

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades

Escuela Profesional de Educación

LA MOTIVACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y COMPRENSIÓN  
LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE  
CIENCIAS SOCIALES Y PROMOCIÓN SOCIO - CULTURAL  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE  
GROHMANN DEL AÑO 2018

TESIS

Presentada por:

Bach. Cesar Jonayker Zeballos Gil

Para optar el Título Profesional de:

Licenciado en Educación, Especialidad en Ciencias  
Sociales y Promoción Socio-Cultural

TACNA - PERÚ

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN – TACNA

FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

“LA MOTIVACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES Y PROMOCIÓN SOCIO – CULTURAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN DEL AÑO 2018”

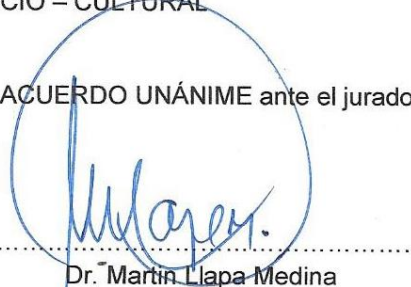
TESIS

PRESENTADA POR EL BACHILLER: CESAR JONAYKER ZEBALLOS GIL

PARA OPTAR EL TITULO PROFESIONAL DE: LICENCIADO EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES Y PROMOCIÓN SOCIO – CULTURAL

Aprobado por: NOTA SOBRESALIENTE Y ACUERDO UNÁNIME ante el jurado siguiente

PRESIDENTE



.....  
Dr. Martín Llapa Medina

SECRETARIO



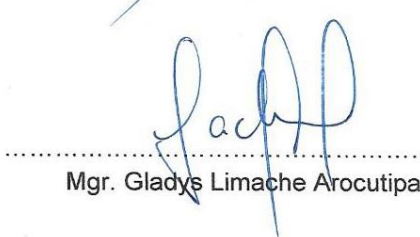
.....  
Mgr. Oscar Ayca Gallegos

MIEMBRO



.....  
Dra. Adriana Luque Ticona

Como Asesora



.....  
Mgr. Gladys Limache Arocutipa

## DEDICATORIA

*Dedico mi trabajo de Tesis, en primer lugar, a Dios por darme la salud que necesito para seguir alcanzando mis metas; a mi madre Fiorella Gil Ticona, y a mis segundos padres, mis abuelos Elba Ticona Cayetano y Cesar Gil Camacho por su apoyo incondicional y por el ser el sostén que necesito para mis días, a mi tía Mary Gil Ticona, por estar siempre conmigo ayudándome a superar los obstáculos en mi vida “SOMOS UN GRAN EQUIPO “, a mis hermanos y familia entera por su paciencia, apoyo y comprensión; a mi docente la Dra. Adriana Luque Ticona, por brindarme más de lo que necesito; no solo se ganó mi admiración, sino también mi aprecio y cariño.*

## AGRADECIMIENTO

*Agradezco en primer orden a Dios por darme la salud que necesito para poder seguir adelante con mis metas; a mi madre por ser la creadora de mi vida; a mis hermanos, a mis tíos y en especial a mis segundos padre, mis abuelos, gracias por ser el apoyo incondicional en toda mi vida y en especial en estos cinco años de estudios superiores; a la docente Mgr. Gladys Limache Arocutipa por su compromiso en esta asesoría de Tesis, a mis profesores de la carrera de Educación por brindarme mucho más de lo que necesito; y en especial a la Dra. Adriana Luque Ticona, por ser mi inspiración a que el día de hoy me puedan llamar Lic. en Educación, con Especialidad en Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural.*

## CONTENIDO

|                   |     |
|-------------------|-----|
| Dedicatoria       | ii  |
| Agradecimiento    | iii |
| Contenido         | iv  |
| Índice de Tablas  | vii |
| Índice de figuras | xi  |
| Resumen           | xv  |
| Abstract          | xvi |

### INTRODUCCIÓN

#### CAPÍTULO I

##### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| 1.1 Caracterización del problema  | 04 |
| 1.2 Formulación del problema      | 06 |
| 1.3 Objetivos de la investigación | 07 |
| 1.4 Hipótesis de la investigación | 08 |
| 1.5 Justificación e importancia   | 08 |

