesante, puedo leer libros difíciles en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
11	Me gusta desafiarme a mi mismo mientras leo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
12	Me gustan las difíciles y desafiantes lecturas en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN LECTORA EXTRÍNSECA					
Nº	Ítems relacionados al indicador Competición	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
13	Me gusta ser el único estudiante que sabe una respuesta sobre algo que leemos en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
14	Cuando completo las tareas de la clase sobre una lectura en inglés, trato de conseguir más respuestas correctas que mis compañeros.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
15	Quiero ser el mejor leyendo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
16	Cuando algunos compañeros leen en inglés mejor que yo, yo quiero practicar y leer más libros en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	





Nº	Ítems relacionados al indicador Cumplimiento	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
17	Finalizar a tiempo mis tareas de una lectura en inglés es muy importante para mí.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
18	Hago mis tareas sobre una lectura en inglés exactamente como mi profesor(a) me dijo que debía hacerlo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
19	Trato de leer en inglés porque necesito tener un buen puntaje en pruebas internacionales como TOEFL, Michigan, IELTS, etc.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
20	Practico la lectura en inglés porque lo necesito para mis futuras clases.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Ítems relacionados al indicador Calificaciones	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
21	Es importante para mí recibir una buena nota en lectura en inglés.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
22	Quiero leer en inglés para mejorar mis calificaciones.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
23	Me esfuerzo más en desarrollar las tareas de una lectura en inglés cuando estas tienen calificaciones.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
24	Espero siempre por conocer mis calificaciones de lectura en inglés.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	

Nº	Ítems relacionados al indicador Reconocimiento	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
25	Me gusta cuando mi profesor(a) me pide leer en voz alta en la clase de inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
26	Me gusta que mis amigos me digan que soy un buen lector en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
27	Me siento feliz cuando mis amigos me piden ayuda en sus tareas sobre una lectura en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
28	Me gusta que mi profesor(a) me diga que soy bueno leyendo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Nº	Ítems relacionados al indicador Leer para compartir socialmente	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
29	Disfruto de contarles a mis amigos sobre las cosas que leo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
30	A mis amigos y a mí nos gusta compartir lo que leemos en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
31	Me gusta hablar con mis amigos sobre lo que leo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
32	Me gusta unirme a la discusión de la clase sobre lo que leo en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Comentarios adicionales:

Es aplicable el instrumento, construido para operacionalizar la categoría de su estudio.

Por favor completar los siguientes datos:

Nombre completo:	William Jesús Rojas Gutiérrez  CTI Vitae / Antes Dina – Base de datos de Tesis acompañadas : https://ctivitae.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=109083  ORCID : https://orcid.org/0000-0001-5296-2971  LinkedIn : https://www.linkedin.com/in/william-jesús-rojas-gutiérrez-907b569b  Cuenta Mendeley : https://www.mendeley.com/profiles/william-jess-rojas-gutierrez/ <i>Miembro oficial de Mendeley Advisor Community</i>
Profesión:	Catedrático
Grado académico:	Magíster
Especialización y/o áreas de experiencia:	Investigación, asesor y Jurado de Tesis. Apa 7 edición. Gestor Mendeley
Cargo actual:	Docente de Investigación.
Tiempo ejerciendo el cargo actual:	8 años.
Años de experiencia	15 años en la docencia.
Fecha de validación	20 de noviembre del 2020

Muchas gracias por su valioso tiempo.



Mg. William Jesús Rojas Gutiérrez

20 de noviembre del 2020

Fecha

Evaluación por Juicio de Expertos

Año de la universalización de la salud

Lima, 27 de noviembre del 2020

Sr Dr. Abel Alejandro Tasayco Jala

Presente. –

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Me encuentro realizando la Tesis para obtener el título Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lengua Inglesa, siendo la investigación: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: cuestionario sobre la motivación lectora en el área de inglés, construido para operacionalizar la variable de mi estudio.

Este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de motivación lectora en el área de inglés en las dimensiones motivación intrínseca y extrínseca de la lectura. Asimismo, este contiene 8 indicadores que serán medidos a través de la escala Likert del 1 al 5. Este instrumento es una adaptación del cuestionario *Motivation for Reading in English Questionnaire* (MREQ) de Komiyama (2013), que a su vez está basado en Wang & Guthrie (2004).

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

Katherine Vargas Torres

DNI 46154465



Matriz de operacionalización de variables

TÍTULO: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4º y 5º de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.			
VARIABLE	Dimensiones	Indicadores	Ítems
<p>Motivación lectora</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>Es la elección individual que lleva a realizar la actividad lectora o no. Asimismo, esta enfatiza la disposición, creencias y percepción del individuo para involucrarse en la actividad lectora (Alhamdu, 2015).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Una persona puede poseer una variedad de motivaciones para leer, los cuales principalmente se derivan de la motivación intrínseca (interno) y extrínseca (externo).</p>	<p>Motivación lectora intrínseca</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>“Interacción del texto para disfrutar, estimular la curiosidad y (...) lograr nuevos conocimientos que puedan resultar desafiantes para los lectores” (Mohseni & Reza, 2017, p. 12)</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Es el deseo innato de leer un texto o libro por satisfacción o interés, sin buscar ningún tipo de recompensa más allá del placer mismo de la lectura.</p>	<p>Curiosidad</p> <p>Deseo de aprender sobre un tema particular de interés. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	<p>Me gusta leer en inglés para aprender algo nuevo sobre las personas y cosas que me interesan.</p>
		<p>Me gusta leer sobre cosas nuevas en inglés.</p>	
		<p>Cuando mi profesor o amigos me cuentan algo interesante, yo podría leer más sobre ese tema en inglés.</p>	
		<p>Disfruto de leer en inglés para aprender qué está sucediendo en U.S.A y en el mundo.</p>	
		<p>Inmersión en la lectura</p> <p>Placer obtenido al leer un libro bien escrito, artículo o sitio web sobre un tema interesante. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	<p>Disfruto de leer buenas y largas historias en inglés.</p>
		<p>Cuando estoy leyendo un contenido interesante en inglés, a veces pierdo la noción del tiempo.</p>	
		<p>Es difícil para mí detener mi lectura en inglés cuando el tema es interesante.</p>	
		<p>Es divertido para mí leer sobre algo que me gusta en inglés.</p>	
		<p>Preferencia por el desafío</p> <p>Satisfacción de dominar o asimilar ideas complejas en el texto. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	<p>Me gusta cuando el contenido de una lectura en inglés me hace pensar un poco más.</p>
		<p>Si el contenido es interesante, puedo leer libros difíciles en inglés.</p>	
<p>Me gusta desafiarme a mí mismo mientras leo en inglés.</p>			
<p>Me gustan las difíciles y desafiantes lecturas en inglés.</p>			

