

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE IDIOMAS



TESIS

LA MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA,
EN EL ÁREA DE INGLÉS, EN LOS ALUMNOS DEL 3º GRADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "OFELIA VELÁSQUEZ" DEL DISTRITO
DE TARAPOTO, EN EL AÑO 2010.

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN CON
MENCION EN IDIOMAS EXTRANJEROS

AUTORES : Bach. DORALIZA SANTA CRUZ CARHUAJULCA
Bach. VIRGINIA VELA VALDERRAMA

ASESOR : Mgs. JACINTO CUNIA GARCÍA

TARAPOTO - PERÚ
2010

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE IDIOMAS



TESIS

LA MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN LECTORA,
EN EL ÁREA DE INGLÉS, EN LOS ALUMNOS DEL 3º GRADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. "OFELIA VELÁSQUEZ" DEL DISTRITO
DE TARAPOTO, EN EL AÑO 2010.

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN CON
MENCION EN IDIOMAS EXTRANJEROS

AUTORES : Bach. DORALIZA SANTA CRUZ CARHUAJULCA
Bach. VIRGINIA VELA VALDERRAMA

ASESOR : Mgs. JACINTO CUNIA GARCÍA

TARAPOTO - PERÚ

2010

DEDICATORIA

A nuestros padres por su perseverante apoyo
que nos han permitido hacer realidad nuestros
estudios profesionales.

AGRADECIMIENTO

Al director y a la profesora del tercer grado, de

la Institución Educativa "OFELIA VELÁSQUEZ".

Por apoyarnos en el proceso de ejecución de

la investigación.

A nuestro Asesor de Tesis M. Sc. Jacinto Cunia
García, por darnos la oportunidad de trabajar
bajo su orientación, y por ser nuestra guía en este
proceso.

JURADO EXAMINADOR



Lic. M. Sc. Carlo Espinoza Aguilar
Presidente



Lic. Julio Gastelo Bardales
Secretario



Lic. Wendy Palacios Paredes
Miembro



Lic. M. Sc. Jacinto Cunia Garcia
Asesor

2.2.2.5. El conocimiento previo en la comprensión lectora de una lengua extranjera.....	44
2.3. Definición de términos	50
2.4. Hipótesis.....	53
2.4.1. Hipótesis central	53
2.4.2. Hipótesis operacionales.....	53
2.5. Sistema de variables	53
2.5.1. Variable independiente.....	53
2.5.1.1. Definición conceptual.....	53
2.5.1.2. Definición operacional.....	54
2.5.1.3. Operacionalización	54
2.5.2. Variable dependiente	55
2.5.2.1. Definición conceptual.....	55
2.5.2.2. Definición operacional.....	55
2.5.2.3. Operacionalización	55
2.5.3. Variables intervinientes	55
2.5.4. Escala de medición.....	56
2.6. Objetivos	56
2.6.1. Objetivo general.....	56
2.6.2. Objetivos específicos	56

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Universo	58
2. Muestra	58
3. Diseño de contrastación	58
4. Procedimientos y técnicas	59
4.1. Procedimientos.....	59
4.2. Técnicas.....	59
5. Instrumentos	60
5.1. Instrumentos de recolección de datos	60
5.2. Realización de la prueba piloto.....	60

5.3. Instrumentos de procesamiento de datos.....	61
6. Prueba de hipótesis.....	63

CAPITULO III

Resultados de la investigación	64
3.1. Análisis del grado de motivación	63
3.2. Análisis del nivel de comprensión lectora	66
3.3. Relación entre la motivación y la comprensión lectora	68

CAPITULO IV

Discusión.....	70
Conclusiones.....	74
Recomendaciones.....	75
Referencias bibliográficas	76

ANEXOS

ANEXO N° 01: Escala de motivación en el aprendizaje de inglés.....	80
ANEXO N° 02: Prueba de comprensión lectora	84
ANEXO N° 03: Constancia de ejecución.....	89

RESUMEN

La investigación tuvo por objetivo determinar la relación que existe entre la motivación y la comprensión lectora de los estudiantes, en el Área de Inglés, del Tercer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del Distrito de Tarapoto, en el año 2010. En base a este objetivo general se formularon tres objetivos específicos, una hipótesis central y dos hipótesis operacionales.

La información se ha recolectado de 67 estudiantes, utilizando como instrumento una escala de motivación en el aprendizaje de Inglés y una prueba de comprensión lectora en inglés. Los datos obtenidos han sido procesados mediante estadística descriptiva e inferencial. La contrastación de hipótesis se ha llevado a cabo mediante la comparación del Coeficiente de Correlación de Pearson con los parámetros de correlación, considerando que la relación es directa cuando el coeficiente es positivo y la relación es inversa cuando es negativo.

De acuerdo al Coeficiente de Correlación de Pearson existe relación directamente proporcional entre la motivación y la comprensión lectora de los estudiantes en el Área de Inglés.

ABSTRACT

The investigation as by objective to determine the relation that exists between the motivation and the reading understanding of the students, in the Área of English, of the Third Degree of Secondary Education of the Educative Institution Ofelia Velasquez of the District of Tarapoto, in 2010. On the basis of this general mission three specific objectives, a central hypotheses and two operational hypotheses were formulated.

The information has collected of 67 students, using like instrument a scale of motivation in the English learning of and a test of reading understanding. The collected data have been process by means of descriptive and inferencial statistic. The hypothesis contrast has been carried out by means of the comparison of the Coefficient of Correlation of Pearson with the correlation parameters, considering that the relation is direct when the coefficient is positive and the relation is inverse when he is negative.

According to the Coefficient of Correlation of Pearson proportional relation between the motivation and the reading understanding of the students in the area of English exists directly.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN



1. EL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

En todos los ámbitos de la existencia humana está inmersa la motivación como un mecanismo para alcanzar determinados objetivos y metas. En relación con el aprendizaje de una segunda lengua, en opinión de **Gass y Selinker (1994)**, "la motivación determina ciertas diferencias individuales en los resultados de los aprendices, es decir, hace que algunos individuos sean más exitosos que otros al momento de estar involucrados en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua". **Dörnyei, citado por Brown, (2000)**, sostiene que "una persona altamente motivada aprende mejor y más rápidamente el idioma meta, o tal vez ejecuta las actividades asignadas con mayor eficiencia. **Krieger (2005)**, sostiene que "en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, puede no ser relevante para el estudiante, sino hay una pequeña dosis de motivación en las aulas".

Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca que cuando esta presente, los estudiantes difícilmente aprenden. No siempre hay ausencia de motivación; a veces, lo que se presenta es una inconsistencia entre los motivos del profesor y los del estudiante, o se convierte en un círculo vicioso el hecho de que éstos no estén motivados porque no aprenden.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, la falta de motivación se ha convertido en un problema latente para los educandos. La mayoría de los estudiantes no preguntan en clase por miedo al ridículo; si no se genera un clima favorable para mejorar la capacidad de pensamiento estratégico y para la comprensión, se enfatizan los aprendizajes repetitivos y mecánicos, con una clara incidencia negativa sobre la comprensión. Cuando se emprenden tareas con una motivación intrínseca, no se necesita superar ningún preconcepto respecto al aburrimiento, temor al fracaso o aparente inutilidad o falta de aplicación de la tarea. Si al estudiar se tienen expectativas claras y positivas, si se piensa en el futuro logro, pueden resultar gratificantes las tareas que se deben emprender.

Según Hammerly (1994), "la dificultad que representa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es en lo que se denomina *ambientes remotos*; es decir, donde la lengua se oye y se habla de manera artificial dentro del aula de clase". Hablar y escuchar de manera mecánica las palabras en el idioma extranjero es un problema latente que afecta al aprendizaje, debido a que deja por desapercibido a la comprensión lectora. Desatender el desarrollo de la comprensión lectora es preocupante en el rendimiento académico de los estudiantes; por cuanto las capacidades de analizar, interpretar, describir las ideas principales y los mensajes de los textos, es de importancia para la adquisición de conocimientos. La comprensión lectora es una de las habilidades que más influye en el correcto proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes, ya que poseerla es vital para el desarrollo de todas las áreas y materias de conocimiento en las distintas etapas educativas. Una de las causas importantes de la deficiencia en el rendimiento académico de los

estudiantes radica en el insuficiente desarrollo de su capacidad para la comprensión lectora.

Según **Fernández (1999)**, “el aspecto que se ha dejado de lado, aunque es de gran importancia dentro del aprendizaje de lenguas, es lo relativo a factor motivación, que afecta al aprendizaje en general y a la comprensión lectora en concreto”. La carencia de motivación es uno de las causas que afecta el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora.

En las aulas de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del Distrito de Tarapoto, provincia y región de San Martín, existen estudiantes que se sienten desganados, desanimados y desmotivados por el aprendizaje del Idioma Inglés; y por lo tanto, no tienen una buena comprensión lectora a causa de que no se encuentran motivados. El docente no motiva a los alumnos adecuadamente, se preocupa más por sus contenidos de clase, que estos sean aplicados tal y como él los programó. No ayuda a que los alumnos se inmersen por el tema. La motivación docente se basa fundamentalmente en el tipo de contenido, más no por el interés y las necesidades que los alumnos puedan tener. Los alumnos opinan que tienen miedo de preguntar voluntariamente durante la clase del profesor, debido ya que en muchas ocasiones el profesor los riñe o les pone mala nota.

1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La presente investigación está orientada a medir la relación que existe entre la motivación y la comprensión lectora de los estudiantes, en el área de inglés. Tener una buena motivación implica conocimiento de algo para luego terminar con aceptar o rechazar, sólo cuando uno ha llegado a conocer la

4
esencia de sí mismo, puede entonces ser capaz de decir lo que es esencial, una buena motivación hacia lo que se pretende aprender mejorará los niveles de logro en el proceso de aprendizaje.

Dado que la comprensión lectora es un proceso básicamente individual, el hecho de que un entorno lector favorezca más o menos la eficacia dependerá de si facilita la actuación de los factores personales que posibilitan la comprensión del texto. La comprensión lectora es una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder son las adecuadas, el lector consigue comprender bien el texto, la motivación es el pilar sobre la que se apoya la comprensión lectora, una motivación inadecuada lleva a leer de forma así mismo inadecuada.

La variable de motivación interviene en el ámbito de la comprensión lectora, considerada como una habilidad fundamental para favorecer o dificultar cualquier aprendizaje, en efecto, la motivación se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes, de esta relación se refiere la presente investigación, que considera como unidades de análisis a los estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa "Ofelia Velásquez" del distrito de Tarapoto, en el año 2010.

