

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Motivación Intrínseca Lectora y Comprensión Lectora:
en primero y segundo de secundaria

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta:

María Teresa Castañeda Mejía

Asesora:

Mariana Avendaño Yañez

Lima, 2022

Anexo N°3: Modelo de Informe de Similitud

Este informe deberá estar firmado por el profesor responsable de la asesoría y deberá estar acompañado por el reporte TURNITIN respectivo.

Informe de Similitud

Yo, Mariana Avendaño Yáñez, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: Motivación Intrínseca Lectora y Comprensión Lectora: en primero y segundo de secundaria, del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) María Teresa Castañeda Mejía, dejo constancia de lo siguiente:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 13/09/2024.

He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.

Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, Perú. 15 de septiembre de 2024.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Avendaño Yáñez, Mariana Paterno Materno, Nombre1 Nombre 2	
DNI: 07882248	 Firma:
ORCID: 0009-0009-2703-3084	

Agradecimientos

Primero que nada, quiero agradecer a mi familia y amigos quienes, con su apoyo incondicional, palabras de aliento y constante motivación me acompañaron a lo largo de esta etapa. También, agradecer a mi asesora Mariana Avendaño por su dedicación y guía a lo largo del proceso. A Arturo Calderón, por sus oportunos y valiosos aportes estadísticos. Finalmente, a Gonzalo Cano y Flavia Demarini, quienes siempre estuvieron dispuestos a brindar su ayuda y aportar con sus conocimientos.



Resumen

El presente estudio tiene como finalidad determinar si existe una relación directa y estadísticamente significativa entre motivación intrínseca para la lectura y comprensión lectora en alumnos del VI ciclo de Educación Básica Regular. La población corresponde al primer y segundo año de secundaria de un colegio privado de hombres y mujeres, en Lima Metropolitana. Para medir los constructos se utilizaron dos instrumentos, para la motivación intrínseca lectora se empleó Motivations for Reading Questionnaire (MRQ-2004) y para la comprensión lectora se empleó la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP). La muestra estuvo conformada por 77 alumnos, siendo 52 de primero (67.5%) y 25 de segundo (32.5%). La distribución respecto al sexo fue de 45 hombres (58.3%) y 32 mujeres (41.6%). Los resultados evidenciaron la existencia de una correlación positiva entre ambos constructos ($r = .37$; $p = .01$). De igual forma, se encontró correlación dentro de cada grado tanto para primero de secundaria ($r = .31$; $p = .03$) como para segundo ($r = .56$; $p = .05$). Además, se evidenció que conforme aumenta la edad, la motivación intrínseca lectora y la comprensión lectora aumentan. Es decir, se encontraron diferencias entre los puntajes de segundo y primero de secundaria, a favor del grado mayor. En relación al sexo de los participantes, los resultados evidenciaron una relación inexistente entre esta variable y los dos constructos estudiados; es decir, no se encontraron diferencias significativas según el sexo de los participantes.

Palabras clave: Motivación Intrínseca Lectora, Comprensión Lectora, Secundaria

Abstract

The present study aims to explore if there is a direct and statistically significant relationship between intrinsic motivation for reading and reading comprehension in middle school students of a private institution for boys and girls from Lima Metropolitana. To achieve the purpose of the study, two instruments were used. The first one was the Motivations for Reading Questionnaire (MRQ-2004), which measure the intrinsic motivation. The second one was the Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), which measure the reading comprehension of the students. The sample consisted of 77 students, being 52 in seven grade (67.5%) and 25 eight grade (32.5%). The distribution for gender was 45 men (58.3%) and 32 women (41.6%). The results evidenced the existence of a positive correlation between both constructs ($r = .37$; $p = .01$). Besides, a correlation was found in each grade, for seven ($r = .31$; $p = .03$) grade and eight ($r = .56$; $p = .05$)

grade. In addition, it was shown that as age increases intrinsic reading motivation and reading comprehension increase. Therefore, differences were found between the scores in second and first grade, finding higher scores in second grade. Regarding the sex of the participants, the results showed a non-existent relationship between this variable and the two constructs studied. In other words, no significant differences were found according the sex of the participants. **Keywords:** Motivation for Reading, Reading Comprehension, Middle school

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Método	10
Participantes	11
Medición	12
Procedimiento	14
Análisis de datos	15
Resultados	16
Discusión	20
Referencias bibliográficas	28
Apéndices	34
Apéndice A. Consentimiento informado colegio	34
Apéndice B. Consentimiento informado padres	35
Apéndice C. Asentimiento informado alumnos	36
Apéndice D. Calificación de jueces	37
Apéndice E. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk	39
Apéndice F. Análisis complementario Kaiser-Meyer-Olkin	41
Apéndice G. Análisis complementario de Esfericidad de Bartlett	42
Apéndice H. Análisis complementario de Measure of Sampling Adequacy	43

Introducción

Cada tres años, el Perú participa de un Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). En el año 2012, los resultados nacionales en esta prueba posicionaron al país en el puesto 65, evidenciando un problema en los aprendizajes que adquieren los niños peruanos respecto a la comprensión de textos (Junyent, 2015; Ministerio de Educación, 2013). Asimismo, los resultados de PISA 2015 mostraron que los estudiantes de quince años no están logrando alcanzar el nivel mínimo en competencia lectora. Las estimaciones obtenidas por la prueba categorizan a los participantes por niveles según su habilidad lectora. Los puntajes oscilan entre el nivel más bajo, 1, que se subdivide en 1b y 1a, hasta el más alto, el 6. El 6.4% de evaluados se encuentra por debajo del nivel 1b, el 19.2% se encuentra en el nivel 1b, y el 28.3% está en el nivel 1a. Esto indica que, si bien hubo una pequeña mejora a nivel porcentual en comparación con PISA 2012, aún el 53.9% de los evaluados se encuentra en el nivel mínimo de comprensión lectora. Lo cual quiere decir que los adolescentes peruanos están en un nivel inferior al esperado para su edad. Se trata de un nivel que únicamente logra identificar aspectos básicos en cuanto a la comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2015).

De igual forma, anualmente se realiza una Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). En el año 2016 los resultados de los alumnos de segundo de secundaria arrojaron que el 20.5% de los evaluados se encontraba en un nivel previo al inicial y el 37.7% estaba en el nivel inicial. Esto significa que más del 55% de los estudiantes de este grado estaban leyendo a un nivel básico. En Lima, el 14.0% de los estudiantes estaba en un nivel previo al inicial, pudiendo evidenciarse una diferencia porcentual favorable en contraste con toda la población peruana. Aun así, el 40,6% de limeños se encontraba en un nivel inicial del proceso lector (Ministerio de Educación, 2016b).

En años más recientes, los resultados nacionales en ambas pruebas siguen evidenciando deficiencias en la comprensión de textos de los alumnos peruanos. En PISA 2018, se encontró que 51.4% de los evaluados se encuentran en el nivel 1 o debajo de este. Si bien hay una mejora porcentual en comparación a la evaluación anterior, los resultados continúan mostrando que al menos la mitad de la población evaluada se encuentra en un nivel incipiente de comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2018).

Hace dos años, en la ECE 2019, el 17.7% de los evaluados se ubicaba en un nivel previo al inicial y el 42% en un nivel inicial. Esto indica que casi el 60% de la población evaluada no logra superar un nivel de comprensión lectora básico. En el caso de Lima Metropolitana se encontró que

los resultados mejoraban porcentualmente, siendo así que el 7.3% se encontraba en un nivel previo al inicial y el 37.1% en el nivel inicial. A pesar de esta mejora en comparación a los resultados de la ECE 2016, más del 40% de los alumnos peruanos aún se halla en un nivel básico de lectura (Ministerio de Educación, 2019).

A pesar de existir mejoras en el tiempo, el bajo rendimiento en la comprensión lectora persiste en nuestro país. Por tal motivo, desde hace algunos años, el Perú busca formas de mejorar la educación de los niños y niñas mediante el Proyecto Educativo Nacional (PEN). Generalmente, los aprendizajes son abordados como prácticas rutinarias y mecánicas, por lo cual, los jóvenes no logran adquirir de manera crítica, efectiva y creativa, las competencias requeridas. La máxima representación de esta problemática, es el fracaso en el aprendizaje de la lectura y escritura (Ministerio de Educación, 2007).

Es así que la preocupación actual en la educación es que los jóvenes peruanos no alcanzan un nivel mínimo de comprensión lectora de acuerdo a lo exigido en el currículo nacional (Morales, 2011). Si bien la cobertura y acceso a la educación es un problema que ha ido disminuyendo con el pasar de los años, la mayoría de los estudiantes peruanos presentan un rendimiento lector inferior al esperado para el grado que cursan (Ministerio de Educación, 2016a; Ministerio de Educación, 2015; Morales, 2011). Por todo ello, se evidencia la importancia de la lectura en el campo educativo, siendo así necesario sensibilizar a los estudiantes en la eficacia del proceso lector como parte fundamental de su formación académica (Gámez, 2012) ya que es un aspecto que se encuentra presente en todos los escenarios educativos (Gómez, 2011).

La problemática radica en que la escuela puede favorecer un ambiente para que se dé el aprendizaje de la lectura como un sistema de representaciones escritas. Sin embargo, eso no implica que el alumno aprenda a comprender lo que lee (Carrasco, 2003, como se citó en Monroy y Gómez, 2009) ya que es un proceso que incrementa su complejidad durante el trayecto educativo (Llamazares y Alonso-Cortés, 2015; Alliende, Condemarín, y Milicic, 1991). A la luz de lo anterior, se observa que muchas personas pueden comprender los textos a un nivel superficial, pero no todas llegan a adquirir la capacidad para comprender textos filosóficos o para comprender teorías, principios y conceptos básicos planteados en diversas disciplinas (Morales, Frisancho y Lam, 2016; Solé, 2012).