<p style="text-align: center;">Motivación lectora extrínseca</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>“Se refiere a los factores externos que pueden estimular el deseo de leer de los estudiantes. Estos factores involucran puntajes, premios, admiración o el deseo de ser mejores que los demás” (Mohseni & Reza, 2017, p. 12).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Los estudiantes se centran en la actividad lectora solo por razones o presiones externas, buscando incentivos positivos.</p>	<p style="text-align: center;">Competición</p> <p>Deseo de superar a otros en lectura. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	Me gusta ser el único estudiante que sabe una respuesta sobre algo que leemos en inglés
		Cuando completo las tareas de la clase sobre una lectura en inglés, trato de conseguir más respuestas correctas que mis compañeros
		Quiero ser el mejor leyendo en inglés
		Cuando algunos compañeros leen en inglés mejor que yo, yo quiero practicar y leer más libros en inglés
	<p style="text-align: center;">Cumplimiento</p> <p>Deseo de leer debido a un objetivo externo. (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 422)</p>	Finalizar a tiempo mis tareas de una lectura en inglés es muy importante para mi
		Hago mis tareas sobre una lectura en inglés exactamente como mi profesor(a) me dijo que debía hacerlo
		Trato de leer en inglés porque necesito tener un buen puntaje en pruebas internacionales como TOEFL, Michigan, IELTS, etc.
		Practico la lectura en inglés porque lo necesito para mis futuras clases
		Es importante para mí recibir una buena nota en lectura en inglés
		Quiero leer en inglés para mejorar mis calificaciones
<p style="text-align: center;">Calificaciones</p> <p>Deseo de recibir buenas calificaciones y ser favorablemente evaluado por el maestro. (Wigfield &</p>	Me esfuerzo más en desarrollar las tareas de una lectura en inglés cuando estas tienen calificaciones	
	Espero siempre por conocer mis calificaciones de lectura en	

		Guthrie (1997, p. 422)	inglés
		Reconocimiento	Me gusta cuando mi profesor(a) me pide leer en voz alta en la clase de inglés
		Gratificación al recibir una forma tangible de reconocimiento por el éxito en la lectura. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)	Me gusta que mis amigos me digan que soy un buen lector en inglés
			Me siento feliz cuando mis amigos me piden ayuda en sus tareas sobre una lectura en inglés
			Me gusta que mi profesor(a) me diga que soy bueno leyendo en inglés
		Leer para compartir socialmente	Disfruto de contarles a mis amigos sobre las cosas que leo en inglés
		Satisfacción de compartir los significados obtenidos de la lectura con sus pares. (Wigfield & Guthrie (1997, p. 422)	A mis amigos y a mi nos gusta compartir lo que leemos en inglés
			Me gusta hablar con mis amigos sobre lo que leo en inglés
			Me gusta unirme a la discusión de la clase sobre lo que leo en inglés

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores, por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

Categoría	Calificación	Indicador - Pregunta
Claridad El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Categoría	Calificación	Indicador
Coherencia El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Categoría	Calificación	Indicador
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.

Plantilla de análisis:

DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN LECTORA INTRÍNSECA					
Nº	Ítems relacionados al indicador Curiosidad	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	Me gusta leer en inglés para aprender algo nuevo sobre las personas y cosas que me interesan.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
2	Me gusta leer sobre cosas nuevas en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
3	Cuando mi profesor o amigos me cuentan algo interesante, yo podría leer más sobre ese tema en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
4	Disfruto de leer en inglés para aprender qué está sucediendo en U.S.A y en el mundo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Nº	Ítems relacionados al indicador Inmersión en la lectura	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
5	Disfruto de leer buenas y largas historias en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	Cuando estoy leyendo un contenido interesante en inglés, a veces pierdo la noción del tiempo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	Es difícil para mí detener mi lectura en inglés cuando el tema es interesante.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
8	Es divertido para mí leer sobre algo que me gusta en inglés.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Nº	Ítems relacionados al indicador Preferencia por el desafío	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
9	Me gusta cuando el contenido de una lectura en inglés me hace pensar un poco más.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
10	Si el contenido es interesante, puedo leer libros difíciles en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
11	Me gusta desafiarme a mí mismo mientras leo en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
12	Me gustan las difíciles y desafiantes lecturas en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	

DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN LECTORA EXTRÍNSECA					
Nº	Ítems relacionados al indicador Competición	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
13	Me gusta ser el único estudiante que sabe una respuesta sobre algo que leemos en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
14	Cuando completo las tareas de la clase sobre una lectura en inglés, trato de conseguir más respuestas correctas que mis compañeros.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
15	Quiero ser el mejor leyendo en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
16	Cuando algunos compañeros leen en inglés mejor que yo, yo quiero practicar y leer más libros en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	

Nº	Ítems relacionados al indicador Cumplimiento	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
17	Finalizar a tiempo mis tareas de una lectura en inglés es muy importante para mí.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
18	Hago mis tareas sobre una lectura en inglés exactamente como mi profesor(a) me dijo que debía hacerlo.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
19	Trato de leer en inglés porque necesito tener un buen puntaje en pruebas internacionales como TOEFL, Michigan, IELTS, etc.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
20	Practico la lectura en inglés porque lo necesito para mis futuras clases.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
Nº	Ítems relacionados al indicador Calificaciones	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
21	Es importante para mí recibir una buena nota en lectura en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
22	Quiero leer en inglés para mejorar mis calificaciones.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
23	Me esfuerzo más en desarrollar las tareas de una lectura en inglés cuando estas tienen calificaciones.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
24	Espero siempre por conocer mis calificaciones de lectura en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	

Nº	Ítems relacionados al indicador Reconocimiento	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
25	Me gusta cuando mi profesor(a) me pide leer en voz alta en la clase de inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
26	Me gusta que mis amigos me digan que soy un buen lector en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
27	Me siento feliz cuando mis amigos me piden ayuda en sus tareas sobre una lectura en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
28	Me gusta que mi profesor(a) me diga que soy bueno leyendo en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
Nº	Ítems relacionados al indicador Leer para compartir socialmente	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
29	Disfruto de contarles a mis amigos sobre las cosas que leo en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
30	A mis amigos y a mí nos gusta compartir lo que leemos en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
31	Me gusta hablar con mis amigos sobre lo que leo en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
32	Me gusta unirme a la discusión de la clase sobre lo que leo en inglés.	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	

Comentarios adicionales:

Se recomienda la aplicabilidad de la presente Ficha den Contenido por evidenciar constructos de su categoría en cuestión.

Por favor completar los siguientes datos:

Nombre completo:	<p>✚ CTI Vitae / Antes Dina – Base de datos de Tesis acompañadas :</p> <p>http://directorio.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do.jsessionid=3e594b863aabc399f19bbf0aa31d?id_investigador=87213</p> <p>ORCID : 0000-0002-3993-1713</p> <p>✚ Linkedin : https://www.linkedin.com/in/abel-alejandro-tasayco-jala-62a197193</p> <p>✚ Cuenta Mendeley : https://www.mendeley.com/profiles/abel-alejandro-tasayco-jala/</p>
Profesión:	Licenciado en Educación Primaria Licenciado en Administración
Grado académico:	Doctor en Psicología Educacional y Tutorial
Especialización y/o áreas de experiencia:	Metodología de la Investigación Cualitativa Normas de Redacción Psicología Organizacional Docente Pregrado y Posgrado
Cargo actual:	Docente
Tiempo ejerciendo el cargo actual:	5 años
Años de experiencia	10 años



Dr. Abel Alejandro Tasayco Jala
CPPe N° 0493271
CLAB N° 19431

27 de noviembre del 2020

Fecha

Evaluación por Juicio de Expertos

Año de la universalización de la salud

Lima, 25 de noviembre del 2020

Sra Mg. Yrma García Rojas

Presente. –

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Me encuentro realizando la Tesis para obtener el título Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lengua Inglesa, siendo la investigación: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: prueba objetiva de comprensión de textos en el área de inglés, construido para operacionalizar la variable de mi estudio.