1.3. ENUNCIADO

El problema de investigación fue formulado con la siguiente interrogante:

¿Qué relación existe entre la motivación y la comprensión lectora de los estudiantes, en el área de inglés, del tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del distrito de Tarapoto, en el año 2010?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Realizada la revisión bibliográfica sobre estudios relacionados en torno al tema, a continuación se presenta investigaciones, que dan una idea de cómo ha sido investigado el objeto de estudio de la presente investigación:

a) La bachiller Josefina Pérez Clevia, en su tesis titulada: ***“MOTIVACIÓN INTERNA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA ULA TÁCHIRA” (2006)***, emitió las siguientes conclusiones:

- ❖ En la medida en que los estudiantes presentan actitudes motivacionales favorables hacia el aprendizaje del idioma su desempeño académico tiende a ser más alto.
- ❖ A pesar de que el estudiante no está expuesto a la interacción en inglés en el entorno, es decir, estudia inglés como Lengua Extranjera, los sujetos de este estudio manifestaron un interés y satisfacción altos por el aprendizaje de esta lengua, lo cual incide positivamente en su disposición para aprenderlo.

b) La bachiller Rudy Mendoza Palacios en su tesis titulada ***“La motivación docente y su influencia en el desarrollo de la expresión oral de los alumnos del 2º año de secundaria del Centro Educativo “Micaela Bastidas en la ciudad de Piura” (2006)***, llegó a las siguientes conclusiones:

- ❖ El aprendizaje de contenidos del área de personal social se encuentra condicionado con frecuencia a la motivación que realiza la docente en clase.
 - ❖ La motivación docente se encuentra desligada del contexto de los educandos, lo cual genera interferencias entre el tema de clase y el interés por los alumnos.
 - ❖ El docente no motiva adecuadamente a los alumnos, se preocupa por que sus contenidos de clase sean aplicados tal como los programó.
 - ❖ No logra que los alumnos se interesen por el tema de clase, por que usa un lenguaje demasiado técnico para su entendimiento de los alumnos.
 - ❖ Los alumnos expresan que tienen miedo de opinar libremente durante la clase, debido a que el profesor muchas veces les riñe o les pone mala nota.
- c) **Las bachilleres Soffi Leylith Barrueto Pérez y Evelyn Patricia Pezo López, en su tesis titulada: *Actitudes hacia la lectura y su relación con la Comprensión Lectora, en el área de Idioma Extranjero – Inglés, en los estudiantes del 3º Grado de Educación Secundaria de la I.E. "Francisco Izquierdo Ríos" de la ciudad de Tarapoto, 2008*, llegaron a las siguientes conclusiones:**

- ❖ El mayor porcentaje de los estudiantes (63,53%) presentan puntuaciones ubicado en la categoría de **DEFICIENTE** de la escala, lo que significa que los estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria de la I.E. "FRANCISCO IZQUIERDO RÍOS" del distrito de Morales, en el año 2008 presentan deficientes actitudes hacia la lectura en el idioma Inglés, a nivel conocimientos, disposición afectiva y conductual hacia la lectura de textos en Inglés.

- ❖ El mayor porcentaje de los estudiantes (92,35%) presentan puntuaciones ubicado en la categoría de **EN INICIO** de la escala, lo que significa que los estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria de la I.E. "FRANCISCO IZQUIERDO RÍOS" del distrito de Morales, en el año 2008 presentan deficiencias para comprender el contenido que está implícito en los textos descriptivos, cuya descripción es de naturaleza objetiva, en el idioma Inglés.

- ❖ El coeficiente de correlación de Pearson (0,34), se encuentra ubicado entre el intervalo de correlación positiva débil (+0,10) con tendencia hacia la correlación positiva media (0,50), lo que significa que hay una relación directa entre las actitudes hacia la lectura con el nivel de comprensión lectora en Inglés; por lo tanto, se ha rechazado la hipótesis nula y se ha aceptado la hipótesis alterna; en consecuencia, a mayores actitudes positivas hacia la lectura mayor nivel de comprensión lectora, en el área de Idioma Extranjero – Inglés de los estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria de la I.E. "FRANCISCO IZQUIERDO RÍOS" del distrito de Morales, en el año 2008.

d) Los bachilleres Absalón Vilcarromero Rojas y Samuel Saavedra Cubas, en su tesis titulada: “Relación entre Motivación, Puntaje de Ingreso, y Rendimiento Académico de los estudiantes del primer año académico de la Facultad de Educación y Humanidades – Rioja, en el año 2003”; llegaron a las siguientes conclusiones:

- ❖ El mayor porcentaje de estudiantes presentan grado de motivación al logro, que se ubica en la categoría media, grado de motivación al poder que se ubica en la categoría alta y grado de motivación a la afiliación que se ubica en la categoría significativamente alta.
- ❖ En la totalidad de estudiantes ingresan a la universidad con puntajes desaprobatorios, en la escala vigesimal; de los cuales el 95,35%, obtuvieron puntajes deficientes y el 4,65% alcanzaron puntajes que les ubica en la categoría malo.
- ❖ El mayor porcentaje de estudiantes de la promoción 2003-I, en el primer año académico presentaron rendimiento académico desaprobatorio, según escala vigesimal.
- ❖ Existe una relación inversa entre los diversos tipos de motivación y el puntaje de ingreso a la FEH-R, de la UNSM-T en el 2003-I.
- ❖ La motivación al logro y la motivación al poder están directamente relacionados con el rendimiento académico, en cambio la motivación

a la afiliación está inversamente relacionado con el rendimiento académico.

- ❖ Existe relación directa además aceptable entre el puntaje de ingreso y el rendimiento académico de la promoción 2003-I. Por lo tanto, podemos afirmar que más del 50% de estudiantes se deduce su rendimiento académico a partir de su puntaje de ingreso.

Después de analizar las tesis resumida de dichos autores, llegamos a la conclusión que la motivación es muy importante en el ámbito del proceso de aprendizaje, puesto que el estudiante presenta una actitud favorable para mejorar su nivel cognoscitivo y capacidad de cumplir sus objetivos. Por otro lado el docente debe de estar involucradas en los intereses de los estudiantes.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. LA MOTIVACIÓN

2.2.1.1. Conceptualización de motivación

"La motivación es el deseo de las personas de realizar su trabajo lo mejor posible o de realizar el máximo esfuerzo para cumplir las tareas encomendadas dirigiendo y manteniendo la conducta humana". (Gómez, 1997, p. 30)

"La motivación es la voluntad para hacer un gran esfuerzo por alcanzar las metas de la organización, condicionado por la capacidad del esfuerzo para satisfacer alguna necesidad personal" (Stephen, 1994, p. 207)

"La motivación es el potencial de desarrollo, la capacidad de asumir responsabilidades y dirigir el comportamiento hacia los objetivos de la empresa, son factores que están presentes en las personas". (Chiavenato, 2000, p. 581)

"La motivación es aquello que impulsa, dirige y mantiene el comportamiento humano y en gestión de recursos humanos, alude al deseo que tiene el individuo de realizar su trabajo lo mejor posible, o de realizar el máximo esfuerzo en la ejecución de las tareas que se le han asignado". (Gómez, 1997, p. 102)

"La motivación se explica en función de conceptos como fuerzas activas e impulsoras, traducidas por palabras como deseo y rechazo. El individuo desea poder, estatus y rechaza el aislamiento social y las amenazas a su autoestima y establece una meta determinada, cuya

consecución representa un gesto de energía para el ser humano".
(Chiavenato, 2000, p. 68)

"La motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido". (Santrock, 2004, p. 432)

"La motivación hace referencia al conjunto de procesos implicados en la activación dirección y persistencia de la conducta, en este caso de la conducta del aprendizaje". (Beltrán, 1998, p. 81).

Según Ramajo (1992), "la motivación es la causa de una conducta, es decir, los factores que, operando en el plano psicológico del individuo, determina la ejecución o no de una actividad".

2.2.1.2. Amotivación o desmotivación

La amotivación o desmotivación según Deci y Ryan (1985), corresponde a un estado de no regulación y sería diferente de las motivaciones intrínseca y extrínseca. La amotivación refiere al individuo que ya no percibe las contingencias entre sus acciones y los resultados que el se propone.

Desmotivación o amotivación refiere a la ausencia de motivaciones. Se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados, lo que se expresa en sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro.

2.2.1.3. Motivación extrínseca

Ryan y Deci (2000), establecen que “la motivación extrínseca es la otra cara de la moneda. Es la ejecución o desempeño de una actividad, con el fin de lograr resultados concretos, generalmente determinados por una fuerza externa. Es un estado menos autónomo que la motivación intrínseca; implica la ejecución de una actividad, con el fin de obtener un resultado independiente”.

Según **Reeve (1994)**, “la motivación extrínseca se basa en los tres conceptos principales de recompensa, castigo e incentivo. Una recompensa es un objeto ambiental atractivo que se da al final de la secuencia de conducta y que aumenta la probabilidad de que esa conducta se vuelva a dar; un castigo es un objeto ambiental no atractivo que se da al final de la secuencia de conducta y que reduce las posibilidades de que esta se vuelva a dar. Un incentivo es un objeto ambiental que atrae o repele al individuo a que realice o no realice una secuencia de conducta”.

Según **Beltrán (1998)**, “la motivación extrínseca es la que es promovida desde afuera, donde se utilizan los premios, los castigos y el reconocimiento de los demás como reforzadores de la conducta, lo cual puede favorecer o disminuir la motivación por el aprendizaje”.

“La motivación extrínseca involucra incentivos externos, tales como recompensas y castigos”. (**Santrock, 2004, p. 435**)

Esta puede tomar diferentes valores, dependiendo de las metas del alumno, un valor instrumental externo: encontrar el apoyo y reconocimiento de los demás, su aplauso por dominar la tarea, aprobar la materia; así como un valor negativo: ser el perdedor, no aprobar la materia, el castigo. Siendo el conjunto de estos incentivos lo que motiva al alumno a realizar las actividades de aprendizaje, donde en ocasiones predominaran unos y en otras situaciones de aprendizaje se modificarán. Por eso, es importante que el profesor evalúe cada una de estos indicadores para conocer cual es la motivación del alumno cada vez que asiste a clases y participa en las actividades.

La motivación es extrínseca cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera si no por las ventajas que ésta ofrece. La motivación extrínseca pertenece a una amplia variedad de conductas las cuales son medios para llegar a un fin, y no el fin en sí mismas, en la motivación extrínseca la conducta es regulada a través de medios externos tales como premios y castigos.

La motivación extrínseca es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades, pero que proceden de fuera. De esta manera, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias.

Deci y Ryan (1985), proponen 3 tipos de motivación extrínseca que corresponden a los diferentes niveles de autodeterminación, sean la regulación externa, la introyección y la identificación.

La motivación extrínseca de regulación externa, asociada a conductas reguladas mediante recompensas y obligaciones exteriores. La introyección, es la motivación extrínseca de regulación interna, que ocurre cuando las conductas obedecen a razones interiorizadas por la persona. La motivación extrínseca de identificación, en donde los motivos externos se han internalizado, y la decisión de realizar la conducta es de la persona, aunque no sea gratificante.

2.2.1.4. Motivación intrínseca

Según **Beltrán (1998)**, "la motivación intrínseca es el impulso interior o movimiento que el individuo toma o sigue para conseguir un objetivo o realizar una tarea. Está en función de las metas que se propone el alumno, las cuales pueden tener diferentes incentivos, ya sea como un valor de logro: ser más competente, tener más capacidad, ser el ganador, obtener el premio; o un valor intrínseco, que está ligado al aprendizaje, al aprender, a dominar la tarea, no dependen de recompensas externas, da igual que te valoren o no, la satisfacción es personal".

"La motivación intrínseca está basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo". (**Santrock, 2004, p. 435**)

Es intrínseca, cuando la persona fija su interés por el estudio, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas. Definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad intrínseca y, finalmente, la motivación intrínseca para aprender.

Ryan y Deci (2000), sostienen que "la motivación intrínseca implica involucrarse libremente en determinadas actividades. Es la tendencia inherente para buscar retos y novedades, para extender y ejercitar las propias capacidades, para explorar y aprender. Es realizar una actividad para obtener satisfacción inherente, ya que ésta se realiza en ausencia de una recompensa externa que la controle".

La motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo.

La motivación intrínseca se trata del deseo que tiene el individuo de ejecutar un conducta y de ser efectivo por y para el interés propio. La motivación intrínseca debe nacer de cada uno.

Vallerand y Halliwell (1983), han identificado tres tipos de motivación intrínseca como motivación intrínseca al conocimiento, al cumplimiento y, a la estimulación.

La motivación intrínseca para conocer resume la necesidad de las personas de saber, comprender y buscar significado a las cosas, relacionada con la exploración, curiosidad y aprendizaje de metas. Se asocia al placer que se obtiene al hacer cosas nuevas e interesantes. La motivación intrínseca al cumplimiento es definida como la implicación en una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando se intenta lograr algo, superándose a sí mismo, y actuando más allá de los requerimientos formales. La motivación intrínseca para experimentar estimulación, la cual ocurre cuando uno se implica en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas, tales como placer sensorial, estético, y experiencias emocionantes y extraordinarias.

2.2.1.5. TEORIAS DE LA MOTIVACIÓN

1) Teoría de la disonancia cognoscitiva

La disonancia es la encargada de los impulsos al cambio asociados con las desarmonías que persisten frecuentemente después que se ha hecho una elección.

Díaz (2008), dice que la "teoría de la disonancia cognitiva de Festinger, establece que siempre que no exista una armonía, congruencia o consonancia interna en el sistema cognoscitivo de la persona, diremos que existe una disonancia cognoscitiva o incongruencia. La idea central de la disonancia cognoscitiva podría resumirse de la siguiente manera: cuando se dan a la vez cogniciones

o conocimientos que no encajan entre sí por alguna causa (disonancia), automáticamente la persona se esfuerza por lograr que éstas encajen de alguna manera (reducción de la disonancia)".

Según **Festinger (1975)**, "La disonancia, o sea la existencia de las relaciones entre cogniciones que no concuerdan, es un factor de la motivación, y lo es por derecho propio. La cognición es cualquier conocimiento, opinión o creencia sobre el medio, sobre uno mismo o sobre la conducta de uno. Disonancia cognoscitiva es una condición antecedente que nos lleva hacia una actividad dirigida a la reducción de la disonancia".

Según **Mora (2008)**, la teoría de la disonancia cognitiva "consiste en hacemos creer a nosotros mismos y a nuestro conocimiento que algo no nos perjudica pero sabiendo en realidad lo que nos puede pasar si se siguiese manteniendo esta actitud, tras haber realizado una prueba y fracasar en el intento. Esto nos puede provocar un conflicto, porque tomamos dos actitudes incompatibles entre sí que nosotros mismos intentamos evitar de manera refleja. Esto nos impulsa a construir nuevas actitudes o a cambiar las actitudes ya existentes".

La existencia de cogniciones no coherentes entre sí produce en la persona un estado psicológico de incoherencia, que resulta incomodo y que se intentará paliar buscando el modo de hacerlas más coherentes.

La falta de armonía que preocupa es la consiguiente a tomar una decisión. Se origina frecuentemente una falta de armonía entre lo que uno hace y lo que uno cree y por tanto existe una presión para cambiar ya sea la propia conducta o la creencia. Un concepto disonante es aquel que resulta combatible con otro. Por ejemplo: si un fumador habitual lee algo en relación entre fumar y el cáncer de pulmón, la acción habitual y la no información son disonantes. Si se decide a seguir fumando, la disonancia se reducirá, no creyendo en la información. Si se decide por dejar de fumar defenderá firmemente la información.

Festinger sostiene que siempre que tenemos dos ideas, actitudes u opiniones que se contradicen, estamos en un estado de disonancia cognitiva o desacuerdo. Esto hace que nos sintamos incómodos psicológicamente y por eso hemos de hacer algo para disminuir esta disonancia.

Otras situaciones que pueden producir disonancia cognitiva son aquellas en las que hacemos algo contrario a nuestras creencias más firmes sobre lo que es correcto y apropiado, cuando sostenemos una opinión que parece desafiar las reglas de la lógica, cuando ocurre algo que contradice nuestra experiencia pasada o cuando hacemos algo que no va con nuestra idea sobre quiénes somos y para qué estamos.

La teoría de la disonancia cognitiva se sustenta en la premisa de que el individuo se esfuerza por establecer un estado de consonancia o coherencia con él mismo. Si una persona tiene conocimientos de sí mismos y de su ambiente que no son coherentes entre sí (un conocimiento es lo contrario del otro), se presente un estado de disonancia cognitiva, el cual es una de las principales causas de incoherencia en el comportamiento. Las personas no toleran la incoherencia, y cuando ella ocurre (por ejemplo, un individuo cree algo, pero actúa contrariamente a esa creencia), el individuo se halla motivado para reducir el conflicto, denominado disonancia. El elemento cognitivo es una creencia, conocimiento u opinión que el individuo tiene de sí mismo o del medio externo. Ocurre generalmente en situaciones que implica un proceso de decisión en una persona. Esos elementos cognitivos pueden relacionarse de tres maneras: disonante, consonante e irrelevante. En la realidad, la vida de cada persona es una búsqueda interesante de reducción de disonancia.

2) Teoría humanista

"La teoría humanista destaca el papel de la autorrealización como capacidad del ser humano de ejercer como persona, actuando de manera consciente y libre para que pueda explicar su creatividad en el desarrollo de su propia existencia" (Hernández, 2002, p. 282).

"En el salón de clases el humanismo pone énfasis en el lado humano del aprendizaje y en la necesidad de que el maestro

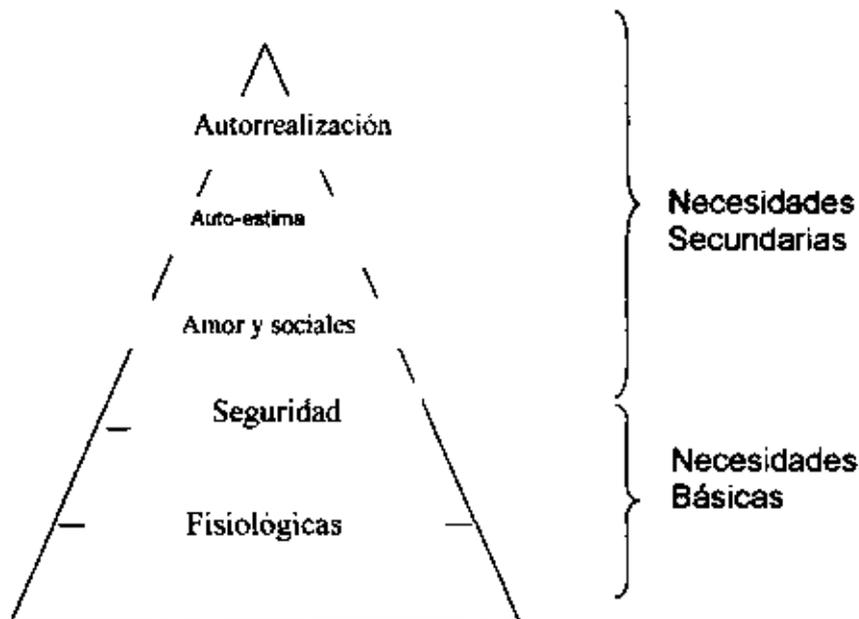
considere las elecciones, las necesidades y el crecimiento personal de sus alumnos". (Hesen y Eller, 2000, p. 381)

Santrock (2004), establece que la perspectiva humanista resalta la capacidad del estudiante para su crecimiento personal, libertad para elegir su destino y cualidades positivas, esta perspectiva está asociada con la teoría de Maslow, que ciertas necesidades básicas deben ser satisfechas antes que las necesidades más altas.

Maslow publicó su teoría sobre la motivación humana, en la cual sostiene que las necesidades son el motor del hombre. Con base en su teoría, jerarquizó dichas necesidades en este orden de importancia:

1. La primera causa o motivo por la que un hombre actúa son las exigencias psicológicas que responden a las que llamó necesidades básicas, es decir relacionadas con la conservación de la vida, como comer, dormir, sexo, etc.
2. Afirma que una vez que el hombre ha satisfecho dichas necesidades, tiene necesidad de seguridad para cubrir contingencias futuras de los que dependen de él.
3. En tercer lugar el hombre requiere relaciones sociales (amor de y para los demás). Aquí coloca a las necesidades sociales o de estima.

4. En cuarto lugar el ser humano requiere de amor propio, tener una buena imagen de sí, es decir, aceptarse a sí mismo; a esta la denominó necesidad de auto estima.
5. Por último, el hombre requiere trascender en su vida, es decir, tiene necesidad de autorrealización.



Según Rogers (1983), "los estudiantes tienen los intereses y el entusiasmo necesarios para llegar a ser adultos saludables, productivos y creativos. La tarea del docente es liberar y apoyar esos intereses y ese entusiasmo. El docente no dirige a los estudiantes: propone metas y actividades y apoya a los estudiantes en el logro de las mismas. Los estudiantes al aprender de esta manera, liberan sus propias potencialidades y logran aprendizajes en un menor tiempo y de manera más significativa y duradera".

Rogers se centra en la persona, porque no es pasivo sino activo y responsable en el proceso de mejorar su vida, debiendo decidir conscientemente y racionalmente qué está mal y qué debe hacer al respecto. Según Carl Rogers, la autorrealización es el impulso del ser humano a realizar sus auto-conceptos o las imágenes que se ha formado de sí mismo, la cual es importante y promueve el desarrollo de la personalidad.

2.2.2. LA COMPRESIÓN LECTORA

2.2.2.1. CONCEPTO DE LECTURA

Sánchez (1995), establece que "leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual se devela un mensaje cifrado".

Díaz y Caballero (2005), dicen que "la lectura se define como un proceso de coordinación de diversas informaciones encaminadas a la obtención de información que busca o se esperaba encontrar."

Víctor (1996), señala que "la lectura es una habilidad eminentemente intelectual, cuya importancia es cada vez mayor en el mundo intelectual y en el mundo contemporáneo, porque todo avanza a tal velocidad que el educando tiene una amplia bibliografía que explorar, por cuanto los nuevos descubrimientos se difunden a través de ella."

Yataco (2004), dice que la lectura es una habilidad eminentemente intelectual”.

2.2.2.2. CONCEPTO DE COMPRESIÓN LECTORA

Cooper (1998), establece que “la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector; o también, es el proceso de relacionar la información nueva con la antigua.”

Según **Dubios (1991)**, “si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera, concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.”

En opinión de **Quintana (1997)**, “el proceso de lectura es interno, inconsciente del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir, hasta que comprobamos que el texto no está lo que esperamos leer.”

Lozano (1994), establece que "un texto se comprende cuando se descubre lo que realmente ha querido comunicar el autor, cuando se descifra el mensaje del texto, cuando se capta las ideas fundamentales".

"La comprensión lectora es una actividad cognitiva compleja, que puede servir a diferentes finalidades. Entre ella, una de las más importantes es la de leer para aprender y la de poder utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje autónomo". **(Solé, 2000, p.4)**.

CARR y LEVY; citados por **Defior (1996)**, señalan que "la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que proporciona el texto".

Almeyda y Yataco (2007), plantean que "la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso será siempre de la misma forma".

La comprensión lectora es un proceso intencionado, en el que el lector es un ente activo y central, desarrollando un conjunto de

habilidades cognitivas que le permitan elaborar, organizar e interpretar la información textual.