En los últimos años, las propuestas nacionales han buscado mejorar la calidad de la educación. Se espera que los lectores lleguen a un nivel de comprensión crítica, o también

denominada valorativa, donde el sujeto debe ser capaz de ordenar, y también reordenar los conceptos presentados en los textos con la finalidad de poder captar el mensaje que da el autor (Ministerio de Educación, 2007). Por ello, la lectura ayuda al aprendiz a enriquecer y transformar el texto con su propio pensamiento. En otras palabras, hay una participación activa por parte del lector (Pinzás, 2012; González, Barba y González, 2010; Pinzás, 2003). Todo esto implica que la comprensión lectora no es un proceso simple que emerge automáticamente a raíz de la decodificación, sino que deben desarrollarse estrategias de comprensión para poder promover efectivamente la comprensión lectora (Silva, 2014; Gómez, 2011; González, Barba y González, 2010).

Continuando con esta idea, lo que se busca es que el alumno pueda adquirir una lectura crítica, siguiendo un proceso reflexivo que lo ayude a cuestionar o modificar algún conocimiento previo a modo de generar algún tipo de duda, o como fin general de un aprendizaje (Solé, 2012). Todo ello, involucra una organización sumado a un análisis de ideas, tal y cual como es producido en los procesos de pensamiento de alto nivel.

Cuando hablamos de lectura, describimos un proceso activo que abarca la construcción de contenidos, los cuales son interpretados del texto dependiendo de la experiencia que tenga el lector y de la necesidad de la actividad. Sumado a esto, se da un proceso de evaluación de la información donde se desechan o seleccionan contenidos dependiendo de la exigencia de la tarea (Solé, 2012; Cairo, 1989, como se citó en Gómez, 2011).

Según Tapia (2008, como se citó en Alegre, 2009), cuando hablamos de lectura, nos referimos a un proceso de tipo cognitivo, psicolingüístico y sociocultural, el cual se encuentra conformado por cuatro procesos. El primero es el perceptivo, haciendo referencia a la capacidad de transformar la información en un código viso-espacial. El segundo es el léxico, donde, en base al conocimiento previo, se transforman las unidades ortográficas en conceptos. Luego sigue el nivel sintáctico, el cual abarca el procesamiento de las relaciones entre las palabras. Y finalmente se encuentra el semántico, que consiste en la habilidad del lector de extraer el significado del texto e integrarlo con sus propios conocimientos previos. Además, se debe tomar en cuenta el desarrollo de la toma de conciencia respecto a las unidades fonológicas del lenguaje hablado, a la que se denomina conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 1995, como se citó en Gallegos, Flores y Carrera, 2017). Por ello, la lectura es entendida como un acto de construcción de significados, donde existe una relación bidireccional entre ésta y la conciencia fonológica. Esta última facilita

la comprensión lectora en la medida en que favorece una lectura fluida (Gallegos, Flores y Carrera, 2017; Paredes-Zurita, 2016).

Para Santiago, Castillo y Morales (2007) el uso de la lectura como medio para la adquisición de nuevos aprendizajes comienza en los grados medios de la educación primaria, y continúa a lo largo de la vida. Thorndike (1917, como se citó en Monroy y Gómez, 2009), complementa la idea refiriéndose a que las dificultades presentadas en este proceso pueden deberse a diversos factores como una mala identificación del significado de alguna palabra, atribuirle mayor o menor importancia a una idea, o hasta dar una respuesta poco elaborada.

La comprensión lectora en secundaria pone énfasis en que el estudiante adquiera las estrategias necesarias que le permitan leer para aprender ya que ésta se convierte en el instrumento para llegar a dicho fin (Alegre, 2009). Inclusive, según Pramling (1990, como se citó en Alegre, 2009), la adquisición de dichas estrategias presenta un “periodo crítico” entre los 11 y 14 años. Esto podría complementarse con lo estipulado por Piaget (2008), quien menciona que entre 12 y 15 años comienza a forjarse la capacidad de razonar en base a hipótesis, es decir se da la capacidad de pensar de forma abstracta e hipotética. En otras palabras, se conoce como el inicio de la etapa de las operaciones formales. Este periodo corresponde a los alumnos que cursan el 1er y 2do grado de secundaria, que según el Ministerio de Educación (2017), corresponde al VI ciclo de Educación Básica Regular (EBR).

A pesar de ello, cuando hablamos de lectura no podemos reducirla sólo a la enseñanza o al uso de estrategias para mejorarla. También, debemos considerar factores de vital importancia, siendo uno de estos la motivación. Como mencionan Conde y Almagro (2013), la gradiente de autodeterminación depende de la motivación que le genere la tarea al alumno. Siguiendo esta línea, Wahyuni, Miarsyah y Adisyahputra (2018) indican que las habilidades de lectura que se desarrollan en los estudiantes de secundaria se encuentran influenciadas tanto por factores internos como externos. En los internos se encuentran los procesos como el logro de la motivación, habilidades de pensamiento crítico y de comprensión lectora. Respecto a los externos, encontramos elementos como la influencia parental, el nivel de profesionalismo de los docentes, las facilidades brindadas en el colegio y el interés en el aprendizaje. Por lo tanto, el progreso de las habilidades lectoras dependerá no sólo de reforzar la comprensión de esta, sino también de mejorar todos los aspectos mencionados.

En relación a los factores internos, la variable motivación repercute en la lectura de los jóvenes ya que los lectores más motivados son quienes tienden a leer más, lo cual incrementa no solo la competencia sino también la habilidad y el compromiso con la lectura. A su vez, con frecuencia, son los más motivados quienes aprenden más (Carbonero, Martín-Antón, y Reoyo, 2011; Solé, 1992). La motivación lectora se vuelve un factor crucial que contribuye positivamente en cultivar un gusto por la lectura (Cáceres, 2017). De igual manera, Bagiarta et al. (2015, como se citó en Wahyuni, Miarsyah y Adisyahputra, 2018), indica que la existencia de una buena motivación en el aprendizaje va a generar buenos resultados en el mismo. Por todo esto, se podría alegar que los alumnos menos motivados presentan menor rendimiento lector, siendo ellos quienes leen en menor proporción que sus compañeros motivados. Lo cual genera que su habilidad no se vea tan enriquecida como quienes leen más.

Es interesante mencionar que se han encontrado investigaciones que demuestran una mayor motivación intrínseca en las mujeres en comparación a los hombres, tal y cómo es evidenciado en las investigaciones presentadas por Martínez y Córdoba (2011) y Cano (2009). Además de ello, autores como Wigfield, Gladstone y Turci (2016) y, Schaffner, Schiefele y Ulferts (2013) correlacionan la motivación lectora con algunas variables, siendo una de ellas la comprensión lectora. Ellos encuentran que hay un mejor rendimiento de las mujeres en ambos constructos, en comparación a sus compañeros del sexo opuesto.

Es necesario comenzar a esclarecer el término motivación lectora, el cual se encuentra dirigido a que los estudiantes puedan crear un hábito lector (Cáceres, 2017). Wigfield (1997) refiere que la lectura es una actividad central para el individuo; sin embargo, el valor que se le asigna depende de cada persona. Por ello, la motivación hacia la lectura es definida como un factor multidimensional, el cual se relaciona con la frecuencia lectora y con la calidad del desempeño obtenido; siendo así que influye en el pensamiento de los estudiantes, y además en el resultado de sus aprendizajes (Ahmadi, 2017; Ospina, 2006).

Esto evidencia que la motivación es un aspecto fundamental en los lectores, principalmente quienes están iniciando el proceso, ya que el contexto donde se da este aprendizaje y la disposición con la que lo afrontan, va a definir el tipo de motivación que emplearán (Hairul, Ahmadi, y Pourhosein, 2012; Pintrich y Schunk, 1996). Para que un alumno pueda sentirse motivado para aprender, debe existir en primer lugar una claridad y coherencia en los objetivos del proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, debe tomarse en cuenta el interés que éste les despierta y el nivel

de competencia que ellos mismos se atribuyen para completar adecuadamente la tarea (Ahmadi, 2017; Ospina, 2006).

Siguiendo con esta idea, la motivación se convierte en un factor determinante al tener que explicar el proceso lector y la adquisición de las destrezas en dicha área (Verhoeven y Snow, 2001, como se citó en Morales, 2011; Wigfield y Guthrie, 1997b). Es así que la motivación es comprendida como un proceso que ayuda a direccionar la conducta del individuo, además de hacerla permanente y de orientarla hacia un punto donde pueda ser satisfecha (Arciniega, 2018). El sujeto utiliza los recursos necesarios para mantener determinada conducta, teniendo como propósito el logro de una meta específica (Trechera, 2005, como se citó en Naranjo, 2009; Bisquerra, 2000 como se citó en Naranjo, 2009; Pintrich y Schunk, 2006). Es decir, logra influenciar tanto el inicio de la acción, como en el mantenimiento de la misma ya sea que se refiera a una conducta de tipo física o mental (Cano, 2009).

Por tanto, dentro de un contexto académico, la motivación es de vital importancia, ya que repercute en la adquisición de nuevos aprendizajes, así como también en la productividad de las estrategias, de sus habilidades y además de las conductas que son previamente aprendidas. Todo ello, tiene una considerable implicancia en el proceso de escolarización (Bråten, Johansen, y Strømsø, 2017; Cano, 2009).

La motivación, suele subdividirse en dos aspectos diferenciados, la motivación intrínseca y extrínseca. La primera se refiere a la capacidad de las personas en realizar una actividad por el placer que esta misma le genera. Es decir, realizar determinada tarea ya que el interés está en la actividad en sí misma, por los intereses de la persona, y no en un factor externo o algún tipo de recompensa por lograrla. En otras palabras, no depende de reforzadores ya que hacer la actividad es en sí misma un reforzador intrínseco (Ahmadi, 2017; Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich, 2004; Deci y Ryan, 2000; Wigfield y Guthrie, 1997a; Pintrich y Schunk, 1996). Asimismo, Bråten, Johansen, y Strømsø (2017) y Deci (1975, como se citó en Deci y Ryan, 2000), plantean que los comportamientos intrínsecamente motivados se basan en las necesidades de las personas para sentirse competentes y autodeterminadas. Las experiencias donde la persona se siente competente y autónoma son esenciales para la motivación intrínseca.