Este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de comprensión lectora en el área de inglés en las dimensiones literal e inferencial. Asimismo, este contiene 4 indicadores que serán medidos a través de 5 textos cortos con 5 preguntas de tipo opción múltiple cada uno. Estos textos y las preguntas han sido tomados y adaptados de *Logman Complete Course for the TOELF Test*, cuya autora es Deborah Phillips (2001).

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

Katherine Vargas Torres

DNI 46154465



Matriz de operacionalización de variables

TÍTULO: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.			
VARIABLE	Dimensiones	Indicadores	Ítems
<p>Comprensión de textos</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>La comprensión lectora implica extraer y construir significado a través de la interacción y la participación en la lectura de textos (Snow, como se cita en Safein, 2017).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Entre los niveles para comprender un texto se encuentra el <u>nivel literal</u> e inferencial.</p>	<p>Nivel literal</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>El estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico (Currículo Nacional, 2016, p. 96).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>El lector extrae con facilidad información del texto porque este lo presenta de forma directa y explícita, por ejemplo, la idea principal, hechos y detalles.</p>	<p>Entiende la idea principal e información general</p> <p>Identifica una oración explícita en el texto que sea la idea principal de un párrafo (Correa et al., 2015, p. 26).</p>	This passage mainly...
			Which of the following is the most appropriate title for the passage?
			The main point of this passage is that...
			This passage is about...
			What is the main topic of the passage?
			In which type of eclipse is the Sun obscured in its entirety?
		<p>Entiende hechos, detalles e información específica</p> <p>Identifica hechos, nombres de personajes, incidentes del tiempo y lugar. (Correa et al., 2015, p. 26).</p>	The passage states that which of the following happens during an eclipse?
			Sam Wilson was the proprietor of what type of business?
			According to the passage, before 1970 carbon tetrachloride was...
			According to the passage, ragtime was...
			Which of the following statements is true according to the passage?
			According to the passage, what causes an area to be classified as a desert?

	<p style="text-align: center;">Nivel inferencial</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>A partir de deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito y las intenciones del autor (Currículo Nacional, 2016, p. 96).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>El lector usa toda su capacidad de análisis e interpretación para obtener información que no está presente en el texto.</p>	<p style="text-align: center;">Infiere información indirecta del contexto</p> <p>“Requiere que el lector piense en el texto y saque una conclusión. El lector debe simplemente leer entre líneas y hacer inferencias sobre cosas que no se declaran directamente”. (Suhadi, 2016).</p>	A “celestial body” in line 5 is most probably one that is found...
			In 1812, people most probably answered that the letters “U.S.” written on the barrels stood for “Uncle Sam” because...
			It can be inferred from the passage that one role of the U.S. government is to...
			The name of Scott Joplin’s most famous composition probably came from...
			The passage implies that...
			“Mesquite” in line 10 is probably...
		<p style="text-align: center;">Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto</p> <p>Inferir el significado de vocablos desconocidos a través del sentido general de la información que se encuentra alrededor del término desconocido. (Grellet, como se cita en Sánchez, 2017)</p>	What is the meaning of “block out” in line 5?
			The word “costume” in line 2 could most easily be replaced by...
			The word “granted” in line 5 means...
			The word “widely” in line 2 could most easily be replaced by...
			The word “banned” in line 4 is closest in meaning to...
			The word “living” in line 8 could most easily be replaced by...
			The word “thrive” in line 5 means...

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores, por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

Categoría	Calificación	Indicador - Pregunta
Claridad El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de <u>las mismas</u> .
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Categoría	Calificación	Indicador
Coherencia El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Categoría	Calificación	Indicador
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.

Plantilla de análisis:

DIMENSIÓN: NIVEL LITERAL					
Nº	Ítems relacionados al indicador Entiende la idea principal e información general	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	This passage mainly ...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	Which of the following is the most appropriate title for the passage?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
11	The main point of this passage is that...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
16	What is the main topic of the passage?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Nº	Ítems relacionados al indicador Entiende hechos, detalles e información específica	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
2	In which type of eclipse is the Sun obscured in its entirety?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
5	The passage states that which of the following happens during an eclipse?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	During an eclipse, which of the following events is stated by the passage?
8	Sam Wilson was the proprietor of what type of business?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
14	According to the passage, before 1970 carbon tetrachloride was...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
17	According to the passage, ragtime was...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	According to the passage, ragtime was...
18	Which of the following statements is true according to the passage?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
23	According to the passage, what causes an area to be classified as a desert?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

DIMENSIÓN: NIVEL INFERENCIAL					
Nº	Ítems relacionados al indicador Infiere información indirecta del contexto	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
3	A "celestial body" in line 5 is most probably one that is found...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	Mejorar pregunta
10	In 1812, people most probably answered that the letters "U.S." written on the barrels stood for "Uncle Sam" because...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
15	It can be inferred from the passage that one role of the U.S. government is to...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
20	The name of Scott Joplin's most famous composition probably came from...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
22	The passage implies that...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
25	"Mesquite" in line 10 is probably...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Nº	Ítems relacionados al indicador Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
4	What is the meaning of "block out" in line 5?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	The word "costume" in line 2 could most easily be replaced by...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
9	The word "granted" in line 5 means...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
12	The word "widely" in line 2 could most easily be replaced by...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
13	The word "banned" in line 4 is closest in meaning to...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
19	The word "living" in line 8 could most easily be replaced by...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
24	The word "thrive" in line 5 means...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Comentarios adicionales:

Muy bien en general.

Por favor completar los siguientes datos:

Nombre completo:	YRMA DORIS GARCIA ROJAS
Profesión:	PROFESORA DE INGLÉS
Grado académico:	MAGISTER EN LINGÜÍSTICA
Especialización y/o áreas de experiencia:	INGLÉS GENERAL, INGLÉS CON PROPÓSITOS ACADÉMICOS, INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS, DISEÑO CURRICULAR.
Cargo actual:	DOCENTE UNIVERSITARIA
Tiempo ejerciendo el cargo actual:	22 AÑOS
Años de experiencia	35 AÑOS
Fecha de validación	30 DE NOVIEMBRE DE 2020

Muchas gracias por su valioso tiempo.