Comprender lo que se lee implica lograr una penetración intelectual en el texto, esto nos conduce por un camino sistemático y progresivo que conlleva a lograr la producción creativa más alta.

2.2.2.3. PROCESOS PSICOLÓGICOS IMPLÍCITOS EN LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

“La comprensión supone la participación del proceso intelectual. Este proceso se refiere a las funciones más generalizadas del pensamiento, al desarrollo conceptual complejo a las operaciones de análisis y síntesis, a la comprensión, a la organización del aprendizaje y a la solución de problemas racionales.” (Colomer y Camos, 1996, p.72).

Según el autor, antes citado, las principales operaciones y procesos del pensamiento que intervienen en la lectura son:

a) El análisis

Es una operación que lleva a la división mental del todo en sus partes, o la disgregación mental de algunas de sus cualidades o aspectos aislados. El análisis subraya el fraccionamiento del material esencial del puramente accesorio, para identificar de que manera las ideas se relacionan entre sí, identificar cuales son los supuestos no explícitos, diferenciar las ideas dominantes de las subordinadas.

El análisis puede dividirse en tres tipos: los cuales pueden identificarse en el proceso lector.

Análisis de los elementos. Es la capacidad de fraccionar el material escrito en sus partes constitutivas, es decir identificar y clasificar los elementos de la comunicación (palabras, etc.).

Análisis de relaciones. Exigirá hacer explícitas las relaciones entre dichos elementos, determina sus conexiones e interacciones (relaciones entre frases párrafos de lectura).

Análisis de los principios de organización. Implica el reconocimiento de los principios de organización, el ordenamiento y la estructura que hacen de la comunicación un todo (identificación de los principios de organización del texto escrito).

b) La síntesis

Comprende la acción mental de reunión de los elementos y de las partes para formar un todo. Es un proceso que exige la capacidad del trabajo con elementos o partes y combinarlos de manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad. Por lo general, implica la combinación de las experiencias previas con el material nuevo, reconstruido en otro, integrados en un todo.

La síntesis lleva a la reunión de elementos, la construcción de significados más complejos. En cuanto a la magnitud de la tarea de la síntesis, implica la posibilidad de estudiar un todo para llegar a comprender mejor.

El análisis y la síntesis son dos procesos antagónicos pero inseparables. En el proceso lector la síntesis implicaría la organización parcial y global de los párrafos y del texto de lectura.

Las situaciones analíticas sintéticas en la comprensión lectora se resumen en lo siguiente:

- a) Comprender literalmente el contenido de un texto.
- b) Exponer las principales ideas de un texto.
- c) Determinar las acciones principales y secundarias del texto.
- d) Proponer soluciones a los problemas planteados en el texto.
- e) Elaborar posibles sucesos futuros ante textos inconclusos.
- f) Comentar críticamente la lectura del texto considerando criterios establecidos en las instrucciones.
- g) Resumir la lectura de un texto.

c) La comparación

Es la operación que consiste en el establecimiento de las relaciones de semejanzas o diferencias entre los objetos y conceptos o entre las cualidades o parte de estos. La comparación, es al mismo tiempo una operación analítico-sintética; es decir, incluye la síntesis

como una de sus partes indispensables, así como el análisis. Todo proceso de lectura implica el establecimiento de comparaciones siendo muy importante en la formación de las analogías, que constituyen la base del pensamiento metafórico.

d) La generalización

Es la separación mental de lo general en los fenómenos de la realidad, y, basándose en ella, es su unificación mental; está basada en la separación de los aspectos generales y esenciales de los objetos o palabras contenidas en un texto. Interviene en la explicación e interpretación de un texto.

e) La abstracción

Se pone en manifiesto cuando se generaliza los objetos o palabras haciendo caso omiso de otras cualidades, teniendo en cuenta únicamente aquello que se quiere destacar. La abstracción, consiste en tomar en cuenta aquello que es general y dejar de lado aquello que es secundario.

f) La conceptualización

Es el proceso que lleva a la formación de los conceptos a partir del empleo de las operaciones de análisis, síntesis generalización y abstracción que llevan a la comprensión de las palabras contenidas

en el texto. En conceptualización se captan las ideas esenciales que quieren expresar las palabras.

g) La inducción

Es la forma de razonamiento que permite pasar de juicios particulares para llegar a formular un juicio o proposición más general. En el proceso lector la inducción aparece cuando se trata de interpretar o extrapolar los párrafos del texto leído.

de un texto a otro.

h) La deducción

Es la forma de razonamiento que permite partir de un juicio o premisa general para llegar a una conclusión particular. Es el proceso inverso a la inducción. La deducción parte de planteamientos genéricos para transferirlos y explicar planteamientos específicos.

de un texto a otro.

2.2.2.4. Niveles de comprensión lectora

Elosua y García (1993), han distinguido varios niveles de comprensión de la lectura desde un punto de vista funcional. Estos niveles componen un proceso continuo que se inicia en los niveles de lectura asociados al micro procesamiento, continúa en los niveles de comprensión más profunda, donde intervienen los macro procesos, y termina en los niveles superiores de meta comprensión. Estos niveles de comprensión de la lectura son: Nivel de decodificación, de

comprensión literal, de comprensión inferencial y nivel de meta cognición.

- 1°. **Nivel de decodificación.** Elosua y García (1993), dicen "se refiere al reconocimiento de palabras y a la asignación del significado léxico".

- 2°. **Nivel de comprensión literal.** Según Elosua y García (1993), "refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada en el texto sin ir más allá del mismo". Cabrera (1994), dice que "la comprensión literal exige un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en la secuencia de palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas en párrafos y capítulos. Es decir el lector consigue una comprensión literal del texto cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos que, de forma directa y explícita, manifiesta el autor del escrito".

- 3°. **Nivel de comprensión inferencial.** Elosua y García (1993), establece que "se relaciona con una elaboración semántica profunda, implicando esquemas y estrategias". Cabrera (1994), manifiesta que "la comprensión inferencial se caracteriza porque el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los posibles sentidos implícitos. Incluye reconocer las intenciones y propósitos del autor".

4°. Nivel de metacompreensión. En opinión de **Elosua y García (1993)**, "se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión lectora".

2.2.2.5. El conocimiento previo en la comprensión lectora de una lengua extranjera

La comprensión lectora conlleva la utilización de dos tipos de información: lingüística, y no-lingüística o conceptual, que puede provenir de dos fuentes: el texto, por un lado, y el lector, por otro. Al mismo tiempo, la comprensión se puede enfocar desde dos perspectivas: la de la recepción por parte del lector, siendo entonces un proceso dinámico, centrado en las condiciones de recepción, o la del texto como producto que ha de comprenderse, poniéndose en ese caso el énfasis en las condiciones de producción del propio mensaje.

Según **Rodríguez (1991)**, "el análisis de la comprensión lectora hay que realizarlo desde esa doble perspectiva, porque si la comprensión es el proceso de construcción de un texto a partir de otro dado, la evaluación de la comprensión deberá dar respuesta a esas dos dimensiones: las características del texto y la competencia del lector".

Las contribuciones a la caracterización del proceso lector han seguido una de estas dos perspectivas - o las dos conjuntamente- y según el énfasis puesto en los distintos componentes mencionados anteriormente, así como en el orden en que intervienen, pueden

circunscribirse básicamente a uno de los siguientes grupos de modelos: ascendentes, descendentes, o interactivos.

a) Modelos ascendentes

Según **Fernández (1999)**, en estos modelos, en la línea del Estructuralismo y la Psicología del Comportamiento, la lectura se concibe como descodificación o reconocimiento de señales, y el significado se construye partiendo del estímulo visual y en sentido ascendente - pasando de las unidades inferiores (letras, palabras) a las frases, oraciones.

El modelo de **Gough (1976)**, también llamado de 'letra por letra', recibe ese nombre porque la lectura se concibe como un proceso serial, en el que las letras se reconocen una por una como estímulos visuales que se asocian a sus correspondientes fonemas pasando al léxico interno del lector; tras el reconocimiento de las palabras éstas se almacenan en una memoria primaria de carácter temporal, para seguidamente sufrir un reconocimiento sintáctico semántico y finalmente reconocerse las oraciones completas, que a su vez se almacenarían en un lugar diferente. Todo esto ocurriría en aproximadamente 700 milisegundos. Este modelo supone que no se puede asignar significado a una palabra hasta que no se hayan reconocido las letras una a una; se trata de un proceso unidireccional en el que no se puede operar a un nivel hasta que no haya culminado el procesamiento a nivel inmediatamente inferior. Diversos estudios sobre movimiento de ojos durante la lectura no son compatibles con

esta teoría; tampoco tendría cabida aquí el efecto facilitador del contexto.

En el modelo de **Laberge y Samuels (1974)**, la automaticidad es el fenómeno clave. La comprensión lectora tiene cuatro componentes, que funcionan seriamente de modo ascendente: a) memoria visual, b) memoria fonológica, c) memoria semántica y d) memoria episódica; las dos primeras pueden automatizarse mientras que la memoria semántica requiere atención. Estas tres se retroalimentan, existiendo incluso la posibilidad de una ruta alternativa, desde la memoria visual directamente a la semántica, y viceversa, dependiendo de la habilidad del lector y de la dificultad del texto. La memoria episódica almacena la información de los otros tres componentes y la asocia a experiencias personales en contextos dados; permite la automatización de las dos primeras, de manera que a pesar de ser un modelo serial el aprendizaje permite que las destrezas de decodificación se automaticen, lo que hace que el lector pueda cumplir esta etapa sin prestar atención a la misma, concentrando esfuerzos en la comprensión.

Los modelos ascendentes presentan problemas para explicar el rol del contexto, del conocimiento y de las experiencias previas del lector como variables que facilitan la comprensión. Como contrapartida, enfatizan la importancia de la decodificación en el proceso de lectura. Estos modelos parecen responder mejor a la imagen de un lector en sus comienzos, en el caso de la lengua

matema, y desde luego no servirían para explicar el aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera, en cuyo caso el lector aporta el aprendizaje de lectura previo en su propio idioma.

b) Modelos descendentes

Según **Fernández (1999)**, en estos modelos, el lector toma parte activa en la tarea lectora, utilizando su conocimiento previo para interpretar el texto. Desde esta perspectiva habría, por tanto, dos tipos de información en juego: la no-visual (conocimiento previo) y la visual (el texto escrito); el lector procedería en una dirección descendente, utilizando sus habilidades cognoscitivas para predecir el significado de lo que lee utilizando las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico y semántico, y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito. En este grupo destaca la contribución de **Goodman (1967)**, para quien la lectura es “un juego psicolingüístico de adivinanza” (**Goodman, 1967, p.127**). Goodman establece tres grupos de claves en que el lector se apoya, basándose en investigaciones sobre la lectura oral: a nivel de palabras (relación sonido-letra, afijos, palabras conocidas, etc.); marcadores estructurales, como palabras funcionales, marcadores de preguntas, inflexiones; y las que aporta el lector a la lectura, como son el idioma del lector, las experiencias previas y las habilidades cognoscitivas.