Además, Wigfield y Guthrie (1997a) postulan que una mayor motivación intrínseca genera un mayor compromiso con la actividad, lo cual incluye a la lectura. Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada y Barbosa (2006), postula que la motivación intrínseca no solo se relaciona

con un mejor compromiso lector, sino que también está ligado al uso de estrategias de comprensión, las cuales sólo son características de este tipo de motivación. En general, y como lo plantean Bråten, Johansen y Strømsø (2017), la esencia de la motivación intrínseca para aprender lleva a los estudiantes a involucrarse profundamente en la lectura; así como también en las matemáticas, ciencias e historia (Froiland y Worrell, 2016). Además, estos autores evidenciaron que las metas de aprendizaje también están moderadamente asociadas con la motivación intrínseca, lo cual contribuye en el desempeño académico en secundaria.

Por otro lado, la motivación extrínseca está ligada a la realización de alguna conducta con la finalidad de obtener algo de ésta, un beneficio exterior (Ahmadi, 2017; Cano, 2009; Huertas, 1997). Es decir, los individuos ejecutan determinada acción para obtener algún tipo de resultado positivo, o en su defecto, para evitar algún tipo de castigo. Por este motivo, la persona tiende a realizar tareas más fáciles para poder obtener lo antes posible la recompensa esperada (De La Puente, 2015; Pittman Emery y Boggiano, 1982, como se citó en Huertas, 1997).

Si bien se presentan ambos tipos de motivación como diferenciadas, autores afirman que todas las personas tienen ambas, siendo así que una motivación extrínseca pueda pasar a ser intrínseca, o viceversa (Pintrich y Schunk, 1996). En este sentido, se afirma que los lectores motivados intrínsecamente se vuelven más activos en el tiempo, mientras que quienes utilizan la motivación extrínseca como base para la lectura, experimentan una intensidad que decrecerá con el tiempo (Guthrie et al., 1997, como se citó en Cano, 2009). Por ello, cuando la tarea se realiza por una regulación externa, la persona se frustra más, por lo cual la calidad del aprendizaje se ve empobrecido en comparación a quienes realizan la tarea por el interés en la misma (Grolnick y Ryan, 1987, como se citó en Huertas, 1997; Garbarino, 1975, como se citó en Huertas, 1997) ya que la motivación intrínseca aumenta el sentimiento de competencia (Almagro, 2012).

A pesar de la importancia que tienen los temas abordados, la mayoría de estudios revisados que se enfoca en la comprensión y motivación lectora, se han desarrollado en niveles socioeconómicos distintos a los que se plantea para este estudio. Así mismo, las investigaciones que abordan ambos constructos se han realizado en otras poblaciones, por ejemplo, en los primeros grados escolares o población universitaria. Otra observación encontrada, es que muchos estudios refieren a la importancia de la motivación más no la relacionan con factores que pueden influenciarla. Más aún, no relacionan, específicamente, los aspectos que se menciona en esta investigación.

Por todo lo mencionado con anterioridad, la motivación intrínseca sería un aspecto importante tanto para la adquisición como para el desarrollo posterior de la habilidad lectora, habilidad que debe ser atendida en nuestro contexto. A pesar de la importancia del tema, no se encuentra un amplio bagaje de investigaciones actuales que exploren la relación entre comprensión lectora y motivación lectora. En el contexto peruano, tampoco abundan las investigaciones que relacionen ambos constructos. Sin embargo, se puede decir que se encuentran algunos trabajos respecto a la correlación entre la comprensión lectora y hábitos de lectura o actitudes hacia ésta. Estos suelen ser abordados, primordialmente, en una población objetivo de estudiantes de primaria de un nivel socioeconómico bajo (Cano, 2009), y en algunas ocasiones de secundaria o universitarios. En este sentido, las investigaciones actuales del tema correlacionan los constructos mencionados, pero en poblaciones diferentes a la que se abordará en este trabajo de investigación. Además, tal y como plantea Cano (2009), no hay una investigación extensiva de la motivación en relación a la lectura. Por ello, investigar la motivación lectora se vuelve un aspecto de suma importancia, no solo por la diferencia en conceptualización de motivación lectora y motivación en general, sino por la importancia que tiene la lectura en el contexto nacional.

Entre los documentos revisados, la investigación nacional que más se asemeja a la actual, es el estudio realizado por Cano (2009), quien hace una traducción, adaptación y validación de un cuestionario de motivación lectora y lo compara con los resultados obtenidos en el plan lector de la institución educativa utilizada. La población está conformada por alumnos de 3ero, 4to y 5to de secundaria de dos colegios privados, uno de mujeres y el otro de hombres. En sus resultados, se encuentra que la motivación hacia la lectura decrece conforme aumenta el grado de escolaridad; encontrándose que la motivación intrínseca disminuye menos que la extrínseca. Además, las mujeres se encuentran más motivadas que los hombres, aunque ésta tiende a ser de tipo extrínseca mientras que las de los hombres suele ser más de índole intrínseca.

De igual manera, Lu (2007) realizó una investigación en Taiwán respecto a la relación entre la motivación y conciencia metacognitiva con la comprensión lectora en estudiantes que aprenden español como segunda lengua. En los resultados se halló que existe una relación entre la motivación y la comprensión lectora, siendo así que los alumnos que presentaron niveles altos en metas de orientación intrínseca, en las valoraciones de tareas y la autoeficacia, son quienes presentaron un mayor compromiso cognitivo con las tareas. Esto se debe a que una alta valoración de la tarea beneficia directamente el aprendizaje del alumno. De igual forma, el estudio encontró que los

alumnos que se percibían más capaces y competentes en las tareas eran a quienes más se le facilitaba la comprensión lectora.

A pesar de encontrarse investigaciones actuales que demuestran la relación entre comprensión lectora y motivación lectora, existen algunas que evidencian lo contrario. De La Puente (2015) analiza la relación entre los constructos motivación lectora, hábito de lectura y comprensión de textos. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima. Los resultados obtenidos indicaron que no existe una relación significativa entre los tres constructos mencionados (motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos), en los estudiantes de psicología. Además, se encontró que existe una relación débil entre la motivación hacia la lectura y el hábito de lectura, por lo cual se llegó a la conclusión que la correlación de las dos variables no resulta significativa en la población utilizada. Además, halló que un gran porcentaje de la muestra obtuvo un nivel muy bajo en comprensión de textos. La discrepancia entre sus resultados y los encontrados en el estudio de Guthrie y colaboradores, son atribuidos por el autor a las diferencias culturales y demográficas entre las poblaciones estudiadas.

De igual manera, se encontraron investigaciones en otros países donde también se aborda la relación entre ambos constructos. Espitia (2014) realiza una investigación en Chile donde se estudian los factores determinantes de la comprensión lectora, como la motivación intrínseca, la autoestima y el rendimiento académico. El estudio se llevó a cabo con estudiantes del área de La Salud y Humanidades, y se llegó a la conclusión que los estudiantes egresan de la educación secundaria con baja comprensión lectora. Los resultados obtenidos evidenciaron que la comprensión lectora no tiene una incidencia significativa en el rendimiento académico, motivación intrínseca y autoestima en los alumnos de la muestra. Además de ello, respecto al análisis de la variable comprensión lectora y motivación intrínseca, se evidenció que las variables tenían un nivel de incidencia mínimo. Es decir, la correlación entre ambos constructos cayó en el rango muy débil, por lo cual no se encontró una correlación significativa entre los constructos en mención.

Por todo lo postulado con anterioridad, la importancia de esta investigación radica en que, a pesar de haberse demostrado que la motivación es un factor que se encuentra asociado a la lectura, la correlación entre comprensión lectora y motivación intrínseca en la lectura ha sido poco estudiada en la población mencionada, y menos aún dentro del contexto peruano. Aunque estudios han demostrado que existe una relación entre motivación intrínseca en la lectura y comprensión

lectora, otras investigaciones, con diferentes poblaciones, han evidenciado lo contrario. Por lo expuesto anteriormente, resulta importante explorar el tema para saber qué está pasando con los estudiantes peruanos, y ver si el factor motivación intrínseca estaría asociado a la comprensión lectora. De este modo, podría encontrarse un aspecto que se relacione a esta habilidad y que dé luz de cómo abordar mejor el tema de la comprensión lectora desde la perspectiva de la motivación intrínseca y en alumnos que se encuentran en el período crítico para la adquisición de estrategias de comprensión lectora.

En suma, la presente investigación tiene como finalidad estudiar si existe relación entre los constructos motivación intrínseca en la lectura y comprensión lectora, en estudiantes de VI ciclo de EBR de un colegio privado de Lima Metropolitana. Particularmente, se pretende evaluar la existencia de una relación directa entre la motivación intrínseca en la lectura y comprensión lectora en el VI ciclo de EBR. Así mismo, se espera que los puntajes de motivación intrínseca lectora y comprensión lectora se incrementen en segundo de secundaria; es decir, la motivación y la comprensión sean más altas que las de primero de secundaria. Finalmente, se hipotetiza que las mujeres presentarán mayores puntajes de motivación intrínseca en la lectura y comprensión lectora que los hombres.

Para llegar a los objetivos propuestos, se diseñó una investigación cuantitativa, que permitiera recoger información en un único momento y de manera grupal en alumnos de 1ero y 2do de secundaria, a los cuales se accedió a través de su centro educativo. Además, se utilizó una propuesta de investigación de tipo descriptiva correlacional, ya que se busca conocer si existe relación entre ambos fenómenos, motivación lectora y comprensión lectora (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Método

La presente investigación es de tipo correlacional ya que busca determinar si existe relación entre dos fenómenos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), motivación intrínseca para la lectura y comprensión lectora. El diseño es de tipo no experimental, debido a que no se presentó una aleatorización para igualar ambos grupos de participantes (Kerlinger y Lee, 2002) y no se manipularon deliberadamente las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Además, se realizó una adaptación y validación de la prueba MRQ-2004, comparando los resultados de ésta con el instrumento de comprensión lectora para determinar si existía o no relación entre ambos constructos. Sumado a esto, se compararon los resultados según grado y género.