YRMA DORIS GARCÍA ROJAS

Nombre y Firma del Juez experto

01 DE DICIEMBRE DE 2020

Fecha

Evaluación por Juicio de Expertos

Año de la universalización de la salud

Lima, 20 de noviembre del 2020

Sr Mg. William Jesús Rojas Gutiérrez

Presente. –

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirigo a usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Me encuentro realizando la Tesis para obtener el título Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lengua Inglesa, siendo la investigación: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: prueba objetiva de comprensión de textos en el área de inglés, construido para operacionalizar la variable de mi estudio.

Este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de comprensión lectora en el área de inglés en las dimensiones literal e inferencial. Asimismo, este contiene 4 indicadores que serán medidos a través de 5 textos cortos con 5 preguntas de tipo opción múltiple cada uno. Estos textos y las preguntas han sido tomados y adaptados de *Logman Complete Course for the TOELF Test*, cuya autora es Deborah Phillips (2001).

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

Katherine Vargas Torres

DNI 46154465



Matriz de operacionalización de variables

TÍTULO: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.			
VARIABLE	Dimensiones	Indicadores	Ítems
<p>Comprensión de textos</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>La comprensión lectora implica extraer y construir significado a través de la interacción y la participación en la lectura de textos (Snow, 2002; como se cita en Safein, 2017).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Entre los niveles para comprender un texto se encuentra el nivel literal e inferencial.</p>	<p>Nivel literal</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>El estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico (Currículo Nacional, 2016, p. 96).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>El lector extrae con facilidad información del texto porque este lo presenta de forma directa y explícita, por ejemplo, la idea principal, hechos y detalles.</p>	<p>Entiende la idea principal e información general</p> <p>Identifica una oración explícita en el texto que sea la idea principal de un párrafo (Correa et al., 2015, p. 26).</p>	This passage mainly...
			Which of the following is the most appropriate title for the passage?
			The main point of this passage is that...
			This passage is about...
			What is the main topic of the passage?
			In which type of eclipse is the Sun obscured in its entirety?
		<p>Entiende hechos, detalles e información específica</p> <p>Identifica hechos, nombres de personajes, incidentes del tiempo y lugar. (Correa et al., 2015, p. 26).</p>	The passage states that which of the following happens during an eclipse?
			Sam Wilson was the proprietor of what type of business?
			According to the passage, before 1970 carbon tetrachloride was...
			According to the passage, ragtime was...
			Which of the following statements is true according to the passage?
			According to the passage, what causes an area to be classified as a desert?

	<p style="text-align: center;">Nivel inferencial</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>A partir de deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito y las intenciones del autor (Currículo Nacional, 2016, p. 96).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>El lector usa toda su capacidad de análisis e interpretación para obtener información que no está presente en el texto.</p>	<p style="text-align: center;">Infiere información indirecta del contexto</p> <p>“Requiere que el lector piense en el texto y saque una conclusión. El lector debe simplemente leer entre líneas y hacer inferencias sobre cosas que no se declaran directamente”. (Suhadi, 2016).</p> <p style="text-align: center;">Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto</p> <p>Inferir el significado de vocablos desconocidos a través del sentido general de la información que se encuentra alrededor del término desconocido. (Grellet, como se cita en Sánchez, 2017)</p>	<p>A “celestial body” in line 5 is most probably one that is found...</p> <p>In 1812, people most probably answered that the letters “U.S.” written on the barrels stood for “Uncle Sam” because...</p> <p>It can be inferred from the passage that one role of the U.S. government is to...</p> <p>The name of Scott Joplin’s most famous composition probably came from...</p> <p>The passage implies that...</p> <p>“Mesquite” in line 10 is probably...</p> <p>What is the meaning of “block out” in line 5?</p> <p>The word “costume” in line 2 could most easily be replaced by...</p> <p>The word “granted” in line 5 means...</p> <p>The word “widely” in line 2 could most easily be replaced by...</p> <p>The word “banned” in line 4 is closest in meaning to...</p> <p>The word “living” in line 8 could most easily be replaced by...</p> <p>The word “thrive” in line 5 means...</p>
--	--	---	--

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores, por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

Categoría	Calificación	Indicador - Pregunta
Claridad El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Categoría	Calificación	Indicador
Coherencia El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Categoría	Calificación	Indicador
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.

Plantilla de análisis:





DIMENSIÓN: NIVEL LITERAL					
Nº	Ítems relacionados al indicador Entiende la idea principal e información general	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	This passage mainly...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
6	Which of the following is the most appropriate title for the passage?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
11	The main point of this passage is that...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
16	What is the main topic of the passage?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Nº	Ítems relacionados al indicador Entiende hechos, detalles e información específica	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
2	In which type of eclipse is the Sun obscured in its entirety?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
5	The passage states that which of the following happens during an eclipse?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
8	Sam Wilson was the proprietor of what type of business?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
14	According to the passage, before 1970 carbon tetrachloride was...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
17	According to the passage, runtime was...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
18	Which of the following statements is true according to the passage?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
23	According to the passage, what causes an area to be classified as a desert?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

DIMENSIÓN: NIVEL INFERENCIAL					
Nº	Ítems relacionados al indicador Infiere información indirecta del contexto	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
3	A "celestial body" in line 5 is most probably one that is found...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
10	In 1812, people most probably answered that the letters "U.S." written on the barrels stood for "Uncle Sam" because...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
15	It can be inferred from the passage that one role of the U.S. government is to...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
20	The name of Scott Joplin's most famous composition probably came from...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
22	The passage implies that...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
25	"Mesquite" in line 10 is probably...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Nº	Ítems relacionados al indicador Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
4	What is the meaning of "block out" in line 5?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
7	The word "costume" in line 2 could most easily be replaced by...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
9	The word "granted" in line 5 means...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
12	The word "widely" in line 2 could most easily be replaced by...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
13	The word "banned" in line 4 is closest in meaning to...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
19	The word "living" in line 8 could most easily be replaced by...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
24	The word "thrive" in line 5 means...	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Comentarios adicionales:

Es aplicable el instrumento, construido para operacionalizar la categoría de su estudio.

Por favor completar los siguientes datos:

Nombre completo:	William Jesús Rojas Gutiérrez  CTI Vitae / Antes Dina – Base de datos de Tesis acompañadas : https://ctivitaec.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=109083  ORCID : https://orcid.org/0000-0001-5296-2971  LinkedIn : https://www.linkedin.com/in/william-jesús-rojas-gutiérrez-907b569b  Cuenta Mendeley : https://www.mendeley.com/profiles/william-jess-rojas-gutierrez/ Miembro oficial de Mendeley Advisor Community
Profesión:	Catedrático
Grado académico:	Magíster
Especialización y/o áreas de experiencia:	Investigación, asesor y Jurado de Tesis. Apa 7 edición. Gestor Mendeley
Cargo actual:	Docente de Investigación.
Tiempo ejerciendo el cargo actual:	8 años.
Años de experiencia	15 años en la docencia.
Fecha de validación	20 de noviembre del 2020

Muchas gracias por su valioso tiempo.