Como característica más sobresaliente de este modelo, en contraste con los anteriores, cabe destacar el hecho de que el lector no tiene que utilizar todas las claves para comprender el significado

del texto, sino que selecciona las claves necesarias para formular hipótesis que parten de las expectativas, experiencias y conocimientos previos. El proceso de lectura no es serial, sino que es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y conocimiento previo del lector, que le permiten anticipar información y superar etapas. Su principal contribución es haber demostrado convincentemente cómo el pensamiento, las experiencias, las expectativas y el conocimiento previo del lector actúan en el proceso de lectura hasta el punto de hacer a veces innecesario el procesamiento exhaustivo de todas las claves del texto.

b) Modelos interactivos

En oposición a los dos tipos de modelos descritos de carácter unidireccional, aparecen los modelos interactivos en los que cada fuente de información contribuye a la construcción del significado textual, con procesamiento en ambas direcciones. Destacan en este grupo el modelo en paralelo de Rumelhart y el modelo de compensación de Stanovich.

Rumelhart (1977), en consonancia con los avances en inteligencia artificial y redes neuronales, propone un modelo de procesamiento en paralelo. En su teoría esquemática de la comprensión habría un modelo general basado en el sistema rumor con un centro de mensajes en el cual cada fuente de conocimiento cumple dos funciones: proponer y evaluar hipótesis. En este centro de

mensajes o sintetizador de patrones se encuentra toda la información disponible relacionada con reglas ortográficas, sintácticas, semánticas e información pragmática relacionada con el conocimiento y experiencia previa del lector, de manera que la información visual se recoge, analiza y contrasta para llegar a la interpretación más probable; esta hipótesis se rechaza o confirma con la llegada de nuevas interpretaciones probables, que a su vez se integran en las anteriores. La ventaja de este modelo es que puede explicar la influencia de diversos factores durante la lectura, incluido el contexto.

Stanovich (1980), añade al modelo de Rumelhart el concepto de "compensación": la ineficiencia de cualquiera de las fuentes implica mayor concentración en las otras, sin importar el nivel de procesamiento. Lo que sí se aporta en **Stanovich (1982)**, es la evidencia empírica, mediante la revisión de diversos estudios, de un procesamiento interactivo, o en las dos direcciones. De cualquier modo, el concepto de compensación ofrece ventajas para explicar algunas diferencias entre lectores eficaces e ineficaces, al ofrecer una visión más compleja y menos homogénea del proceso lector.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

- **Aprendizaje.** **Marqués (2005)**, sostiene que "los aprendizajes son el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron".

- **Comprensión lectora.** **Fredericks (1993)** dice que "leer es comprender, siempre que se lee se lo hace para entender sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva".

- **Habilidades de la comprensión lectora.** Según **Sánchez (2001)**, "son las aptitudes específicas básicamente mentales, cognitivas o internas, que desarrollan los lectores habituados a leer constantemente, como: la atención y percepción selectiva, uso o activación de conocimiento previo, plantearse preguntas, uso de claves contextuales, identificación de ideas principales y secundarias, elaboración de inferencias, realizar síntesis o resumen de lo leído, desarrollo de metacognición, etc."

- **Lectura.** Según el **Ministerio de Educación (2002)**, La lectura "es la habilidad para interpretar y producir los sonidos que corresponden a los signos escritos de la lengua".

- **Leer.** El **Ministerio de Educación (2005)** sostiene que "leer es comprender un texto, es poder establecer comunicación con él, para preguntar y hallar respuesta como procesar, analizar, deducir, construir significados desde las experiencias previas".

- **Motivación.** Según **Brown (2000)**, "la motivación son aquellas cosas que impulsan a una persona a realizar determinadas acciones y ha persistir en ellas hasta el cumplimiento de sus objetivos. En otras palabras, la motivación es la voluntad para hacer un esfuerzo y alcanzar ciertas metas".

- **Motivo.** **Woolfolk (2001)**, establece que "el motivo es un término general que identifica necesidades, cogniciones y emociones cada una de las cuales es un proceso interno que energiza y dirige la conducta El motivo o la motivación se refieren a un estado interno que puede ser el resultado de una necesidad, y se le caracteriza como algo que activa o excita la conducta que por lo común se dirige a la satisfacción del requerimiento instigador".

- **Motivación intrínseca.** Según **Beltrán (1998)**, "es intrínseca, cuando la persona fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus

aspiraciones y sus metas. Definida así por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo”.

- **Motivación extrínseca.** Según **Beltrán (1998)**, "es extrínseca cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera si no por las ventajas que ésta ofrece. Este tipo de motivación pertenece a una amplia variedad de conductas las cuales son medios para llegar a un fin, y no el fin en si mismas”.

- **Variable .** Según el magister Jacinto Cunia (2006), la variable es una propiedad de característica observables en un objeto de estudio , que puede adoptar o adquirir diversos valores y esta variación es susceptible de medirse .

2.4. HIPÓTESIS

2.4.1. HIPÓTESIS CENTRAL

Existe relación directamente proporcional entre la motivación y la comprensión lectora de los estudiantes, en el área de inglés, del tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del distrito de Tarapoto, en el año 2010.

2.4.2. HIPÓTESIS OPERACIONALES

H₁: Existe relación directamente proporcional entre la motivación y la comprensión lectora en el área de Inglés en estudiantes, del tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del distrito de Tarapoto, en el año 2010.

H₀: Existe relación inversamente proporcional entre la motivación y la comprensión lectora de los estudiantes, en el área de Inglés, del tercer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del distrito de Tarapoto, en el año 2010.

2.5. SISTEMA DE VARIABLES

2.5.1. VARIABLE INDEPENDIENTE: La motivación

2.5.1.1. Definición conceptual.- Solana (1993), establece que "la motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de

procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía”.

2.5.1.2. Definición operacional

La motivación en el aprendizaje de inglés es el resultado de la aplicación de una escala, que permite conocer en los estudiantes la amotivación, la motivación extrínseca que comprende: la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada; la motivación intrínseca y sus componentes: Motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al cumplimiento y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes.

2.5.1.3. Operacionalización

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
Amotivación	-	Expresa sentimientos de incompetencia y bajas expectativas en el aprendizaje de inglés.
Motivación Extrínseca	Regulación externa	Aprende inglés porque sabe que recibirá recompensas exteriores.
	Regulación introyectada	Aprende inglés por razones externas interiorizadas.
	Regulación identificada	Aprende inglés, aunque no le es gratificante, por la internalización de motivos externos.
Motivación intrínseca	Motivación intrínseca al conocimiento	Comprende el significado del aprendizaje de inglés
	Motivación intrínseca al cumplimiento	Aprende inglés por el placer y la satisfacción.
	Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes.	Aprende inglés por experimentar sensaciones estimulantes y positivas

2.5.2. VARIABLE DEPENDIENTE: Comprensión lectora

2.5.2.1. Definición conceptual

Cooper (1998), establece que "la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tiene el lector".

2.5.2.2. Definición operacional

La comprensión lectora en el área de Inglés es el resultado de la aplicación de una prueba de comprensión lectora, en los niveles: literal e inferencial.

2.5.2.3. Operacionalización

Tabla
Tabla 2.1

Dimensión	Indicadores
Nivel literal	✓ Identifica situaciones.
Nivel inferencial	✓ Identifica la idea central
	✓ Deduce el tema
	✓ Identifica el propósito

2.5.3. VARIABLES INTERVINIENTES: Personalidad.
Repitencia.

2.5.4. ESCALA DE MEDICIÓN

La escala de medición es la de intervalo. Esta escala mide las variables de motivación y comprensión lectora de manera numérica. Los números de esta escala permiten establecer distancias. Las distancias de una categoría y otra para el análisis de los resultados depende del número de ítems y su ponderación, por lo tanto la escala para el análisis de los datos en la presente investigación está detallada en la ficha técnica de cada instrumento de recolección de datos (ver anexos 01 y 02).

2.6. LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.6.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación que existe entre la motivación y la comprensión lectora de los estudiantes, en el Área de Inglés, del Tercer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del Distrito de Tarapoto, en el año 2010.

2.6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analizar el grado de motivación de los estudiantes, en el Área de Inglés, del Tercer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del Distrito de Tarapoto, en el año 2010.

- b) Analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, en el Área de inglés, del Tercer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del Distrito de Tarapoto, en el año 2010.**
- c) Establecer la relación que existe entre el grado de motivación y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, en el Área de Inglés, del Tercer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del Distrito de Tarapoto, en el año 2010.**

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

1. EL UNIVERSO

El universo o población objeto de estudio estuvo constituido por todos los estudiantes matriculados en el 2010 en el 3º Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del Distrito de Tarapoto, que suman un total de 67 estudiantes, de los cuales son 37 mujeres y 30 varones, cuyas edades fluctúan entre 13 y 14 años, la mayor parte son hijos de clase media.

2. MUESTRA

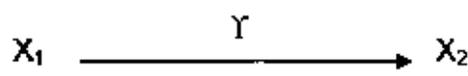
Para determinar la muestra de estudio se recurrió a dos procedimientos; en primer lugar se determinó el número de elementos de estudio, para lo cual se utilizó la fórmula de poblaciones finitas, con lo cual se obtuvo una muestra de 67 seguidamente se seleccionaron de manera no probabilística a las secciones B y C del tercer grado de secundaria, de la Institución Educativa *Ofelia Velásquez* del distrito de Tarapoto, debido a que sumando sus integrantes nos daba el número de la muestra calculado en un primer instante.

3. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN

El diseño investigación es el establecido por **Hernández, Fernández y Baptisita (2003)**, el denominado "Diseño transaccional correlacional". Es Transaccional, porque se recolectan datos en una situación y un tiempo

presente y; es investigación correlacional causal porque no solo estudia la relación entre dos variables, sino porque se trata de explicar la variabilidad que implica el cambio de la variable independiente motivación sobre la variable dependiente: comprensión lectora.

El diagrama de este diseño de investigación es el siguiente:



Donde:

X_1 = Información de la motivación (x)

X_2 = Información de la comprensión lectora en Inglés. (y)

Y = Coeficiente de correlación entre la motivación y la comprensión lectora en inglés.

4. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS.

4.1. PROCEDIMIENTOS

Los procedimientos seguidos fueron:

- Selección de la población y muestra de estudio.
- Diseño y validación de los instrumentos de investigación
- Análisis y procesamiento de los datos obtenidos.
- Redacción del informe.

4.2. TÉCNICAS

Las técnicas es un conjunto de saberes prácticos o procedimientos para obtener el resultado deseado, puede ser aplicado en cualquier ámbito humano.

Encuesta.

Es un estudio observacional en el cual el investigador no modifica el entorno ni controla el proceso. Mediante la encuesta se aplicó los instrumentos de investigación.

5. INSTRUMENTOS

5.1. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos se efectuó mediante la aplicación de dos instrumentos: escala de motivación en el aprendizaje de inglés y una prueba de comprensión lectora en inglés:

- 1. Escala de motivación en el aprendizaje de Inglés.** Constituida por 28 ítems, sobre la motivación, cada una con 5 alternativas de respuesta, que el encuestado debió responder escribiendo un aspa (X) donde correspondía (Anexo N° 01)
- 2. Prueba de comprensión lectora en Inglés.** Para medir la comprensión lectora en el curso de Inglés, se ha elaborado un texto en Inglés, consta de 7 ítems. (Anexo N° 02)

5.2. REALIZACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO

Una vez elaborado los instrumentos, fueron presentados a los docentes con la experiencia requerida, a manera de juicio de expertos; luego con las sugerencias recibidas se realizaron los

reajustes pertinentes y se aplicaron a manera de prueba de ensayo o prueba piloto, cuya experiencia nos permitió realizar algunas correcciones en algunos ítems que no fueron claros para los encuestados, permitiéndonos realizar algunas correcciones para su aplicación a toda la muestra de estudio.