Participantes

La muestra estuvo conformada por estudiantes de un colegio mixto, que cursaban el 1er y 2do grado de secundaria. El colegio fue seleccionado de manera no probabilística, coincidiendo con el interés de profundizar en el análisis del nivel de comprensión lectora observado en el rendimiento de sus alumnos. El total de participantes de la muestra fue de 77 estudiantes, 52 de primero de secundaria, que corresponde al 67.5%, y 25 de segundo de secundaria, que corresponden al 32.5% del total. Las edades oscilaban entre 12 años y 1 mes hasta los 14 años con 3 meses, obteniéndose una edad promedio de 12.7 años ($DE = .69$). Además, la muestra estuvo conformada por 45 Hombres y 32 Mujeres, los cuales equivalían, respectivamente, al 58.4% y 41.6% de los alumnos participantes de la muestra.

En cuanto a los criterios de inclusión tomados en cuenta al momento de evaluar a los alumnos, se consideró que los estudiantes pertenezcan a 1ero o 2do de secundaria, que cuenten con el consentimiento y asentimiento informado. Respecto a los criterios de exclusión, se determinaron los siguientes: pertenecer a un grado de estudio diferente a 1ero o 2do de secundaria y, no presentar consentimiento informado de los padres.

En relación a la administración de la prueba y los estándares éticos, la invitación al presente estudio se hizo a través del colegio (Apéndice A). La participación de los estudiantes se dio de manera voluntaria, por lo cual una semana antes de la aplicación se envió a los padres un consentimiento informado (Apéndice B). Además, el día de la aplicación los alumnos recibieron un asentimiento informado (Apéndice C), siendo este el paso previo al inicio de la evaluación.

Estos consentimientos fueron elaborados por la autora de esta investigación y respaldados por la universidad de procedencia. Las respuestas al consentimiento fueron devueltas a los tutores de cada grado, por lo cual los alumnos que no obtuvieron el permiso de los padres para participar de la investigación fueron retirados al momento de la prueba. Ese día, se dio una explicación de los instrumentos a los docentes que suministraron las pruebas, con la finalidad de dilucidar alguna duda respecto a la misma aplicación o de algún ítem que podría generar confusión. También, se les entregó una indicación general, la cual debía ser pronunciada antes de iniciar con los protocolos, donde se explicaban los instrumentos y se exponía de forma verbal en qué consistía la investigación. Los instrumentos se suministraron el mismo día, en ambos grados y al comienzo de la jornada escolar. Cada alumno recibió un protocolo que contenía el asentimiento informado, el

MRQ-2004 y el CLP, en ese orden. Los cuestionarios fueron implementados sin dificultades en todas las clases; en los cuales se consignó el grado, sexo y edad de los participantes, mas no el nombre.

Medición

Para medir la motivación intrínseca lectora se empleó una versión del instrumento Motivations for Reading Questionnaire (MRQ-2004) creado por Wigfield y Guthrie, (1997). El instrumento se encuentra dividido en 11 escalas, las cuales se agrupan en 4 áreas y 2 factores. Para los fines de esta investigación, se utilizó como base la versión validada por Cano (2009), así como su aporte para organizar la interpretación de la prueba en 2 factores. El primer factor es la Motivación Intrínseca, la cual es entendida como la realización de una actividad con fin en sí misma; es decir, sin necesidad de una recompensa externa. El segundo factor es la Motivación Extrínseca, la cual refiere a las conductas realizadas con la finalidad de recibir una recompensa externa, y no en la satisfacción por realizar la acción en sí misma. A nivel de confiabilidad, la prueba cuenta con un Alfa de Cronbach de .89 y de .90 para Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca respectivamente.

Se encuentran dos rubros en el instrumento. El primero corresponde a los datos generales como el nombre del colegio, el grado que está cursando el alumno y la edad, en años y meses. La segunda sección se encuentra conformada por las instrucciones para el desarrollo del instrumento y por los cincuenta y tres ítems que deben ser respondidos en base a una escala Likert. Las opciones de la escala van desde 1 - “muy diferente a mí” hasta 4 - “muy parecido a mí”. A la presente versión, se le implementaron las modificaciones pertinentes para adaptarla a la población objetivo. Para ello, se utilizó como medio de validación a jueces expertos en el tema.

Debido a esta adaptación del instrumento, se aplicaron análisis estadísticos para medir la nueva versión del mismo, pasando por un proceso de confiabilidad y validez de contenido; los cuales fueron replicados de la adaptación realizada por Cano (2009). En relación a la confiabilidad al interior de los dos factores, se hizo un análisis de consistencia interna, utilizando el estadístico Alfa de Cronbach para medir la fiabilidad dentro de los factores. Para Motivación Intrínseca se obtuvo un alfa de Cronbach de .92 y para la Motivación Extrínseca un alfa de Cronbach de .90; evidenciándose así que la adaptación del instrumento fue adecuada.

Acercas de la validez del instrumento, el análisis factorial exploratorio indica que los ítems se agrupan bajo una estructura de dos factores: $\chi^2/gl = 1.29$ ($p < .001$), RMSEA = .06, TLI = .67. Así, se encontró que en las puntuaciones del análisis factorial, los ítems oscilan entre .06 y .68. A pesar de ello, se halló un mejor ajuste en las correlaciones ítem-factor, donde las cargas iban de .64 a .89. Es necesario mencionar que una de las escalas de motivación intrínseca (importancia dada a la lectura) correlacionaba mejor con la escala de motivación extrínseca. Además, se realizaron análisis complementarios para evidenciar la validez del constructo como el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) donde se obtuvo un resultado de .7; la Esfericidad de Bartlett la cual arrojó una puntuación de ,00; y Measure of Sampling Adequacy (MSA) el cual obtuvo un valor de .7. Estos análisis se encuentran, respectivamente, por encima del punto de corte por lo cual puede decirse que hay validez de constructo.

Con respecto a la comprensión lectora, se empleó la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) creada por Alliende, Condemarín y Milicic (1991), la cual se encuentra validada en la población objetivo por Delgado, Ecurra, Atalaya, Pequeña, Álvarez, Huerta, Santivañez, Carpio y Llerena (2007). El instrumento está conformado por ocho pruebas, las cuales corresponden a un grado diferente (desde primero de primaria hasta segundo de secundaria), con un nivel de complejidad progresivo. Cada test cuenta con dos versiones, A y B. Para la presente investigación se implementó, en ambos casos, la versión B ya que ésta se encuentra validada, por Delgado et al. (2007), en el Perú y en la población en mención. El instrumento consta de dos partes; la primera corresponde a los datos generales como nombre, sexo, fecha de nacimiento en años y meses, fecha de aplicación y tipo de evaluación (individual o colectiva). En la segunda sección se encuentran las instrucciones para la realización de la prueba, las lecturas y los ítems para marcar; estos últimos están distribuidos en las opciones a, b, c y d. Los niveles siete y ocho están conformados, cada uno, por dos lecturas y seis sub-test.

En la prueba del nivel siete (primero de secundaria), se espera que el alumno pueda determinar el sentido exacto del texto, situar hechos de forma adecuada según tiempo y espacio, y realizar inferencias. Respecto al nivel ocho (segundo de secundaria), se espera que el alumno logre combinar información y opiniones según tiempo, utilizar sujetos colectivos, incluir elementos abstractos, asociar conceptos culturales, históricos y geográficos, y finalmente, representar opiniones contrapuestas. Respecto a la confiabilidad de ambos niveles, tanto primero como

segundo obtuvieron un Alfa de Cronbach considerado confiable, lo cual evidencia una consistencia interna adecuada; siendo estos de .71 y .62, respectivamente.

Finalmente, en la presente investigación se corrió la confiabilidad del instrumento para identificar la existencia de consistencia interna para ambos grados. Con respecto a primero de secundaria se encontró un Alfa de Cronbach de .76, mientras que para segundo de secundaria se obtuvo un Alfa de Cronbach de .75. En ambos casos, puede asumirse la confiabilidad de los ítems.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó una adaptación de la prueba MRQ-2004 para la población estudiada. Para ello, se utilizó como base las correcciones propuestas por Cano (2009), realizando una variación de lenguaje en algunos ítems. Por tanto, se entregó el formato de Cano (2009) junto con la versión adaptada, a ocho jueces expertos en el tema. Los jueces estuvieron conformados por psicólogos que trabajan o han trabajado el tema de lectura y/o motivación, y algunos docentes del curso de comunicación integral. Los jueces debían calificar cada ítem en base a una escala del 1 al 3. Además, se les pidió anotar las sugerencias respecto a la redacción, ortografía e instrucciones del instrumento. El puntaje 3 correspondía a que el ítem respetaba la versión original y se adecuaba efectivamente a la población. El 2 se refería a una adaptación correcta, sin embargo, requería de alguna mejora en la redacción. El 1 respondía a una adaptación que no era pertinente, por lo cual debía revisarse.

En segundo lugar, se revisó la cantidad de acuerdos entre los jueces respecto a la puntuación de los ítems. Para la calificación de cada ítem se analizó la validez de contenido empleando el coeficiente V de Aiken (Escrura, 1988), para el cual se colocaron los valores 1 y 0, que refieren a ítem aprobado y desaprobado, respectivamente. Luego se procedió a sacar un promedio de la cantidad de acuerdos entre los jueces para cada ítem. Los resultados de este cálculo están ubicados en un rango entre 1 y 0, donde los ítems que tuvieron un coeficiente V de Aiken de ,8 a 1 fueron aprobados y los que obtuvieron una puntuación menor fueron corregidos en base a las anotaciones de los jueces.

Los resultados obtenidos al realizar el estudio de validez de contenido a través del V de Aiken (Escrura, 1988), evidenciaron que, de los 53 ítems de la prueba, 11 tenían una puntuación inferior a .8, siendo 3 los que presentaron un puntaje menor a .7. Los 3 ítems con puntuaciones más

bajas, fueron modificados en base a las recomendaciones de los jueces, para que fueran apropiados a la población objetivo. En el caso de los 8 restantes, se realizaron pequeños cambios gramaticales.

El resto de los ítems quedaron intactos y no se realizó otra validación después de las modificaciones ya que la prueba adaptada por Cano (2009) era en escolares de los últimos grados de secundaria, y al extender la población, sólo se requiere ajustes pequeños en el fraseo de algunos ítems. Por este motivo, se consideró que era suficiente la validación de los jueces. En el apéndice D se encuentran las puntuaciones del análisis V de Aiken para todos los ítems y las puntuaciones otorgadas por los jueces.