Mg. William Jesús Rojas Gutiérrez

20 de noviembre del 2020

Fecha

Evaluación por Juicio de Expertos

Año de la universalización de la salud

Lima, 27 de noviembre del 2020

Sr Dr. Abel Alejandro Tasayco Jala

Presente. –

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de expertos.

Me dirijo a usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración. Me encuentro realizando la Tesis para obtener el título Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Lengua Inglesa, siendo la investigación: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.

Debido a su experiencia en el tema, su trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento: prueba objetiva de comprensión de textos en el área de inglés, construido para operacionalizar la variable de mi estudio.

Este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de comprensión lectora en el área de inglés en las dimensiones literal e inferencial. Asimismo, este contiene 4 indicadores que serán medidos a través de 5 textos cortos con 5 preguntas de tipo opción múltiple cada uno. Estos textos y las preguntas han sido tomados y adaptados de *Logman Complete Course for the TOELF Test*, cuya autora es Deborah Phillips (2001).

Su labor como juez consiste en evaluar si los ítems del instrumento tienen claridad, son coherentes y relevantes para medir el constructo evaluado por el instrumento.

Adjunto a la presente encontrará las instrucciones, la plantilla de análisis en la cual se calificará cada uno de los ítems y una ficha para llenar los datos del experto.

Expresando mi agradecimiento por la atención prestada, quedo de usted.

Atte.

Katherine Vargas Torres

DNI 46154465



Matriz de operacionalización de variables

TÍTULO: La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020.			
VARIABLE	Dimensiones	Indicadores	Ítems
<p>Comprensión de textos</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>La comprensión lectora implica extraer y construir significado a través de la interacción y la participación en la lectura de textos (Snow, 2002; como se cita en Safein, 2017).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>Entre los niveles para comprender un texto se encuentra el nivel literal e inferencial.</p>	<p>Nivel literal</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>El estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico (Currículo Nacional, 2016, p. 96).</p> <p>2. Definición operacional</p> <p>El lector extrae con facilidad información del texto porque este lo presenta de forma directa y explícita, por ejemplo, la idea principal, hechos y detalles.</p>	<p>Entiende la idea principal e información general</p> <p>Identifica una oración explícita en el texto que sea la idea principal de un párrafo (Correa et al., 2015, p. 26).</p>	This passage mainly...
			Which of the following is the most appropriate title for the passage?
			The main point of this passage is that...
			This passage is about...
			What is the main topic of the passage?
			In which type of eclipse is the Sun obscured in its entirety?
		<p>Entiende hechos, detalles e información específica</p> <p>Identifica hechos, nombres de personajes, incidentes del tiempo y lugar. (Correa et al., 2015, p. 26).</p>	The passage states that which of the following happens during an eclipse?
			Sam Wilson was the proprietor of what type of business?
			According to the passage, before 1970 carbon tetrachloride was...
			According to the passage, ragtime was...
			Which of the following statements is true according to the passage?
			According to the passage, what causes an area to be classified as a desert?

	<p>Nivel inferencial</p> <p>1. Definición conceptual</p> <p>A partir de deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito y las intenciones del autor (Currículo Nacional, 2016, p. 96).</p>	<p>Infiere información indirecta del contexto</p> <p>“Requiere que el lector piense en el texto y saque una conclusión. El lector debe simplemente leer entre líneas y hacer inferencias sobre cosas que no se declaran directamente”. (Suhadi, 2016).</p>	A “celestial body” in line 5 is most probably one that is found...
			In 1812, people most probably answered that the letters “U.S.” written on the barrels stood for “Uncle Sam” because...
			It can be inferred from the passage that one role of the U.S. government is to...
			The name of Scott Joplin’s most famous composition probably came from...
			The passage implies that...
			“Mesquite” in line 10 is probably...
			What is the meaning of “block out” in line 5?
	<p>2. Definición operacional</p> <p>El lector usa toda su capacidad de análisis e interpretación para obtener información que no está presente en el texto.</p>	<p>Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto</p> <p>Inferir el significado de vocablos desconocidos a través del sentido general de la información que se encuentra alrededor del término desconocido. (Grellet, como se cita en Sánchez, 2017)</p>	The word “costume” in line 2 could most easily be replaced by...
			The word “granted” in line 5 means...
			The word “widely” in line 2 could most easily be replaced by...
			The word “banned” in line 4 is closest in meaning to...
			The word “living” in line 8 could most easily be replaced by...
			The word “thrive” in line 5 means...

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores, por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

Categoría	Calificación	Indicador - Pregunta
Claridad El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Categoría	Calificación	Indicador
Coherencia El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Categoría	Calificación	Indicador
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.

Plantilla de análisis:

DIMENSIÓN: NIVEL LITERAL					
Nº	Ítems relacionados al indicador Entiende la idea principal e información general	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	This passage mainly...	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
6	Which of the following is the most appropriate title for the passage?	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
11	The main point of this passage is that...	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
16	What is the main topic of the passage?	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Ítems relacionados al indicador Entiende hechos, detalles e información específica	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
2	In which type of eclipse is the Sun obscured in its entirety?	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
5	The passage states that which of the following happens during an eclipse?	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
8	Sam Wilson was the proprietor of what type of business?	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
14	According to the passage, before 1970 carbon tetrachloride was...	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
17	According to the passage, ragtime was...	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
18	Which of the following statements is true according to the passage?	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
23	According to the passage, what causes an area to be classified as a desert?	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	

DIMENSIÓN: NIVEL INFERENCIAL					
Nº	Ítems relacionados al indicador Infiere información indirecta del contexto	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
3	A "celestial body" in line 5 is most probably one that is found...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
10	In 1812, people most probably answered that the letters "U.S." written on the barrels stood for "Uncle Sam" because...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
15	It can be inferred from the passage that one role of the U.S. government is to...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
20	The name of Scott Joplin's most famous composition probably came from...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
22	The passage implies that...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
25	"Mesquite" in line 10 is probably...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
Nº	Ítems relacionados al indicador Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
4	What is the meaning of "block out" in line 5?	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
7	The word "costume" in line 2 could most easily be replaced by...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
9	The word "granted" in line 5 means...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
12	The word "widely" in line 2 could most easily be replaced by...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
13	The word "banned" in line 4 is closest in meaning to...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
19	The word "living" in line 8 could most easily be replaced by...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	
24	The word "thrive" in line 5 means...	1 2 3 ④	1 2 3 ④	1 2 3 ④	

Comentarios adicionales:

Se recomienda la aplicabilidad de la presente Ficha den Contenido por evidenciar constructos de su categoría en cuestión.