5.3. INSTRUMENTOS DE PROCESAMIENTO DE DATOS

5.3.1. PROCESAMIENTO

Después de aplicar los instrumentos y capturar los datos requeridos se procedió a la selección y depuración de los cuestionarios y pruebas desarrollados incorrectamente, seguidamente se procedió a la tabulación de los datos en tablas bivariadas que nos permitió resumir la información recopilada en cuadros estadísticos para su posterior análisis.

5.3.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS

Para el análisis de la información resumida en los cuadros estadísticos, se recurrió al análisis de las medidas de estadística descriptiva, permitiéndonos determinar las características de la motivación en los estudiantes, muestra de estudio, cálculos porcentuales y se recurrió a la representación gráfica de barras para la presentación y visualización global de la información, que nos permitió interpretar la información con relación a los objetivos y la

hipótesis planeada. Complementariamente se utilizó el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson.

También recurrimos a la conversión de la puntuación directa en puntuación Z, que nos facilitó realizar un análisis de correlación mediante el gráfico de dispersión que se presenta en el tercer resultado, permitiéndonos verificar la relación de las variables de estudio.

➤ **Frecuencias porcentuales:** Se utilizará la siguiente fórmula:

$$F_p = \frac{f_i * 100}{n}$$

Donde

F_p = Frecuencia porcentual.

f_i = Frecuencia relativa simple.

n = muestra.

➤ **Coefficiente de Correlación de Pearson.** Las fórmulas son:

$$r = \frac{\sum xy/N - (\bar{x} * \bar{y})}{(SD_x)(SD_y)}$$

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n}$$

$$\bar{y} = \frac{\sum y_i}{n}$$

$$SD_x = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N} - \bar{X}^2}$$

$$SD_y = \sqrt{\frac{\sum Y^2}{N} - \bar{Y}^2}$$

6. PRUEBA DE HIPÓTESIS

La prueba de hipótesis se realizó mediante la comparación del coeficiente de Pearson con los parámetros de correlación, considerando que la relación es directa cuando el coeficiente es positivo y la relación es inversa cuando es negativo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

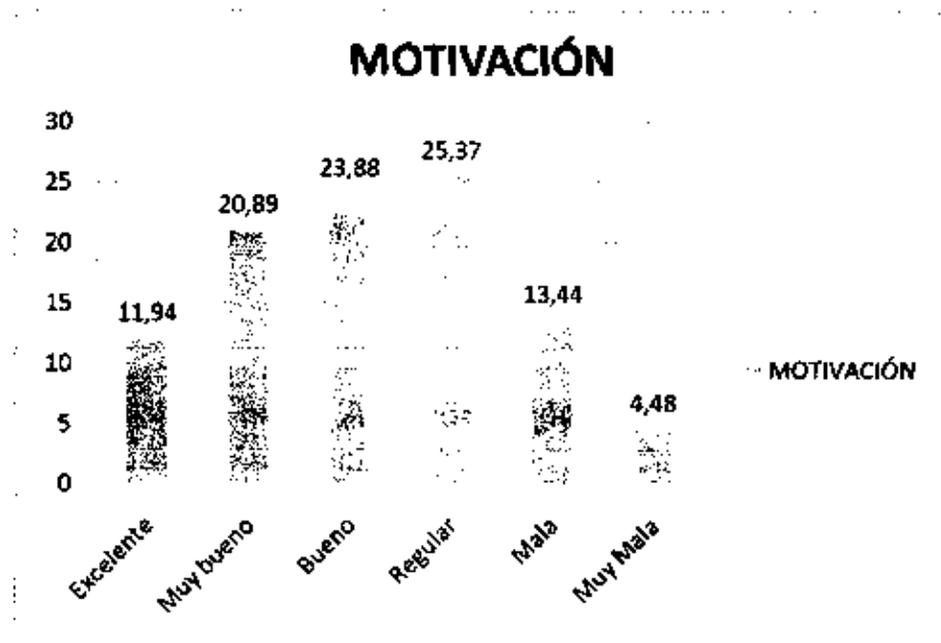
1. La motivación en el Área de Inglés en estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Ofelia Velásquez, Tarapoto, 2010.

Cuadro N° 01: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria para medir la motivación en el Área de Inglés, en la I.E. "Ofelia Velásquez". Distrito de Tarapoto, 2010.

Categorías	intervalos	f	%
Excelente	(80-90)	8	11.94
Muy bueno	(69-79)	14	20.89
Bueno	(58-68)	16	23.88
Regular	(47-57)	17	25.37
Mala	(36-46)	9	13.44
Muy Mala	(25-35)	3	4.48
Total		67	100

Fuente: Datos del Proyecto de Investigación.

Gráfico N° 01: La motivación en el Área de Inglés en los estudiantes del Tercer Grado de Secundaria de la I. E. Ofelia Velásquez, 2010.



La observación de la tabla N° 01 y la visualización del gráfico de barras N° 01, muestra las características resaltantes de la motivación que experimentan los estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria en el Área de Inglés en la Institución Educativa Ofelia Velásquez de Tarapoto, al respecto se puede constatar que de una muestra de 67 estudiantes encuestados el 82.05% es decir, un poco más de las cuatro quintas partes de los estudiantes, expresaron haber vivido una Motivación positiva en sus clases de Inglés, que va de regular, buena, muy buena y excelente, Mientras que sólo un 17.92 % dijeron que durante sus clases de Inglés vivieron una motivación mala y muy mala

Es resaltante el testimonio de 8 estudiantes encuestados (11.94%) quienes manifestaron haber vivido una motivación de nivel excelente, con 80 a 90 puntos de la encuesta, y el 20.89 % de encuestados (14 estudiantes) alcanzaron un puntaje de 60 a 79 puntos, tipificados como

muy buena motivación. El 23.88% de estudiantes se ubicaron en el nivel de buena motivación. Mientras que el 25.37 % es decir 17 estudiantes se ubicaron en la categoría de regular motivación, contrariamente el 13.44% de estudiantes encuestados (9 alumnos) manifestaron haber tenido una motivación mala y un 4.48%, 3 estudiantes revelaron haber experimentado una muy mala motivación en el Área de Inglés.

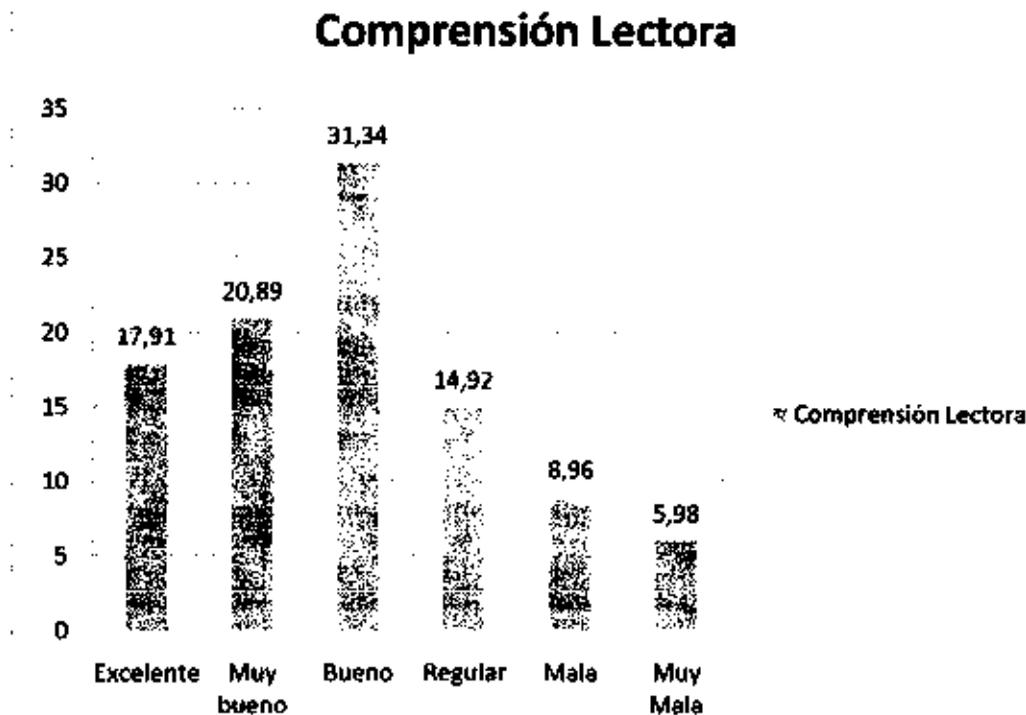
2. La comprensión lectora en el Área de Inglés, en los estudiantes del Tercer Grado de Secundaria de la I. E. Ofelia Velásquez, Tarapoto, 2010.

Cuadro n° 2: Resultados de la encuesta aplicada para medir la comprensión lectora en el Área de Inglés en estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria de la I. E. "Ofelia Velásquez", Tarapoto, 2010.

categorias	intervalos	f	%
Excelente	(6.1-7)	12	17.91
Muy bueno	(5.1- 6)	14	20.89
Bueno	(4.1-5)	21	31.34
Regular	(3.1-4)	10	14.92
Mala	(2.1-3)	6	8.96
Muy Mala	(menos de 2)	4	5.98
Total		67	100

Fuente: Datos del Proyecto de Investigación

Gráfico N° 02: La comprensión lectora en Inglés, en los estudiantes de Tercer Grado de Secundaria, en la Institución Educativa Ofelia Velásquez, 2010.



Fuente: Creación del grupo investigador

Al analizar el cuadro N° 02 y la visualización del gráfico de barras n° 02 se puede constatar que de los 67 estudiantes encuestados, 85.08%, equivalente a más de las cuatro quintas partes de encuestados (57 estudiantes) expresaron haber logrado una positiva comprensión lectora en el Área de Inglés, ubicados en la categoría de regular, bueno, muy buena y excelente comprensión lectora ; mientras que un 14.94% de los encuestados revelaron haber logrado una escasa comprensión lectora, ubicados en la categoría de malo y muy malo.

Lo importante en este caso, es que cerca de la tercera parte de los encuestados, es decir un 31,34%, equivalente a 21 encuestados, manifestaron haber logrado una buena comprensión lectora en el aprendizaje del idioma Inglés; de igual manera, más de la tercera parte de encuestados, es decir el 38,8%, respondieron haber logrado una muy buena y excelente comprensión lectora en Inglés.

3. Correlación entre motivación y comprensión lectora en el área de Inglés, en estudiantes de la I. E. Ofelia Velásquez, Tarapoto, 2010

CUADRO N° 3: Correlación entre motivación y comprensión Lectora del Área de Inglés en estudiantes del 3° año de secundaria, Tarapoto, 2010.