Análisis de Datos

Es necesario mencionar que previo a la realización de los análisis estadísticos, se eliminaron los casos que presentaron datos incompletos en alguno de los dos instrumentos. Los casos eliminados tuvieron una totalidad de 10 alumnos.

El análisis de los datos recopilados se efectuó con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 26. Antes de comenzar con los análisis correspondientes a las hipótesis planteadas en la investigación, se analizaron los datos para determinar la existencia o falta de normalidad. Para ello, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, donde se encontró normalidad en los resultados (Apéndice E). En relación a la adaptación del instrumento MRQ2004, se realizó un análisis factorial que permitió evaluar la validez de la prueba en los grados de 1ero y 2do de secundaria. Sumado a esto, se implementaron análisis estadísticos que permitieran complementar los resultados, como el KMO (Apéndice F), la Esfericidad de Bartlett (Apéndice G) y el MSA (Apéndice H). Luego, se realizó un análisis de consistencia interna utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la confiabilidad de la prueba y sus dos factores. Seguido a esto, se emplearon las correlaciones ítem-test corregidas para medir la discriminación de cada ítem.

Además, se realizó una descripción de la muestra tanto por sexo, grado y edad, como también un análisis descriptivo de las variables del estudio, para lo que se utilizó medias, desviación estándar y varianzas. En relación a las variables cualitativas sociodemográficas como sexo y grado, se utilizaron porcentajes y frecuencias. Mientras que, para la variable cuantitativa edad, se emplearon frecuencias y estadísticos descriptivos, específicamente media.

Antes de iniciar con los análisis que respondan a las hipótesis planteadas, se procedió a estudiar la normalidad. Luego, en relación a la hipótesis general, se aplicó el coeficiente de Pearson para ver la correlación entre motivación intrínseca en la lectura y comprensión lectora. Además, se complementó el análisis con el criterio d de Cohen para correlaciones, con el fin de medir el tamaño del efecto.

Respecto a la primera hipótesis específica, relacionada al grado, se trabajó con las puntuaciones originales de la variable comprensión lectora. Para la variable motivación intrínseca en la lectura, se realizó el análisis de normalidad mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Como se encontró normalidad, se comparó la motivación intrínseca en la lectura con la comprensión lectora utilizando la prueba T de Student. Además, se complementó con la d de Cohen para determinar el tamaño del efecto de la diferencia.

Finalmente, para la segunda hipótesis específica, en relación al sexo de los participantes, se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov de normalidad de datos y luego, se aplicó la prueba T de Student para ver si había diferencias significativas entre la comprensión lectora y la motivación intrínseca en la lectura. Finalmente, se terminó con la d de Cohen para medir el tamaño del efecto.

Resultados

En esta sección, se presentarán los resultados de acuerdo a las hipótesis planteadas en el estudio. La presente investigación pretende analizar la relación existente entre motivación intrínseca lectora y comprensión lectora, para lo cual se utilizó la población del VI ciclo escolar, correspondiente a primero y segundo de secundaria.

A continuación, se postularán los resultados obtenidos de la correlación entre ambos constructos. Seguido a esto, se expondrán las diferencias entre los puntajes de motivación intrínseca en la lectura y la comprensión lectora, respecto al grado en que se encuentran los alumnos. Finalmente, se presentará la diferencia de los puntajes de motivación intrínseca en la lectura y comprensión lectora dependiendo de la variable sexo.

Correlación entre Motivación Lectora y Comprensión Lectora

En primer lugar, respecto a la hipótesis general planteada en la investigación, se analizó la correlación establecida entre los constructos motivación intrínseca en la lectura y comprensión

lectora tomando como población general a todos los alumnos de la muestra, VI ciclo escolar. En los análisis, los cuales fueron realizados en toda la investigación a un nivel de significación del 95%, se halló que existe una correlación positiva ($r=.37$) de efecto mediano entre ambos constructos, siguiendo el criterio D de Cohen, como se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1

Correlación entre Comprensión Lectora y Motivación Intrínseca en la lectura

	<u>Comprensión</u>	
	<u>Lectora</u>	<i>r</i> <i>p</i>
Motivación Intrínseca	.37	.01

n=77

Con fines de complementar el análisis y obtener resultados más precisos en relación a los grados, se realizó una correlación entre motivación intrínseca en la lectura y comprensión lectora, para cada uno de los grados. En estos, se halló que en primero de secundaria existe una correlación positiva ($p=.03$) de efecto mediano ($r=.31$), entre motivación intrínseca lectora y comprensión lectora. De igual forma, se observa una correlación positiva de efecto grande en segundo de secundaria, según el criterio D de Cohen, tal y como se evidencia en la tabla 2.

Tabla 2

Correlaciones entre Comprensión Lectora y Motivación Intrínseca en la lectura

Grado		<u>Comprensión Lectora</u>	
		<i>r</i>	<i>p</i>
Primero	Motivación Intrínseca	.31	.03
	Motivación Extrínseca	.24	.08
Segundo	Motivación Intrínseca	.56	.00
	Motivación Extrínseca	-.02	.91

n=77

Para terminar de afinar el análisis, se examinaron los resultados con respecto a la correlación entre la motivación extrínseca en la lectura y comprensión lectora. En este caso, se

comprobó que no existe una correlación estadísticamente significativa entre ambos constructos, en la correlación por grados, para primero ($p = .08$) y segundo ($p = .91$) de secundaria; siendo así que el tamaño del efecto es inexistente, según la D de Cohen. En otras palabras, la tabla 2 evidencia la diferencia entre ambas motivaciones, donde la motivación extrínseca, para ambos grados, demuestra que los constructos no se relacionan mientras que la motivación intrínseca sí presenta correlación.

Diferencias Según Grado de Estudio

Para la primera hipótesis específica, se comparó la motivación intrínseca en la lectura con la comprensión lectora, según el grado de estudios de los alumnos. En la tabla 3, se evidencia que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de comprensión lectora y motivación intrínseca en la lectura con respecto al grado de estudio de los alumnos evaluados. En ambos casos, segundo de secundaria presenta mayores puntajes que primero de secundaria. Esta diferencia tiene un efecto alto para la comprensión lectora y un efecto mediano para la motivación intrínseca, según el criterio D de Cohen; la cual, favorece al grado mayor en ambos constructos.

Tabla 3

Diferencias de puntajes en Comprensión Lectora y Motivación Intrínseca según grado

	<i>de estudio</i>		Grado		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Primero		Segundo				
	□	<i>DE</i>	□	<i>DE</i>			
Comprensión	19.08	8.60	24.36	6.46	-3.00	.00	.69
Lectora							
Motivación	2.56	.60	2.85	.50	-2.08	.02	.48
Intrínseca							

Motivación							
Extrínseca	2.32	.54	2.38	.48	-.42	.34	.10

Para complementar el análisis se realizó el mismo procedimiento, pero en este caso con la variable motivación extrínseca en la lectura. Los resultados evidenciaron que no había diferencias según el criterio D de Cohen entre ambos grados ($p=.34$), respecto a la variable en mención. Además, al complementar el análisis comparando las medias de ambos grados, segundo ($M=2.38$) y primero ($M=2.32$), se encontró una diferencia insignificante ($d=.10$); diferencias establecidas según el criterio D de Cohen. Por lo tanto, no se halló una diferencia significativa en los puntajes de motivación extrínseca en la lectura entre primero y segundo de secundaria.

Diferencias Según Sexo

Para la segunda hipótesis específica, en relación al sexo de los estudiantes, los resultados evidenciaron que no hay diferencias entre hombres y mujeres en relación a la motivación intrínseca en la lectura y la comprensión lectora (Tabla 4). Si bien se observa una sutil diferencia entre las medias de los puntajes de comprensión lectora en hombres y mujeres, esta no es significativa, siguiendo el criterio D de Cohen. Lo mismo ocurre respecto a los puntajes de motivación intrínseca en la lectura, donde ambos grupos, obtuvieron la misma puntuación.

Tabla 4

Diferencias de puntajes en Comprensión Lectora y Motivación Intrínseca según sexo

	Sexo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen		
	Hombres <i>n</i> =45	Mujeres <i>n</i> =32					
	<i>DE</i>	<i>DE</i>					
Comprensión	20.84	8.84	20.72	7.64	.07	.47	.02
Lectora							
Motivación	2.66	.62	2.66	.54	.00	.49	.00
Intrínseca							

Motivación							
Extrínseca	2.32	.53	2.36	.52	-.32	.38	.07

Para complementar el análisis se realizó el mismo procedimiento con la variable motivación extrínseca en la lectura. Los resultados obtenidos indicaron que no había diferencia entre ambos grupos ($p=.38$). Asimismo, al comparar las medias, mujeres ($M=2.36$) y hombres ($M=2.32$), se evidenció que la diferencia era insignificante ($d=.07$) según el criterio D de Cohen. Por lo cual, no se halló una diferencia significativa en los puntajes de motivación extrínseca en la lectura respecto al sexo de los participantes.

Discusión

A continuación, se discutirán los resultados obtenidos en la presente investigación. En primer lugar, se interpretarán las relaciones encontradas entre los constructos motivación intrínseca en la lectura y comprensión lectora. Para tal efecto, se hará énfasis en el impacto que puede tener la motivación intrínseca en relación al constructo comprensión lectora. Después se explicarán las diferencias obtenidas en ambos constructos con respecto a las variables grado y sexo. Finalmente, se presentarán las limitaciones y recomendaciones que derivan del actual estudio.

Respecto a la relación entre motivación intrínseca en la lectura y comprensión lectora, investigaciones recientes demuestran que promover la motivación intrínseca en la lectura se encuentra asociado a un aumento en la comprensión lectora (Becker y McElvany, 2010; Guthrie y Wigfield, 2004, como se citó en Becker y McElvany, 2010). Es decir, la motivación intrínseca en la lectura está positivamente relacionada con las medidas de comprensión lectora (Schaffner, Schiefele y Ulferts, 2013). Específicamente en secundaria, las habilidades lectoras se encuentran muy influenciadas por factores internos, siendo este el caso de la motivación; sin dejar de lado a los factores externos (Wahyuni, Miarsyah y Adisyahputra, 2018).