Por favor completar los siguientes datos:

Nombre completo:	<p>✚ CTI Vitae / Antes Dina – Base de datos de Tesis acompañadas :</p> <p>http://directorio.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do;jsessionid=3e594b863aabc399f19bbf0aa31d?id_investigador=87213</p> <p>✚ ORCID : 0000-0002-3993-1713</p> <p>✚ Linkedin : https://www.linkedin.com/in/abel-alejandro-tasayco-jala-62a197193</p> <p>✚ Cuenta Mendeley : https://www.mendeley.com/profiles/abel-alejandro-tasayco-jala/</p>
Profesión:	Licenciado en Educación Primaria Licenciado en Administración
Grado académico:	Doctor en Psicología Educativa y Tutorial
Especialización y/o áreas de experiencia:	Metodología de la Investigación Cualitativa Normas de Redacción Psicología Organizacional Docente Pregrado y Posgrado
Cargo actual:	Docente
Tiempo ejerciendo el cargo actual:	5 años
Años de experiencia	10 años



Dr. Abel Alejandro Tasayco Jala
CPPS N° 9493271
CLAB N° 19431

27 de noviembre del 2020

Fecha

ANEXO 5: INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN
CUESTIONARIO SOBRE LA MOTIVACIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE
INGLÉS

Estimado estudiante:

El presente cuestionario es anónimo y tiene como finalidad recoger información acerca de lo que te motiva a leer en inglés. Por favor, responde con sinceridad.

INSTRUCCIONES:

En el siguiente cuestionario, se muestra un conjunto de indicadores sobre la motivación lectora en el área de inglés; cada una de ellas va seguida de 5 opciones de respuesta que debes calificar. Responde dando clic a la opción elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- (1) Nunca
- (2) Casi nunca
- (3) A veces
- (4) Casi siempre
- (5) Siempre

MOTIVACIÓN LECTORA INTRÍNSECA		1	2	3	4	5
1	Me gusta leer en inglés para aprender algo nuevo sobre las personas y cosas que me interesan.					
2	Me gusta leer sobre cosas nuevas en inglés.					
3	Cuando mi profesor o amigos me cuentan algo interesante, yo podría leer más sobre ese tema en inglés.					
4	Disfruto de leer en inglés para aprender qué está sucediendo en U.S.A y en el mundo.					
5	Disfruto de leer buenas y largas historias en inglés.					

6	Cuando estoy leyendo un contenido interesante en inglés, a veces pierdo la noción del tiempo.					
7	Es difícil para mí detener mi lectura en inglés cuando el tema es interesante.					
8	Es divertido para mí leer sobre algo que me gusta en inglés.					
9	Me gusta cuando el contenido de una lectura en inglés me hace pensar un poco más.					
10	Si el contenido es interesante, puedo leer libros difíciles en inglés.					
11	Me gusta desafiarme a mí mismo mientras leo en inglés.					
12	Me gustan las difíciles y desafiantes lecturas en inglés.					
	MOTIVACIÓN LECTORA EXTRÍNSECA	1	2	3	4	5
13	Me gusta ser el único estudiante que sabe una respuesta sobre algo que leemos en inglés.					
14	Cuando completo las tareas de la clase sobre una lectura en inglés, trato de conseguir más respuestas correctas que mis compañeros.					
15	Quiero ser el mejor leyendo en inglés.					
16	Cuando algunos compañeros leen en inglés mejor que yo, yo quiero practicar y leer más libros en inglés.					
17	Finalizar a tiempo mis tareas de una lectura en inglés es muy importante para mí.					
18	Hago mis tareas sobre una lectura en inglés exactamente como mi profesor(a) me dijo que debía hacerlo.					
19	Trato de leer en inglés porque necesito tener un buen puntaje en pruebas internacionales como TOEFL, Michigan, IELTS, etc.					
20	Practico la lectura en inglés porque lo necesito para mis futuras clases.					

21	Es importante para mí recibir una buena nota en lectura en inglés.					
22	Quiero leer en inglés para mejorar mis calificaciones					
23	Me esfuerzo más en desarrollar las tareas de una lectura en inglés cuando estas tienen calificaciones.					
24	Espero siempre por conocer mis calificaciones de lectura en inglés.					
25	Me gusta cuando mi profesor(a) me pide leer en voz alta en la clase de inglés.					
26	Me gusta que mis amigos me digan que soy un buen lector en inglés.					
27	Me siento feliz cuando mis amigos me piden ayuda en sus tareas sobre una lectura en inglés.					
28	Me gusta que mi profesor(a) me diga que soy bueno leyendo en inglés.					
29	Disfruto de contarles a mis amigos sobre las cosas que leo en inglés.					
30	A mis amigos y a mí nos gusta compartir lo que leemos en inglés.					
31	Me gusta hablar con mis amigos sobre lo que leo en inglés.					
32	Me gusta unirme a la discusión de la clase sobre lo que leo en inglés.					

Cuestionario adaptado de Komiyama (2013): *Motivation for Reading in English Questionnaire* (MREQ). La traducción del cuestionario del inglés al español lo realizó la autora de esta tesis.

PRUEBA OBJETIVA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EL ÁREA DE INGLÉS

Estimado estudiante:

Esta prueba está diseñada para medir tu habilidad de leer y entender pasajes cortos similares en temas y estilo de lo que probablemente los estudiantes encuentran en universidades e institutos de Norte América.

Instrucciones: En esta prueba encontrarás 5 textos. Cada uno es seguido por 5 preguntas sobre el texto. Elige el que mejor responda, (A), (B), (C), (D) a cada pregunta. *

Questions 1-5

A solar eclipse occurs when the Moon moves in front of the Sun and hides at least some part of the Sun from the earth. In a partial eclipse, the Moon covers part of the Sun; in an annular eclipse, the Moon covers the center of the Sun, leaving a bright ring of light around the Moon; in a total eclipse, the Sun is completely covered by the Moon.

Line
(5)

It seems rather improbable that a celestial body the size of the Moon could completely block out the tremendously immense Sun, as happens during a total eclipse, but this is exactly what happens. Although the Moon is considerably smaller in size than the Sun, the Moon is able to cover the Sun because of their relative distances from Earth. A total eclipse can last up to 7 minutes, during which time the Moon's shadow moves across Earth at a rate of about .6 kilometers per second.

1. This passage mainly
 - (A) describes how long an eclipse will last
 - (B) gives facts about the Moon
 - (C) explain how the Sun is able to obscure the Moon
 - (D) inform the readers about solar eclipses

* Adaptado de: Phillips, D. (2001). *Logman Complete Course for TOEFL Test*. New York: Logman.

2. In which type of eclipse is the Sun obscured in its entirety?
 - (A) A partial eclipse

(B) An annular eclipse

(C) A total eclipse

(D) A celestial eclipse

3. A “celestial body” in line 5 is most probably one that is found

(A) within the Moon shadow

(B) somewhere in the sky

(C) on the surface on the Sun

(D) inside Earth’s atmosphere

4. What is the meaning of “block out” in line 5?

(A) Square

(B) Cover

(C) Evaporate

(D) Shrink

5. The passage states that which of the following happens during an eclipse?

(A) The Moon hides from the Sun

(B) The Moon is obscured by the Sun

(C) The Moon begins moving at a speed of 6 kilometers per second

(D) The Moon’s shadow crosses Earth

Questions 6-10

While the bald eagle is one national symbol of the United States, it is not the only one. Uncle Sam, a bearded gentleman costumed in the red, white, and blue stars and stripes of the nation's flag, is another well-known national symbol. According to legend, this character is based on Samuel Wilson, the owner of a meat-packing business in Troy, New York. During the War of 1812, Sam Wilson's company was granted a government contract to supply meat to the nation's soldiers; this meat was supplied to the army in barrels stamped with the initials U.S., which stood for United States. However, the country was at that time relatively young, and the initials U.S. were not commonly used. Many people questioned what the initials represented, and the standard reply became "Uncle Sam," for the owner of the barrels. It is now generally accepted that the figure of Uncle Sam is based on Samuel Wilson, and the U.S. Congress has made it official by adopting a resolution naming Samuel Wilson as the inspiration for Uncle Sam.