Alumnos	Motivación x	Comp. Lect y	Motivación p. z.	Comp. Lect. p. z.	Producto P. z
Excelente	8	12	-0.63	0.15	-0.09
Muy Bueno	14	14	0.57	0.51	0.29
Bueno	16	21	0.97	1.77	1.71
Regular	17	10	1.18	-0.20	-0.23
Malo	9	6	-0.43	-0.93	0.39
Muy Malo	3	4	-0.65	-0.29	2.12
Total	67	67			4.19

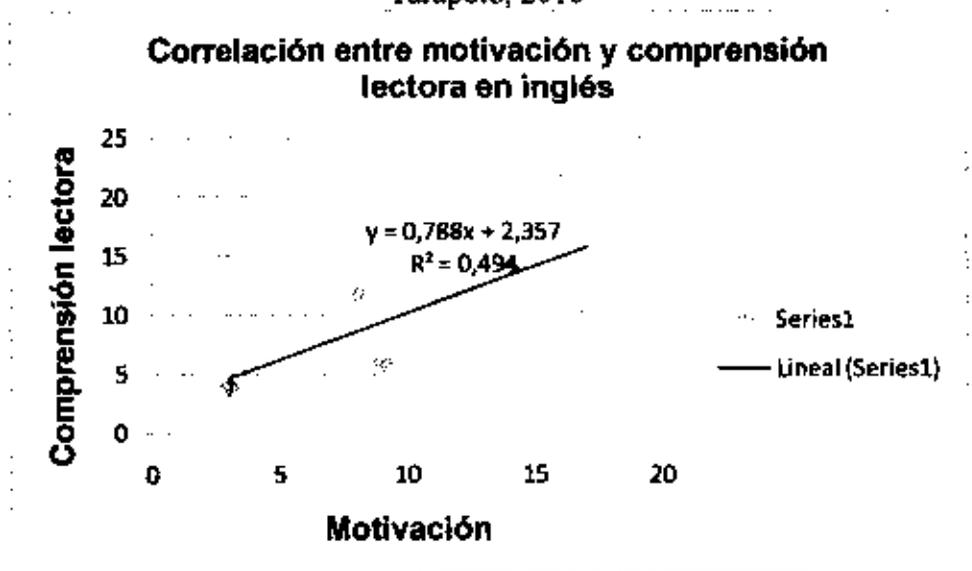
Fuente: Datos del proyecto de Investigación

$$\bar{X} = \frac{67}{6} = 11.16 \quad 11.16$$

$$SD = \sqrt{\frac{D^2}{6}} = 4.94 \quad 5.54$$

$$r = \frac{\{Zm.x.Zcl\}}{N} = \frac{4.19}{6} = 0.69$$

Gráfico N° 03: Relación entre la variable motivación y la variable comprensión lectora en Inglés, en estudiantes del Tercer grado de secundaria de la I.E. Ofelia Velásquez de Tarapoto, 2010



FUENTE: Creación del grupo investigador

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La tabla N° 01 muestra las características de la situación motivacional heterogénea que experimentan a diario los estudiantes del Área de Inglés del Tercer Grado de educación secundaria, con predominancia de porcentajes positivos de motivación, en sus niveles de: excelente, muy buena, buena y regular, que son mayores que los porcentajes negativos de motivación, que solo alcanzan 17.92, es decir menos de la quinta parte de los encuestados.

La misma proporcionalidad muestra la tabla N°02 en el desarrollo de la comprensión lectora en el Área de Inglés de los estudiantes encuestados, donde solo un 14.94% muestran una deficiente comprensión lectora, y alentadoramente el 85.06% de los encuestados muestran una comprensión lectora positiva, en sus niveles de excelente, muy buena, buena y regular.

Por otra parte, al aplicar y calcular el coeficiente de correlación de Pearson se halló que el índice de la relación calculada de 0.69 se sitúa sobre el eje imaginario al lado de la relación directa y cuanto más cerca esta al extremo +1, mejor describe la relación directa, como lo señala Juan Borella.

No basta analizar la correlación entre dos variables exclusivamente con el cálculo del coeficiente de correlación, sino que conviene representar gráficamente el diagrama de dispersión para observar esa relación.

Al observar los resultados expresados en la tabla N° 03 y la visualización global que nos ofrece la gráfico N° 03 se puede constatar que los valores altos de la variable dependiente "y" tienden a emparejarse con los valores altos de la variable independiente "x", Los valores intermedios de "y" tienden a emparejarse con los valores intermedios de "x", y los valores bajos tienden a emparejarse en igual manera, lo que indica que hay una relación lineal directa entre la variable motivación y la variable comprensión lectora; esa variabilidad se realiza en similares proporciones tanto de la variable motivación como de la variable comprensión lectora, como se puede apreciar en el cuadro N° 01 y el cuadro N° 02, Lo que nos lleva a concluir que a más motivación, mayor comprensión lectora en Inglés.

Por otra parte, si observamos el diagrama de dispersión no solo nos proporciona una visualización global de los resultados, sino que en la representación de la relación entre la motivación y comprensión lectora, la nube de puntos del diagrama de dispersión tiende a adoptar una forma alargada e inclinada hacia arriba, que indica la tendencia a la linealidad positiva.

Además, la relación directa positiva de las variables en estudio se evidencia cuando notamos que en el diagrama de dispersión la mayoría

de puntos: (3,4), (9,6), (14,14) y (16,21) se ubican en los cuadrantes superior derecho e inferior izquierdo, cuyos productos diferenciales son positivos; mientras que solo dos puntos (8,12) y (17,10) se ubican en los cuadrantes superior izquierdo e inferior derecho, que indican productos diferenciales negativos.

Estos hallazgos en la presente investigación nos llevan al convencimiento que la motivación intrínseca o extrínseca durante la enseñanza-aprendizaje se relaciona directamente con el incremento de la comprensión lectora del idioma Inglés. Resultados similares en torno a la motivación y el aprendizaje de capacidades en inglés, encontraron experimentados autores, entre los que encontramos a **Pérez (2006)**, quien sostuvo que en la medida en que los estudiantes presentan actitudes motivacionales favorables hacia el aprendizaje del idioma su desempeño académico tiende a ser más alto. A pesar de que el estudiante no está expuesto a la interacción en inglés en el entorno, es decir, estudia inglés como Lengua Extranjera, los sujetos de este estudio manifestaron un interés y satisfacción altos por el aprendizaje de esta lengua, lo cual incide positivamente en su disposición para aprenderlo.

La relación entre la motivación, como variable independiente, sobre la comprensión lectora en el área de inglés, como variable dependiente, constituye un fundamento teórico para la práctica pedagógica que repercute en el mejoramiento de la enseñanza del idioma extranjero en el nivel secundario del sistema educativo peruano.

Por otra parte los altos índices de motivación y su relación con la comprensión lectora, significa un aliento en la predisposición de los estudiantes por el aprendizaje del idioma extranjero, instrumento necesario para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en nuestra región y nuestro país

CONCLUSIONES

La recopilación de información y su respectivo procesamiento y análisis pertinente tendiente a la verificación de la hipótesis nos permite plantear las siguientes conclusiones:

- Este trabajo evidencia que un alto porcentaje de estudiantes motivados para el aprendizaje del Idioma Inglés expresaron también altos porcentajes en la comprensión lectora del mencionado idioma, lo mismo que significa que existe una relación directamente proporcional entre la variable independiente: motivación, y la variable dependiente, comprensión lectora, con lo cual se determina el tipo de relación existente entre las variables en estudio
- Al verificarse que la variabilidad de la variable motivación genera la variabilidad de la variable comprensión lectora no solo verifica la correlación directa, sino que el coeficiente de correlación de Pearson encontrado 0.69 se ubica entre el cero "0" y el + 1, y adopta una tendencia positiva que permiten ratificar la hipótesis planteada.
- En este sentido, la presente investigación desarrollada constituye un punto de partida para futuras investigaciones que aporten evidencias objetivas sobre la incidencia de la motivación durante la enseñanza en la comprensión lectora de los estudiantes de nivel secundario.

RECOMENDACIONES

A pesar que se trata de una investigación pura, donde no necesariamente se plantean recomendaciones de aplicación, puesto que su propósito es llenar vacíos del conocimiento y no de acción, nos permitimos recomendar:

- Continuar con investigaciones en el Área de Inglés incluyendo otras variables que complementen o profundicen la presente investigación, tendiente a mejorar la calidad educativa en nuestra región.
- Se recomienda realizar otras investigaciones evaluativas acerca de la motivación de manera interdisciplinaria, con aportes no solo de docentes de la especialidad de Idiomas, sino también de pedagogos, investigadores de educación, psicólogos, sociólogos, estadísticos y otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEYDA S., O. y YATACO DE LA C., L. (2007). *Las nuevas tecnologías y la comprensión lectora*. Editorial "J. C". Lima.
- BELTRÁN LL., J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Editorial Síntesis Psicología.
- BROWN H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley-Longman.
- CABRERA J, L. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Editorial Leartes. Barcelona.
- CHIAVENATO I. (2000). *Administración de Recursos Humanos*. Bogotá. Editorial McGraw Hill.
- COLOMER, T. y CAMPOS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Editorial Celeste. Madrid.
- COOPER, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Visor. Madrid.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Motivación Intrínseca y su determinación del comportamiento humano*. Nueva York: Editorial Prensa Afiunte.
- DEFIOR C., S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Editorial Aljibe. Granada.
- DÍAZ P., M. y CABALLERO H., M. (2005). *El Desarrollo de las competencias comunicativas en la Alfabetización inicial*. Recuperado de <http://www.ULCM/profesorado/Ricardo/docenciaeinvestigación/3/Díaz.html>
- DUBIOS, E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: - Argentina.

ELOSUA R. y GARCÍA, E. (1993). Estrategias para enseñar a pensar, Edit. Pirámide, Madrid.

FESTINGER L. (1975). Teoría de la disonancia cognoscitiva. Madrid.

FERNÁNDEZ T., P. (1999). Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. Tesis inédita, para la obtención del grado de doctor. Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-1129105-134046//Toledo.pdf

FREDERICKS; A. (1993). Ideas para la Comprensión Lectura. México, Editorial Trillas.

GASS S. y SELINKER L. (1994). "Second language acquisition". An introductory course. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GOODMAN, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist.

GÓMEZ L. R, David (1997). Gestión de Recursos Humanos, México, Editorial Prentice Hall.

GOUGH, P.B. (1976). One second of reading. Theoretical models and processes of reading. Newark (D.E.): International Reading Association.

HAMMERL Y., H. (1994). "A multilingual model for English as a remote and as a local language". IRAL, Vol XXXII (4).

HESEN, K.T. Y ELLER, B. F. (2000). Psicología educativa para la enseñanza eficaz, Editorial Thombon. México.

HERNÁNDEZ S., R. FERNÁNDEZ C., C y BAPTISTA L., P. (2003). Metodología de la Investigación. Edit. McGRAW-HILL. Colombia.

HERÁNDEZ H., P. (2002). Psicología de la educación, Edit. Trillas. México.

KRIEGER, D. (2005). Teaching ESL versus EFL principles and practices. Forum: English Teaching.

LABERGE, D. y SAMMUELS, S. (1974). Basic processes in reading: Perception and comprehension . Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum.

LOZANO A., S. (1994). Los Senderos del Lenguaje, Editorial Libertad. Perú.

MARQUÉS G., P. (2005). Los Procesos de Enseñanza Aprendizaje. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/actodid.htm>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). Perú. Disfrutando de lectura y escritura de textos literarios. Programa de Formación continua de docentes en servicio.

MORA V., C. (2008). Potenciando las actitudes. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/potenciando-aptitudes-dentro-de-los-recursos-humanos.html>

QUINTANA, H. (1997). La Enseñanza de la Competencia Lectora. 1997. Recuperado de <http://coqui.le.org/ahquintanaCompresiónlectora.html>.

RAMAJO, P. A. (1992). Orientación profesional y de futuro. Revista de Psicología Práctica.