En este sentido, los resultados de la presente investigación evidencian una correlación mediana y positiva entre ambos constructos, en los alumnos del VI ciclo escolar. La relación entre motivación intrínseca en la lectura y comprensión lectora se debe a que la primera es un proceso que ayuda a direccionar la conducta (Arciniega, 2018) del segundo factor. En esta línea, se podría afirmar que la motivación intrínseca sería un aspecto importante para la adquisición, y mantenimiento de los conocimientos. Es decir, una persona que realiza una actividad por placer,

motivación intrínseca, va a mantener su interés en ésta produciendo así mejoras en su desempeño. Por tal motivo, la motivación lectora puede servir de mediador entre el compromiso lector y el logro académico de la lectura (Guthrie, Wigfield, y You, 2012, como se citó en Vaknin-Nusbaum, Nevo, Brande y Gambrell, 2018; Almadih, 2017).

Bajo la premisa anterior, podría decirse que se habla de un proceso cíclico, donde los alumnos motivados intrínsecamente por la lectura son quienes leen más, ya que la actividad les genera interés y placer en sí misma. A su vez, leer más contribuye a tener una mejor comprensión lectora. Siendo así que, estos alumnos mejoran sus calificaciones, ocasionando una brecha cada vez más grande entre ellos y quienes no están motivados intrínsecamente.

En suma, aquellos alumnos motivados intrínsecamente se vuelvan lectores más activos en el tiempo, en comparación a quienes están extrínsecamente motivados. En el caso de estos últimos, según Guthrie et al. (1997, como se citó en Cano, 2009), su intensidad decrecerá en el tiempo, ocasionando así que la brecha en comprensión lectora sea cada vez mayor. Por ello, cobra sentido que la regulación externa no fomente mejoras en la comprensión lectora, en comparación a quienes leen por interés propio en la tarea (Almadih, 2017; Garbarino, 1975, como se citó en Huertas, 1997; Grolnick y Ryan, 1987, como se citó en Huertas, 1997). Es más, los efectos de la motivación extrínseca podrían neutralizar parcialmente los efectos beneficiosos de la motivación intrínseca (Schaffner, Schiefele y Ulferts, 2013).

Bajo la propuesta desarrollada con anterioridad, autores como Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2011) y Solé (1992) no solo plantean que los lectores más motivados suelen leer más, lo cual incrementa su habilidad lectora. Sino que este hecho también repercute en su competencia y compromiso lector; por lo cual, son ellos quienes aprenden más. Según Ahmadi (2017) y Froiland y Worrell (2016), podría decirse que la esencia de la motivación intrínseca en relación al aprendizaje es llevar a los alumnos a involucrarse profundamente con la lectura. De igual forma, otras investigaciones aseguran que, efectivamente, la motivación intrínseca es más beneficiosa que la motivación extrínseca, en lo que refiere al compromiso de un proceso lector a largo tiempo (Vaknin-Nusbaum, Nevo, Brande y Gambrell, 2018; Ahmadi, 2017; Carbonero, Martín-Antón, y Reoyo, 2011; Deci y Ryan, 2000; Wigfield y Guthrie, 1997).

En base a las investigaciones propuestas, los resultados de la presente investigación se alinean a los paradigmas estipulados con anterioridad, evidenciando una correlación positiva y mediana entre la motivación intrínseca y la comprensión lectora en los alumnos del VI ciclo de

educación básica escolar. Este hecho no solo demuestra que existe una asociación entre motivación intrínseca y comprensión lectora, si no que permite hipotetizar que al ingresar a secundaria la motivación intrínseca lectora de los alumnos participantes ya habría estado instaurada, preservando de este modo su interés por la lectura. Bajo esta premisa, podría deducirse que los alumnos intrínsecamente motivados, presentan dicha motivación para la lectura desde algunos años atrás. Razón por la cual cobra importancia presentarla como una actividad placentera desde las etapas tempranas del proceso, contribuyendo así a motivar a los alumnos de manera intrínseca desde el inicio de la adquisición de la habilidad lectora.

Por otro lado, respecto a los hallazgos encontrados en relación al grado, se evidenció que segundo de secundaria presenta mayores niveles de comprensión lectora y de motivación intrínseca en la lectura. En efecto, los resultados del actual estudio comprueban una asociación entre la edad y la comprensión lectora. Esta relación también queda evidenciada en otras investigaciones como la que realizaron Arán-Filippetti y López (2016), en la cual se demostró que había diferencias significativas entre los tres grupos de estudio, de nueve a diez años, de once a doce años y de trece a quince años. En ella, se concluyó que se presentaban mayores puntuaciones en comprensión lectora conforme aumentaba la edad de los participantes. De manera que, la edad vendría a ser un factor que se encuentra asociado a la comprensión lectora, tal y como lo evidencian los autores mencionados, y la motivación intrínseca es un factor que dirige el proceso lector.

Como se mencionó anteriormente, el interés por la lectura aumenta cuando el alumno se encuentra intrínsecamente motivado. Si un estudiante presenta este tipo de motivación desde las edades tempranas del proceso lector, su interés por la lectura aumentará conforme incrementa el grado escolar, generando a su vez la predisposición para una mejor comprensión lectora. Los hallazgos en esta investigación con respecto al grado, corroboran el proceso cíclico mencionado anteriormente. Para el presente estudio, se asume que los alumnos han presentado una motivación intrínseca para la lectura desde los primeros años escolares o desde hace algunos años, por lo cual, al entrar a secundaria, los alumnos intrínsecamente motivados, quienes leen mejor, mantendrán esta tendencia a lo largo de su vida académica.

A pesar de ello, es importante mencionar que hay investigaciones que evidencian lo opuesto a lo encontrado en el estudio actual. Es decir, afirman una disminución de la motivación hacia la lectura conforme aumenta el grado de escolaridad (Wigfield, Gladstone y Turci, 2016). Sin embargo, es importante recalcar que los autores hablan de motivación en general, sin hacer una

distinción entre motivación intrínseca y extrínseca en la lectura. En la misma línea, un estudio realizado por Cano (2009) evidenció que los alumnos de tercero de secundaria presentaban una mayor motivación, tanto intrínseca como extrínseca, en comparación a los alumnos de cuarto y quinto de secundaria. De igual forma, otros autores estiman que conforme aumenta la complejidad de las actividades lectoras, el rendimiento de los alumnos decrece (Flores, Otero, Lavallée y Otero, 2010, como se citó en Flores-Macías, Jiménez y García, 2015), ya que, como plantea Madero y Gómez (2013) la lectura está influida por diversas creencias motivacionales. Por ejemplo, factores como la percepción de autoeficacia y los conocimientos previos podrían generar que un alumno que presenta dificultades lectoras pierda el hilo de comprensión, ocasionando así que el aumento de la complejidad desencadene en un desempeño decreciente (Flores, Otero, Lavallée y Otero, 2010, como se citó en Flores-Macías, Jiménez y García, 2015).

De hecho, Vaknin-Nusbaum, Nevo, Brande y Gambrell, (2018) sostienen que los alumnos que fallan al inicio del proceso lector se encontrarán menos motivados en las actividades lectoras que el resto de sus compañeros. Sumado a esto se encuentra el incremento progresivo de la complejidad lectora que va de la mano con el grado escolar. Por lo cual, terminan perdiendo el interés en la lectura, en vez de seguir cultivándolo. Es decir que, progresivamente se desmotivan y esto repercute en su comprensión lectora, lo que a su vez tiene implicancias en su rendimiento lector, y muchas veces en el rendimiento académico global. Todo esto genera un ciclo del cual se dificulta cada vez más salir. En este caso, se estaría evidenciado un proceso inverso al efecto cíclico positivo mencionado previamente. Por ende, se requerirían futuras investigaciones en el tema para ahondar más en las razones de la falta de motivación lectora desencadenadas por una motivación extrínseca inicial.

Por otra parte, en lo que respecta a la diferencia entre hombres y mujeres en relación a la motivación intrínseca y comprensión lectora, se encontró que no había diferencias significativas entre los grupos de alumnos estudiados. De hecho, se evidenció que presentaban el mismo puntaje de motivación intrínseca. De igual forma, la motivación extrínseca en la lectura tampoco es un factor que presentó diferencias según el sexo de los participantes.

En base a los estudios revisados, quedó en evidencia que algunas de las investigaciones confirmaban un desempeño más homogéneo a medida que incrementaba el grado escolar, entre hombres y mujeres. Tal es el caso de Aran-Filippetti y López (2016), donde contrastaron tres grupos distintos y encontraron que conforme aumentaba la edad, las diferencias en comprensión

lectora con respecto al sexo disminuían, llegando a ser equiparables entre los 13 y 15 años. En otras palabras, dicha investigación evidencia que conforme se incrementa la edad o grado de estudios, las diferencias en comprensión lectora entre hombres y mujeres disminuyen, llegando a ser similares en el tiempo; es decir, presenta una tendencia a homogeneizarse. Por lo tanto, esto podría explicar la razón por la cual la presente investigación no encontró diferencias significativas entre los constructos mencionados, en relación al sexo de los participantes.

Específicamente en el contexto peruano, en la ECE 2019 (Ministerio de Educación, 2019), los resultados de segundo de primaria evidenciaron una diferencia de 5.4% a favor de las mujeres en el nivel satisfactorio de comprensión lectora. Se encontró la misma tendencia en el nivel satisfactorio de cuarto de primaria, pero esta vez con una diferencia de 4.4 puntos porcentuales. En el caso de segundo de secundaria, la diferencia a favor de las mismas en el nivel satisfactorio es de 1.7%. Si bien las diferencias en el sexo de los participantes no son elevadas, se observa una tendencia a la disminución de esta conforme incrementa el grado escolar, llegando a ser más homogéneas en secundaria.