6. Which of the following is the most appropriate title for the passage?

- (A) The Bald Eagle
- (B) The Symbols of the United States
- (C) Samuel Wilson
- (D) Uncle Sam – Symbol of the Nation

7. The word "costume" in line 2 could most easily be replaced by

- (A) dressed
- (B) nationalized
- (C) hidden
- (D) seen

8. Sam Wilson was the proprietor of what type of business?

- (A) A costume company

- (B) A meat-packing company
- (C) A military clothier
- (D) A barrel-making company

9. The word “granted” in line 5 means

- (A) refused
- (B) underbid for
- (C) told about
- (D) given

10. In 1812, people most probably answered that the letters “U.S.” written on the barrels stood for “Uncle Sam” because

- (A) Congress required it
- (B) Samuel Wilson was their favorite uncle
- (C) Sam Wilson preferred it
- (D) they were not exactly sure what the letters meant

Questions 11- 15

Carbon tetrachloride is a colorless and inflammable liquid that can be produced by combining carbon disulfide and chlorine. This compound is widely used in industry today because of its effectiveness as a solvent as well as its use in the production of propellants.

Line (5) Despite its widespread use in industry, carbon tetrachloride has been banned for home use. In the past, carbon tetrachloride was a common ingredient in cleaning compounds that were used throughout the home, but it was found to be dangerous: when heated, it changes into a poisonous gas that can cause severe illness and even death if it is inhaled. Because of this dangerous characteristic, the United States revoked permission for the home use of carbon tetrachloride in 1970. The United States has taken similar action with various other chemical compounds.

11. The main point of this passage is that

- (A) carbon tetrachloride can be very dangerous when it is heated
- (B) the government banned carbon tetrachloride in 1970
- (C) although carbon tetrachloride can legally be used in industry, it is not allowed in home products
- (D) carbon tetrachloride used to be regular part of cleaning compounds

12. The word “widely” in line 2 could most easily be replaced by

- (A) grandly
- (B) extensively
- (C) largely
- (D) hugely

13. The word “banned” in line 4 is closest in meaning to

- (A) forbidden
- (B) allowed
- (C) suggested
- (D) instituted

14. According to the passage, before 1970 carbon tetrachloride was

- (A) used by itself as a cleanser
- (B) banned in industrial use
- (C) often used as a component of cleaning products

(D) not allowed in home cleaning products

15. It can be inferred from the passage that one role of the U.S. government is to

(A) regulated

(B) prohibit any use of carbon tetrachloride

(C) instruct industry on cleaning methodologies

(D) ban the use of any chemicals

Questions 16-20

American jazz is a conglomeration of sounds borrowed from such varied sources as American and African folk music, European classical music, and Christian gospel songs. One of the recognizable characteristics of jazz is its use of improvisation: certain parts of the music are written out and played the same way by various performers, and other improvised parts are created spontaneously during a performance and vary widely from performer to performer.

The earliest form of jazz was ragtime, lively songs or *rags* performed on the piano, and the best-known of the ragtime performers and composers was Scott Joplin. Born in 1868 to former slaves, Scott Joplin earned his living from a very early age playing the piano in bars along the Mississippi. One of his regular jobs was in the Maple Leaf Club in Sedalia, Missouri. It was there that he began writing the more than 500 compositions that he was to produce, the most famous of which was "The Maple Leaf Rag."

16. This passage is about

(A) Jazz in general and one specific type of jazz

(B) the various sources of jazz

(C) the life of Scott Joplin

(D) the major characteristics of jazz

17. According to the passage, ragtime was

(A) Generally performed on a variety of instruments

- (B) The first type of jazz
- (C) Extremely soothing and sedate
- (D) Performed only at the Maple Leaf Club in Sedalia

18. Which of the following statements is true according to the passage?

- (A) Scott Joplin was a slave when he was born
- (B) Scott Joplin's parents had been slaves before Scott was born
- (C) Scott Joplin had formerly been a slave, but he no longer was after 1868
- (D) Scott Joplin's parents were slaves when Scott was born

19. The word "living" in line 8 could most easily be replaced by

- (A) money
- (B) life-style
- (C) enjoyment
- (D) health

20. The name of Scott Joplin's most famous composition probably came from

- (A) the name of a saloon where he performed
- (B) the mapple tree near his Sedalia home
- (C) the name of the town where he was born
- (D) the school where he learned to play the piano

Questions 21- 25

Most people think of deserts as dry, flat areas with little vegetation and little or no rainfall, but this is hardly true. Many deserts have varied geographical formations ranging from soft, rolling hills to stark, jagged cliffs, and most deserts have a permanent source of water. Although deserts do not receive a high amount of rainfall—to be classified as a desert, an area must get less than twenty-five centimeters of rainfall per year—there are many plants that thrive on only small amounts of water, and deserts are often full of such plant life.

Desert plants have a variety of mechanisms for obtaining the water needed for survival. Some plants, such as cactus, are able to store large amounts of water in their leaves or stems; after a rainfall these plants absorb a large supply of water to last until the next rainfall. Other plants, such as the mesquite, have extraordinarily deep root systems that allow them to obtain water from far below the desert's arid surface.

21. What is the main topic of the passage?

- (A) Deserts are dry, flat areas with few plants
- (B) There is little rainfall in the desert
- (C) Many kinds of vegetation can survive with little water
- (D) Deserts are not really flat areas with little plant life

22. The passage implies that

- (A) the typical conception of a desert is incorrect *
- (B) all deserts are dry, flat areas
- (C) most people are well informed about deserts
- (D) the lack of rainfall in deserts causes the lack of vegetation

23. According to the passage, what causes an area to be classified as a desert?

- (A) The type of plants

(B) The geographical formations

(C) The amount of precipitation

(D) The source of water

24. The word “thrive” in line 5 means

(A) suffer

(B) grow well

(C) minimally survive

(D) decay

25. “Mesquite” in line 10 is probably

(A) a type of tree

(B) a desert animal

(C) a type of cactus

(D) a geographical formation in the desert

Anexo 6: Valores de la Correlación de Pearson

Puntuación	Denominación del grado
-0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.75	Correlación negativa considerable
-0.50	Correlación negativa media
-0.25	Correlación negativa débil
-0.10	Correlación negativa muy débil
0.00	No existe correlación alguna entre las variables
+0.10	Correlación positiva muy débil
+0.25	Correlación positiva débil
+0.50	Correlación positiva media
+0.75	Correlación positiva considerable
+0.90	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Hernández-Sampieri et al. (2014, p. 305)