REEVE, J. (1994). Motivación y Emoción. España: McGraw-Hill Interamericana.

RODRÍGUEZ D., J. L. (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. Madrid: editorial Pirámide.

ROGERS, C. (1983). Libertad para enseñar en los 80s. Edit. Columbus.

RUMELHART, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. En DORNIC, S. (ed.), Attention and performance V. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum Associates.

RUFFINELLI, J. (1998). Comprensión de la Lectura. Editorial Trilles. México.

RYAN y DECI (2000). *Psicología Contemporánea Educativa. Motivaciones intrínsecas y extrínsecas: Definiciones clásicas y nuevas direcciones.* Edit. Trillas. México.

SANTROCK, J. (2004). *Psicología de la Educación,* edit. McGraw Hill Colombia.

SÁNCHEZ L., D. (1995). *La Aventura de leer.* Lima, Editorial Saieciana.

SOLÉ, I. (2000). *Estrategias de lectura,* Edit. Grao, Barcelona.

STANOVICH, K.E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly,* 1980, vol. 16, nº1, p. 32-71.

STANOVICH, K.E. (1982). Word recognition skill and reading ability. En

STEPHEN P., R (1994). *Comportamiento Organizacional.* México, Editorial Trillas.

SINGER, M.H. (ed.), *Competent reader, disabled reader: Research and application.* Londres: Lawrence Earlbaum Associates.

SOLANA, R., F. (1993). *Administración de Organizaciones.* Buenos Aires. Ediciones Interoceánicas S.A.

VALLERAND, R.J., y HALLIWELL, W.R. (1983). Formulaciones teóricas contemporáneas en motivación intrínseca: *Revista la crítica. Psychologie Canadiense.*

VICTOR J. (1996). *Tecnología de la Enseñanza – Aprendizaje del Lenguaje y Literatura.* Editorial Alma Mater.

WOOLFOLK, Anita (2001). *Educational Psychology.* Eighth edition. Boston: Allyn and Bacon.

YATACO L., M. (2004). *La Ortografía y la Gramática frente a la Comprensión Lectora.* Perú.

ANEXOS

ANEXO N° 01

ESCALA DE MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

ENCUESTA

Instrucciones:

A continuación se presentan 28 ítems con 5 alternativas de respuesta de las cuales debes elegir la que más se acerque a tus ideas sobre el aprendizaje de Inglés, marcando con una x.

N°	Ítems	Nunca	Pocas Veces	Indeciso	Algunas veces	Siempre
1	Para adaptarnos al desarrollo actual de la sociedad es estrictamente necesario dominar el idioma inglés					
2	Dominar el inglés me permite ser bien visto por mis compañeros					
3	Inglés es uno de los mejores medios para desarrollar otros aspectos de mi persona					
4	Siento mucha satisfacción personal al leer, escribir y conversar en inglés					
5	Disfruto los momentos divertidos cuando estudio inglés					
6	Estudio por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles					
7	Tengo la impresión de que es inútil estudiar inglés.					
8	Estudio inglés porque es un buen medio para aprender cosas que pueden ser útiles en diversos aspectos de la vida					
9	Estudio Inglés por el placer de descubrir nuevas palabras que facilitan incrementar mi vocabulario para comunicarme en inglés					
10	Estudio inglés por el placer que siento cuando verdaderamente involucrado(a) en la actividad					
11	Necesito hablar inglés para sentirme bien conmigo mismo					
12	Estudio Inglés por la satisfacción que siento cuando perfecciono mis habilidades					
13	Estudio Inglés porque es una de las mejores formas para que me admiren mis compañeros					
14	Estudio Inglés por el placer de profundizar mis conocimientos sobre la comunicación en inglés					
15	Estudio Inglés porque me sentiría mal sino le dedicara tiempo para aprender inglés					
16	Estudio Inglés por los intensos momentos que vivo cuando comunico en inglés mis propias ideas a los demás					
17	Estudio Inglés porque es prestigioso hablar otro idioma como el inglés					
18	Estudio Inglés por la alegría que siento al escribir, leer y conversar en inglés					
19	Ignoro por qué estudio inglés.					
20	Para mí es necesario estudiar inglés regularmente					
21	Para mí es muy importante aprender a escribir, leer y hablar en inglés					
22	Me gusta sentirme involucrado en las actividades de Inglés					
23	No creo estar verdaderamente seguro(a) que aprender Inglés sea para mí.					
24	Estudio Inglés por el placer que siento cuando me encuentro con tareas nuevas en inglés					
25	Estudio Inglés para demostrar a otros hasta que punto soy bueno hablando inglés					
26	Estudio Inglés por el placer que siento cuando aprendo a leer, escribir y hablar en inglés con palabras que no conocía					
27	Estudio inglés por el placer de leer textos en inglés de autores interesantes					
28	Yo mismo me pregunto, no llego a alcanzar los objetivos que me he fijado.					

FICHA TÉCNICA DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS

1. Autor.

Versión original: Brière, Vallerand, Blais y Pelletier.

Versión adaptada: Doraliza Santa Cruz Carhuajulca

Virginia Vela Valderrama

2. Objetivo.

Evaluar la motivación en el aprendizaje de inglés

3. Descripción.

Para medir la motivación se ha elaborado la escala de motivación en el aprendizaje de inglés. Para su elaboración se ha considerado como fuente la Escala de motivación en el deporte desarrollada por Brière, Vallerand, Blais y Pelletier en 1995, que consta de 28 ítems, la versión adaptada para el presente estudio, también consta de 28 ítems.

El instrumento mide la motivación en el aprendizaje de inglés.

4. Usuario

Estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria.

5. Forma de aplicación

La aplicación de la escala es 30 minutos. Entregar la escala a cada estudiante y dar las instrucciones respectivas para su desarrollo.

6. Evaluación

Todos los ítems fueron evaluados con una ponderación de 4, en donde el 0 equivale a la respuesta nunca; 1, pocas veces; 2 indeciso; 3 algunas veces y 4 siempre.

6.1. Escalas de medición

- **La motivación.** Para medir la motivación se utilizó la escala de motivación en el aprendizaje de Inglés (ver anexo nº01) que consta de 28 ítems, que al ser respondidas por los alumnos arrojaron los puntajes, teniendo como mínimo 25 y máximo 90 ,para la correspondiente interpretación se utilizó el cuadro siguiente :

Categorías	intervalos
Excelente	(80-90)
Muy bueno	(69-79)
Bueno	(58-68)
Regular	(47-57)
Mala	(36-46)
Muy Mala	(25-35)
Total	

7. Validación

Este instrumento fue válido mediante el juicio de expertos, utilizando como expertos a dos docentes de tesis y a un docente en estadística, para las sugerencias recibidas se realizaron los reajustes pertinentes.

Los resultados encontrados son de los datos proporcionados por los expertos de acuerdo a la escala siguiente:

Excelente	:	80-90
Muy Bueno	:	69-79
Bueno	:	58-68
Regular	:	47-57
maia	:	36-46
Muy mala	:	25-35

ANEXO Nº 02

READING COMPREHENSION TEST

NAME:

GRADE:

☞ READ THE NEXT TEXT AND THEN ANSWER THE QUESTION :

5

It's Sunday morning, and all my family is at home. My name's Joe and I'm thirteen years old. It's half past eight and everything is normal at home, but everybody is doing something. My dad is reading the newspaper in the garden, he's a great reader. My mum is sweeping in the kitchen, she likes that everything is clean. Mary and Susan, my sisters, are listening reggaeton music, it's really noisy and I don't like it.

Anyway, they're my sisters and I love them. Jim, my little brother, is playing computer games; he's a great computer games player, especially with "counter strike".

Paul, my brother, and his friend Roomer are studying in the library. They're at the university. Baltor and Sassy, our dogs, are sleeping in the middle of the living room, that's amazing! Well, they're our family too. It's really nice to be together with all your family. And everyday we do something at home, and I am writing this story in my diary.

9

○ ENCIERRA CON UN CÍRCULO (O) LA LETRA QUE CORRESPONDA A LA ALTERNATIVA CORRECTA:

1. ¿Cuál es el tema central del texto?

- A. My name's Joe
- B. Everybody is doing something.
- C. Activities at Home
- D. Our Family

2. **¿Qué alternativa expresa mejor la idea más importante del texto?**
- A. All my family is at home.
 - B. Everything is normal at home.
 - C. Everybody is doing something
 - D. Everyday we do something at home.
3. **Según el texto, ¿Cómo están las cosas en casa?**
- A. Everything is clean at home.
 - B. It's half past eight
 - C. I'm thirteen years old.
 - D. Everything is normal at home
4. **¿Cuál es el propósito del autor?**
- A. Comparing our family with Joe's family.
 - B. Describing a common day at home.
 - C. Showing Joe's family is doing.
 - D. Appreciate a day with our family.
5. **¿Qué nos quiere decir el autor en nuestro idioma con la expresión: "It's half past eight and everything is normal at home, but everybody is doing something"?**
- A. "es las ocho después de media hora y todo es normal en casa, pero nadie está haciendo nada".
 - B. "es las ocho en punto y todo está normal en casa, pero todos están haciendo algo".
 - C. "es las ocho y media y todo está normal en casa, pero todos están haciendo algo".
 - D. "es las ocho y media y todo está normal en casa, pero todos hacen algo".
6. **Escribe la palabra que no guarda ninguna relación en la oración:**
- A. All my family are at home.

 - B. My parents are working in at home.

 - C. Paul, my brother, and his friend Roomer are studieng in the library.

 - D. Your fricnds is playing football in high school.

7. **¿Cuál crees que es el nombre adecuado para la palabra "anyway" en nuestro idioma?**
- A. Bueno
 - B. Entonces.
 - C. Sin embargo.
 - D. De todos modos.

FICHA TÉCNICA DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. Autor.

Doraliza Santa Cruz Carhuajulca

Virginia Vela Valderrama

2. Objetivo.

Evaluar la comprensión lectora en inglés

3. Descripción.

La prueba de comprensión lectora en inglés consta de 7 ítems, para su elaboración se ha considerado como fuente a las autores de dicha tesis.

El instrumento mide la comprensión lectora en inglés.

4. Usuario

Estudiantes del tercer grado de educación secundaria

5. Forma de aplicación

La aplicación de la escala es 90 minutos. Entregar la prueba a cada estudiante y dar las instrucciones respectivas para su desarrollo.

6. Evaluación

Todos los ítems fueron evaluados con una ponderación de 1, en donde 0 equivale la respuesta incorrecta y 1 la respuesta correcta.

6.1. Escalas de medición

Comprensión lectora. Para medir la comprensión lectora en Inglés se utilizó la prueba de comprensión lectora en Inglés que fue diseñada por el grupo de investigadores que consta de 7 ítems, cada ítem tiene como puntaje mínimo 0 y 1 como máximo, por lo tanto el puntaje de la prueba es 7, quedando la escala de la siguiente manera:

categorías	intervalos
Excelente	(6.1-7)
Muy bueno	(5.1- 6)
Bueno	(4.1-5)
Regular	(3.1-4)
Mala	(2.1-3)
Muy Mala	(menos de 2)

7. Validación

Este instrumento fue valido mediante el juicio de expertos, utilizando como expertos para los reajustes pertinentes a un docente en el área de ingles y otro en el área de comunicación.

La confiabilidad del cuestionario se determinó mediante el juicio de expertos. Entonces, el instrumento es adecuado para la recogida de datos en la presente investigación.