Sin embargo, otras investigaciones, en contextos internacionales, mencionan que las diferencias de género son pequeñas en relación a la comprensión lectora. Tal es el caso de lo hallado por los autores del CLP (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991), donde no se evidenciaron diferencias significativas en la comprensión lectora con relación al sexo de los participantes. Otros autores como Martínez y Córdoba (2011) mencionan que las diferencias de género en relación a la comprensión lectora se deben principalmente a motivos sociales (Martínez y Córdoba, 2011).

De igual manera, estudios como el realizado por Cerezo y Casanova (2004), evidencian que no hay diferencia entre la motivación intrínseca en hombres y mujeres en educación secundaria. Estos autores correlacionaron la motivación intrínseca con varios constructos, y uno de ellos es la lectura. Es importante mencionar que dichos autores encontraron una diferencia entre sexos a favor de los hombres, pero en relación a la motivación extrínseca.

A pesar de encontrar investigaciones que demuestran la inexistencia de una relación entre comprensión lectora y motivación intrínseca en la lectura con relación al sexo de los evaluados, otros estudios aseguran que hay un mejor rendimiento a favor de las mujeres. Wigfield, Gladstone y Turci (2016) y Schaffner, Schiefele y Ulferts, (2013) alegan que las mujeres presentan un mayor nivel de comprensión lectora y motivación intrínseca en la lectura que los hombres, desde los primeros grados escolares. De igual forma, Cano (2009) evidenció que las mujeres se encontraban

más motivadas hacia la lectura que los hombres, tanto en tercero de secundaria como en cuarto y quinto. Estos hallazgos podrían reflejar, en cierta medida, lo encontrado por varios autores, como Wigfield, Gladstone y Turci (2016) y Cano (2009), quienes sostienen que las mujeres tienen opiniones más positivas sobre la lectura que los hombres. Por lo tanto, se podría deducir que éste es un factor que repercute positivamente a favor del sexo femenino, al comparar las diferencias según sexo en relación a los constructos previamente mencionados.

En base a la información presentada con anterioridad, no se puede concluir rotundamente que la variable género se encuentre directamente asociada a los constructos bases de la presente investigación. En este caso particular, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Sin embargo, podrían existir variables adicionales que determinen un mayor o menor puntaje en comprensión lectora y en motivación intrínseca de alumnos y alumnas, tales como el nivel socioeconómico, la edad de iniciación en la lectura, actitud de la familia hacia la lectura, entre otros factores. Por ende, se necesitan futuras investigaciones respecto al tema, con una población más amplia, para llegar a conclusiones más sólidas.

En conclusión, el presente trabajo encuentra que la motivación intrínseca lectora y la comprensión lectora son dos constructos que se encuentran directamente relacionados, de forma positiva. Es decir, la motivación intrínseca es el proceso que ayuda a direccionar la conducta de la comprensión lectora. Además, se concluye que hay una asociación entre la edad de los estudiantes y la comprensión lectora, siendo así que segundo de secundaria presenta niveles más altos de comprensión lectora que primero de secundaria. Para finalizar, no se encontraron diferencias contundentes respecto a la variable sexo, siendo este un factor que, para la presente investigación, no repercute directamente en la motivación ni comprensión lectora.

Limitaciones y Recomendaciones

Respecto a las limitaciones presentadas en la investigación, se puede decir que, debido al horario de aplicación, la autora no pudo realizar todas las aplicaciones por sí misma. Esto generó una falta de supervisión para que todos los participantes completen las pruebas, lo cual ocasionó datos inválidos que fueron retirados de la investigación.

De igual forma, otra limitación fue el difícil acceso a la población de estudio. Por un lado, al tratarse de un colegio privado de clase media alta, y por otro, debido a la poca apertura de algunos

padres para dar su consentimiento a sus hijos y permitirles ser parte de la investigación. A esto se suma los procedimientos requeridos por parte del colegio, como permisos y horarios de aplicación.

Además, la falta de investigaciones similares en el contexto peruano no permite la comparación total de este estudio con diferentes poblaciones y en diferentes momentos. Esto no contribuye al enriquecimiento del análisis del presente estudio.

En cuanto a las recomendaciones, se espera que en futuras investigaciones se pueda controlar la variable sexo, con el fin de poder identificar si realmente habría o no alguna diferencia entre ambos grupos. De igual forma, sería interesante replicar este estudio en escuelas privadas y públicas, con la finalidad de hacer una comparación entre los puntajes de motivación intrínseca y extrínseca en la lectura y correlacionarlos con la variable comprensión lectora. Esto, con el fin de investigar si existe una diferencia en ambos contextos escolares, pudiendo así brindar un mejor acercamiento de los alumnos a la comprensión lectora.

Otra recomendación sería realizar más estudios de correlación en el Perú, utilizando diferentes poblaciones, las cuales varíen en grado, zona del colegio, tipo de escuela y nivel socioeconómico. Del mismo modo, se recomienda la realización de estudios de tipo causa-efecto para poder ahondar a un nivel distinto la relación existente entre la comprensión lectora y la motivación intrínseca, pudiendo así determinar la causa-efecto dentro del proceso cíclico.

En relación al proceso cíclico que se genera entre la motivación intrínseca y la lectura, se requeriría que futuras investigaciones pudieran ahondar en las razones que desencadenan brechas cada vez más grandes entre los alumnos motivados intrínsecamente y los que no se encuentran motivados intrínsecamente hacia la lectura. Esto se daría con el fin de poder revertir, en cierta medida, el efecto negativo que tiene la falta de motivación para los alumnos con bajo rendimiento en comprensión lectora.

Finalmente, y en relación a la importancia de motivar intrínsecamente a los alumnos hacia la lectura, se recomienda poder emplear estrategias para cultivar el gusto lector desde los primeros años escolares. Esto contribuirá positivamente a facilitar el desarrollo de habilidades lectoras a lo largo de la etapa escolar, generando así un efecto cíclico, donde el gusto por los libros motivará más a los alumnos, y a su vez, los alumnos más motivados intrínsecamente leerán más, y por lo tanto mejor. Debe tomarse en consideración que los reforzadores externos deben ser usados con cautela, para no caer en una motivación en base a recompensas extrínsecas, sino incentivarlos a cultivar el gusto por la lectura en sí misma. De esta manera, se espera promover una mayor

motivación intrínseca. Es así que, dejar a los alumnos escoger libros de su interés, dentro de su nivel lector y de las posibilidades del colegio, contribuiría positivamente a generar un agrado por la lectura. Ahí, radica la importancia de tener bibliotecas escolares, en general ambientes ricos en literatura infantil donde pueda encontrarse una diversidad de géneros literarios que satisfaga la demanda lectora de los niños. Sumado a esto, se recomienda que los alumnos desarrollen el hábito de leer diariamente desde edades tempranas, mediante contenidos de su interés. Para ello es fundamental informar también a los padres sobre la importancia de este hábito para que comiencen a trabajarlo y refuercen desde casa el gusto por la lectura.



Referencias bibliográficas

- Ahmadi, M. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International journal of research in English education*.
- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la secundaria en un distrito de Lima. *Persona 12*(12), 207-223.
- Alliende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (1991). Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. *Ediciones Universidad Católica de Chile*.
- Almagro, J. (2012). *Factores motivacionales relacionado con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. Tesis de doctorado. Universidad de Huelva: Huelva-España.
- Arán-Filippetti, V. & López, M. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Panamerican Journal of Neuropsychology 10*(1), 23-44.
- Arciniega, N. (2018). *Relación entre la motivación lectora, el desarrollo metacognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima*. Tesis de doctorado. Universidad Peruana Cayetano Heredia: Lima-Perú.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology, 102*(4), 773.
- Bråten, I., Johansen, R. & Strømsø, H. (2017). Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading, 40*(1), 17-36.
- Cáceres, M. (2017). *Efecto del programa el mundo lector sobre la motivación intrínseca por la lectura en estudiantes de 3° año de educación secundaria de la I.E. Las Brisas de Villa – chorrillos*. Tesis de licenciatura. Universidad Marcelino Champagnat: Lima-Perú.
- Cano, G. (2009). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima- Perú.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology 4*(2), 133-142.

- Cerezo, M. & Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology* 2(1), 97-112.
- Conde, C. & Almagro, B. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. (1), 212-220.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Revista Psychological Inquiry* 11(4), 227-268.
- De La Puente, L. (2015). *Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima*. Tesis de maestría. Universidad Peruana Cayetano Heredia: Perú.
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Álvarez, C., Huerta, R., Santivañez, R., Carpio, U. & Llerena, L. (2007). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de lima metropolitana. *Revista IIPSI* 10(2), 85-103.
- Ecurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de Contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú* 6(1), 103-111.
- Espitia, E. (2014). *Factores determinantes de la comprensión lectora: Motivación Intrínseca, Autoestima, Rendimiento académico; Un Estudio Con Estudiantes del Área de La Salud y Humanidades*. Tesis de maestría. Universidad del Bío-Bío: Chillán-Chile.
- Flores-Macías, R., Jiménez, J. & García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa* 20(65), 581-605.
- Froiland, J. & Worrell, F. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Revista Psychology in the Schools* 53(3), 321-336.
- Gallegos, L., Flores, Y. & Carrera, M. (2017). *La conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado de educación primaria de la Institución Educativa Independencia Americana N° 145 del distrito de San Juan de Lurigancho*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: Lima-Perú.
- Gámez, I. (2012). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa. *Escenarios* (10), 83-91.

- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una tura para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo* (2), 27-36.
- González, M., Barba, M. & González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista iberoamericana de educación* 53(6).
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A. & Barbosa, P. (2006) Influences on stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research* 99 (4), 232-245.
- Hairul, N., Ahmadi, M. & Pourhosein, A. (2012). The Role of Reciprocal Teaching Strategy as an Important Factor of Improving Reading Motivation. *Elixir Educational Technology* (53), 11836-11841.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, México DF, México: Mc Graw Hill.
- Huertas, J. (1997). ¿Por qué queremos hacer lo que nos da la gana? *Los elementos y condiciones para la motivación intrínseca y extrínseca*.
- Junyent, A. (2015), La comprensión lectora en los niños peruanos. *Economía y Sociedad* (89), 32-38.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- Llamazares, M. & Alonso-Cortés, M. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la comprensión escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *ISIL* (3), 67-82.
- Lu, L. (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 32-39.
- Madero, I. & Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa* 18(56), 113-139.
- Martínez, J. & Córdoba, C. (2011). Rendimiento en lectura y género: Una pequeña diferencia motivada por factores sociales. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ed.), Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias (pp. 149-192). Madrid, España.
- Ministerio de Educación (2007), *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*, Lima-Perú.