ANEXO 7: BASE DE DATOS

4° GRADO	MOTIVACIÓN LECTORA INTRÍNSECA												MOTIVACIÓN LECTORA EXTRÍNSECA																				
	Curiosidad				Inmersión en la lectura				Preferencia por el desafío				Competición				Cumplimiento				Calificaciones				Reconocimiento				Leer para compartir socialmente				
Pregunta / Estudiante	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	
1	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	2	2	2	2	
2	4	4	2	2	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	5	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	3	2	3	3	
3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	5	4	3	3	4	3	4	5	4	4	5	3	4	3	4	3	3	3	3	2	3	2	
4	5	5	4	5	4	1	2	5	5	3	5	4	3	5	4	5	5	5	4	5	5	5	3	4	4	4	4	5	3	5	4	4	2
5	3	4	3	2	3	2	2	3	4	4	3	2	3	2	3	4	2	4	2	4	3	4	2	2	3	3	3	4	3	3	3	1	
6	3	3	3	5	4	3	1	3	3	1	3	3	2	3	3	5	3	2	5	3	3	3	4	4	1	1	4	4	4	3	2	3	
7	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	5	4	5	3	4	5	3	4	4	5	4	3	4	4	3	3	2	
8	2	2	2	2	1	3	2	4	2	3	2	2	4	4	3	2	4	3	2	2	3	2	3	5	3	4	2	4	2	2	2	1	
9	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4		3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	5	
10	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	5	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	

11	3	3	2	2	2	2	3	4	3	3	2	3	3	3	4	2	3	4	4	3	4	4	4	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3
12	3	4	3	4	4	4	4	5	4	3	5	4	1	1	1	2	5	5	3	4	5	4	2	2	3	2	3	4	4	3	1	3	
13	3	4	2	3	4	1	2	5	2	2	3	2	1	2	1	3	4	5	4	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	
14	3	3	2	4	3	3	4	5	4	5	3	3	3	1	4	3	5	5	4	5	5	4	3	4	3	2	5	3	4	3	4	3	
15	3	2	1	3	2	2	3	3	3	2	4	2	3	4	3	3	3	5	2	3	5	5	4	4	2	5	5	5	3	2	2	2	
16	2	3	4	5	3	3	5	5	3	5	4	4	2	5	2		3	3	2	3	5	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	
17	3	2	2	3	4	1	3	4	4	3	3	4	3	4	2	2	3	4	2	4	5	4	4	2	3	5	2	4	1	2	2	2	
18	3	2	1	4	4	3	1	5	4	3	4	3	3	5	4	3	3	4	4	3	4	4	3	5	4	3	5	3	1	1	1	3	
19	3	4	3	4	2	3	4	5	5	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4	2	2	2	2	
20	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	3	5	4	4	5	5	3	2	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	2	5	3	
21	4	3	3	4	4	3	4	5	4	3	4	4	3	3	4	3	3	5	4	2	4	5	4	5	4	3	3	5	3	4	3	4	
22	4	4	5	5	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	3	4	4	5	5	4	4	4	
23	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	2	
24	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	2	3	3	2	2	2	3	3	
25	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	5	4	5	5	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	
26	3	4	4	5	5	3	3	5	3	3	3	3	3	4	4	4	5	5	3	5	3	5	3	4	2	4	3	5	3	3	3	4	

27	3	4	2	4	3	2	2	4	3	2	3	3	3	2	3	4	3	5	4	4	4	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4
28	5	3	4	3	4	4	5	4	5	3	3	5	3	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	
29	4	4	3	4	3	2	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	5	5	4	4	5	4	5	5	3	3	3	4	3	3	3	3	
30	4	5	3	5	3	5	4	5	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
31	2	2	1	3	2	2	1	3	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	1	4	4	5	4	4	1	3	2	4	2	4	2	2	
32	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2
5° GRADO	MOTIVACIÓN LECTORA INTRÍNSECA												MOTIVACIÓN LECTORA EXTRÍNSECA																				
	Curiosidad				Inmersión en la lectura				Preferencia por el desafío				Competición				Cumplimiento				Calificaciones				Reconocimiento				Leer para compartir socialmente				
33	3	4	4	3	4	3	5	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	5	3	4	3	3	3	4	4	2	3	3	4	3	4	4	
34	4	5	5	5	4	3	3	5	5	4	4	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	
35	4	3	5	4	3	3	4	5	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	2	3	3	3	4	4	3	2	1	4	2	2	2	4	
36	3	4	2	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	2	3	3	4	2	3	3	3	4	2	3	2	3	3	3	2	3	2	
37	3	2	2	3	3	2	2	4	2	2	4	2	3	2	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	2	2	3	2	2	2	2	
38	3	2	2	3	4	4	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4	2	
39	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	5	4	3	4	4	3	5	5	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	

40	4	5	3	4	2	3	4	5	3	3	4	4	5	4	5	3	3	3	2	5	4	3	5	5	5	4	5	5	5	4	3	3
41	4	4	3	3	2	3	2	4	4	2	4	2	3	4	4	3	4	4	4	3	5	3	3	4	3	5	5	4	3	3	3	3
42	4	5	4	4	4	4	3	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5		5	4	4	3	3	4	4	4	5	5	3	3	3	4
43	2	3	3	2	2	2	3	3	3	4	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3
44	2	2	1	1	2	1	2	3	2	2	1	2	2	3	1	1	4	3	1	2	3	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
45	3	3	3	4	4	3	5	4	5	4	5	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
46	4	5	4	5	3	3	2	4	4	4	5	3	4	5	5	3	3	3	5	5	4	5	3	3	3	4	4	4	2	4	4	4

4° GRADO	NIVEL LITERAL												NIVEL INFERENCIAL												
	Entiende una idea principal e información general					Comprende hechos, detalles e información específica							Infiere información indirecta del contexto					Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto							
Pregunta / Estudiante	P1	P6	P11	P16	P21	P2	P5	P8	P14	P17	P18	P23	P3	P10	P15	P20	P22	P25	P4	P7	P9	P12	P13	P19	P24

1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1
2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1
3	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1
4	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
5	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2
6	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
11	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
14	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2
15	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1
16	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1

17	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1
18	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1
19	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
20	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1
21	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1
22	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1
23	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
25	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1
26	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
27	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2
28	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2
29	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2
30	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
31	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2
32	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2

5° GRADO	NIVEL LITERAL												NIVEL INFERENCIAL												
	Entiende una idea principal e información general					Comprende hechos, detalles e información específica							Infiere información indirecta del contexto					Infiere el significado de una palabra desconocida del contexto							
Pregunta / Estudiante	P1	P6	P11	P16	P21	P2	P5	P8	P14	P17	P18	P23	P3	P10	P15	P20	P22	P25	P4	P7	P9	P12	P13	P19	P24
33	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
34	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
35	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1
36	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1
37	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1
38	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
39	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1
40	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1
41	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2
42	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
43	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2
44	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1