- Ministerio de Educación (2013). Resultados PISA 2012. En Ministerio de Educación (Ed.) *PISA 2012 primeros resultados del informe nacional* (pp. 25-64). Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2015). Resultados de la competencia lectora en Perú según PISA 2015. En Ministerio de Educación (Ed.) *PISA 2015 Informe Nacional* (pp. 87-100). Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2016a). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016*, Lima-Perú.
- Ministerio de Educación (2016b). *Resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE 2016*. Lima-Perú.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la educación básica*, Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018). Evaluación PISA 2018. Ministerio de Educación. Lima-Perú.
- Ministerio de Educación (2019). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. Lima-Perú.
- Monroy, J. & Gómez, B. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (6), 37-42.
- Morales, S. (2011). Variables Socioculturales y Cognitivas en el Desarrollo de la comprensión de Lectura en Lima, Perú. *Revista peruana de investigación educativa* (3), 98-123.
- Morales, J., Frisancho, S. & Lam, L. (2016). Operación de combinatoria experimental en estudiantes que inician la educación universitaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 15(1), 79-97.
- Naranjo, M. (2009), Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación* (33), 153-170.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud* (4), 158160.
- Paredes-Zurita, Z. (2016). *Niveles de logro de conciencia fonológica en alumnos de educación inicial de la institución educativa Hans Christian Adersen Piura, 2016*. Tesis de licenciatura. Universidad de Piura, Lima-Perú.
- Piaget, J. (2008). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*. (51), 40-47.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education. Theory, research and application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, Pearson.

- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. LimaPerú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Santiago, A., Castillo, M. & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje en la lectura. *Folios* (26), 27-38.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly* 48(4), 369–385.
- Schiefele, U., & Löweke, S. (2018). The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly* 53(4), 405-421.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa* (14), 47-55.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España, Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Comprensión lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 43-61.
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading* 41(3), 438-454.
- Wahyuni, S., Miarsyah, M. & Adisyahputra (2018). Achievement Motivation, Critical Thinking Skills, and Reading Comprehension Correlation with Scientific Literacy among Senior High School Students. *Journal Pendidikan* 6(2), 30-37.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist* 32(2), 59-68.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997a). Dimensions of children motivations for reading: an initial study. Content Literacy Information Consortium, University of Virginia. Charlottesville: Curry School of education.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997b). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology* 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S. & Perencevich, K. (2004). Children motivation for reading: domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research* 97

(6), 299-309.

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives* 10(3), 190-195.



Apéndices

Apéndice A. Consentimiento Informado Colegio

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ director(a) del colegio _____, acepto de manera voluntaria participar en la investigación que será realizada por la alumna _____ de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). La investigación será realizada como parte del curso Seminario Preliminar de Tesis en Psicología Educacional, el cual es parte de la formación académica de la alumna. Esta se encuentra bajo la supervisión de la Mg. Mariana Avendaño (C.Ps.P. 7230), asesora de la alumna.

La participación implicará dos fases, la primera requiere del psicólogo y los profesores de comunicación del grado para ser jueces en la validación de unos de los instrumentos. La segunda etapa consta de la aplicación de los dos instrumentos (Motivación Lectora y Comprensión Lectora). Todo ello con la finalidad de investigar la relación de ambos constructos en la población objetivo. La alumna se compromete a no revelar la identidad de la institución educativa en ningún momento de la investigación ni después de ella.

Los contenidos de la misma serán presentados al asesor y a los jurados de tesis sólo con fines de aprendizaje manteniendo siempre el anonimato del colegio y de los alumnos

El colegio podrá retirarse del proceso aún comenzada la investigación si lo desea.

Para cualquier información adicional y/o dificultad, el colegio puede contactarse con la Mg. Mariana Avendaño (C.Ps.P. 7230), asesora del curso de Seminario Preliminar de Tesis en Psicología Educacional de la universidad al correo mavendano@pucp.pe. Lima, _____ de _____ del

20__

Firma del director(a) del colegio

Firma del alumno

Firma del asesor

Apéndice B. Consentimiento Informado padres

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La institución educativa ha autorizado la realización de una investigación que será dirigida por la alumna María Teresa Castañeda Mejía, estudiante de 12vo ciclo de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

El estudio, respaldado por la PUCP, tiene como finalidad determinar la relación entre Motivación Lectora y Comprensión Lectora en los alumnos de 1ero y 2do de secundaria. La participación en el estudio será llevada a cabo de forma voluntaria y anónima, por lo cual la información que se recoja será estrictamente confidencial y utilizada solamente con fines académicos.

La aplicación del instrumento consta de una ficha de datos (sexo, edad y grado) y dos cuestionarios de opción múltiple, los cuales serán aplicados el día **martes 24 de septiembre** de 8:00 a 9:00am.

Al ser una participación voluntaria, se solicita la autorización de los padres de familia para que los alumnos puedan participar del estudio. En caso de no contar con la autorización, sus hijos serán retirados momentáneamente del aula, al momento de la aplicación.

Si tuviera alguna de duda y/o consulta al respecto, puede comunicarse con María Teresa Castañeda al correo electrónico mtcastaneda@pucp.pe

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ padre/madre del alumno/a _____ he sido informado sobre la investigación que se realizará el día **martes 24 de septiembre**, y tengo conocimiento de que la participación es enteramente voluntaria y anónima (marque con un aspa el cuadrado correspondiente).

<input type="checkbox"/> SÍ doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe de la investigación	<input type="checkbox"/> NO doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe de la investigación
---	---

Firma del padre

Fecha

Apéndice C. Asentimiento Informado alumnos**ASENTIMIENTO INFORMADO**

Hola,

Mi nombre es María Teresa Castañeda y estoy haciendo mi tesis. Como les comenté en la indicación general, la participación de cada uno de ustedes es totalmente voluntaria y no afectará en nada a sus notas.

A continuación, te presento algunos puntos importantes que debes saber antes de aceptar ayudarme:

- Tu participación es totalmente voluntaria. Si en algún momento ya no quieres seguir participando, puedes decírmelo y volverás a tus actividades de clase.
- Las preguntas que responderás no afectarán en tus notas y tendrá una duración de una hora máximo.
- En mi trabajo no usaré tu nombre, por lo que nadie conocerá tu identidad.
- Tus padres ya han sido informados sobre mi investigación y están de acuerdo con que participes si tú también lo deseas.
- Al finalizar la investigación, realizaré una devolución a los directivos del colegio, donde mostraré las conclusiones principales de mi investigación.

Ahora, te pido que marques con un aspa (X) el siguiente enunciado según tu interés de participar o no de mi investigación. De estar interesado(a), debes colocar también tu nombre en la línea de abajo y devolverme este documento.

¿Quiero participar en la investigación de María Teresa Castañeda?	<u>SÍ</u>	<u>NO</u>
---	------------------	------------------

Nombre del alumno

Fecha

Apéndice D. Calificación de jueces**Tabla 1***Calificación de jueces*

Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Acuerdos V de Aiken	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
2	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
3	1	1	1	1	1	0	1	1	7	0.88
4	1	1	0	1	1	1	1	0	6	0.75
5	1	1	1	0	1	0	1	0	5	0.63
6	1	1	1	0	1	1	1	0	6	0.75
7	0	1	1	0	1	1	1	1	6	0.75
8	0	1	1	1	1	1	1	0	6	0.75
9	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
10	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
11	1	1	1	1	1	1	0	1	7	0.88
12	1	1	0	1	1	1	1	0	6	0.75
13	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
14	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
15	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00

16	0	1	0	0	1	0	1	1	4	0.50		
17	0	1	1	1	1	1	1	1	7	0.88		
18	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00		
19	0	1	1	1	1	1	1	1	7	0.88		
20	1	1	0	0	1	1	1	0	5	0.63		
21	1	1	0	0	1	1	1	1	6	0.75		
22	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00		
23	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00		
24	1	1	1	0	1	1	1	1	7	0.88		
25	1	1	0	0	1	1	1	1	6	0.75		
26	1	1	1	0	1	1	1	0	6	0.75		
27	0	1	1	1	1	1	1	1	7	0.88		
28	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0.88		
29	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0.88		
30	1	1	1	0	1	1	1	1	7	0.88		
31	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00		
32	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00		
33	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00		
34	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00		
35	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00		
36	1	1	1	1	0	1	1	1	7	0.88	37	1 1
	1	1	1	1	1	1	8	1.00				

38	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
39	1	1	0	1	1	1	1	1	7	0.88
40	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
41	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
42	1	1	0	1	1	1	1	1	7	0.88
43	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
44	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
45	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
46	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
47	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
48	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
49	1	1	0	1	1	1	1	1	7	0.88
50	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00
51	1	1	1	1	1	1	0	1	7	0.88
52	1	1	0	1	1	1	1	1	7	0.88
53	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1.00

Apéndice E. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk

Tabla 5

Pruebas de normalidad de escalas de motivación para la lectura

Kolmogorov-

Shapiro-Wilk

Smirnov	<hr/>		<hr/>		<i>gl</i>
	<i>p</i>		<i>p</i>		
		<i>gl</i>			
Motivación Intrínseca	77	.20	77	.28	
Motivación Extrínseca	77	.20	77	.40	



Apéndice F. Análisis complementario Kaiser-Meyer-Olkin

Tabla 6

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo

Motivations for Reading Questionnaire		
KMO	.70	<i>p</i>

n=77



Apéndice G. Análisis complementario de Esfericidad de Bartlett

Tabla 7

Prueba de esfericidad de Bartlett

Motivations for Reading Questionnaire		
Bartlett	.00	<i>p</i>

n=77



Apéndice H. Análisis complementario de Measure of Sampling Adequacy**Tabla 8***Prueba de Measure of Sampling Adequacy*

<u>Motivations for Reading Questionnaire</u>		
MSA	.70	<i>p</i>

n=77