#### CAPÍTULO II

##### MARCO TEÓRICO

##### MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

|   |    |
|---|----|
| 2.1. ANTECEDENTES                                 | 11 |
| 2.2. LA MOTIVACIÓN COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE | 16 |
| 2.2.1. La Motivación: Generalidades               | 16 |
| 2.2.2. Teorías sobre motivación                   | 19 |
| 2.2.3. Proceso de la motivación                   | 23 |
| 2.2.4. Características de la motivación           | 28 |
| 2.2.5. Tipos de motivación                        | 33 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.2.6. Motivación y aprendizaje .....                                 | 38  |
| 2.2.7. Motivación en el proceso enseñanza – aprendizaje .....         | 41  |
| 2.2.8. Estrategias motivacionales para el aprendizaje .....           | 42  |
| 2.2.9. Función de la motivación en el proceso de aprendizaje .....    | 51  |
| 2.2.10. La motivación desde el punto de vista del estudiante .....    | 54  |
| 2.2.11. Importancia de la motivación en el aprendizaje .....          | 58  |
| 2.2.12. Motivación y comprensión lectora .....                        | 61  |
| 2.3. COMPRENSIÓN LECTORA .....  | 66  |
| 2.3.1. Conceptos de Comprensión Lectora .....                         | 67  |
| 2.3.2. Modelos y métodos que promueven la comprensión lectora .....   | 70  |
| 2.3.3. Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora ..... | 77  |
| 2.3.4. La enseñanza de la lectura a través de nuevos enfoques .....   | 80  |
| 2.3.5. Dimensiones de la comprensión de textos .....                  | 86  |
| 2.3.6. Niveles de comprensión lectora .....                           | 89  |
| 2.3.7. Factores que condicionan la comprensión .....                  | 93  |
| 2.3.8. Interpretar y comprender textos en la universidad .....        | 98  |
| 2.3.9. Pasos para leer comprensivamente .....                         | 103 |
| 2.3.10. Importancia de la comprensión lectora .....                   | 107 |

### **CAPÍTULO III**

#### **DISEÑO METODOLÓGICO**

|   |     |
|---|-----|
| 3.1 Tipo y diseño metodológico .....              | 112 |
| 3.2 Población y muestra .....                     | 112 |
| 3.3 Operacionalización de variables .....         | 114 |
| 3.4 Técnicas en el manejo de la información ..... | 115 |

### **CAPÍTULO IV**

#### **MARCO OPERACIONAL**

|  |     |
|--|-----|
| 4.1 Descripción del trabajo de campo ..... | 117 |
|--|-----|

|     |                                |     |
|-----|--------------------------------|-----|
| 4.2 | Resultados de la investigación | 117 |
| 4.3 | Verificación de las hipótesis  | 207 |
| 4.4 | Discusión de resultados        | 216 |
|     |                                |     |
|     | CONCLUSIONES                   | 225 |
|     | RECOMENDACIONES                | 227 |
|     | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS     | 228 |
|     | ANEXOS                         | 235 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 01: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 118 |
| Tabla 02: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 120 |
| Tabla 03: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 122 |
| Tabla 04: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 124 |
| Tabla 05: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 126 |
| Tabla 06: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN | 128 |
| Tabla 07: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN | 130 |
| Tabla 08: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN | 132 |
| Tabla 09: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN | 134 |
| Tabla 10: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN | 136 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 11: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 138 |
| Tabla 12: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 140 |
| Tabla 13: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 142 |
| Tabla 14: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 144 |
| Tabla 15: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 146 |
| Tabla 16: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 148 |
| Tabla 17: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 150 |
| Tabla 18: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 152 |
| Tabla 19: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 154 |
| Tabla 20: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 156 |
| Tabla 21: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la   |     |

|  |     |
|--|-----|
| E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL  | 158 |
| Tabla 22: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL                            | 160 |
| Tabla 23: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL                            | 162 |
| Tabla 24: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL                            | 164 |
| Tabla 25: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL                            | 166 |
| Tabla 26: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL                        | 168 |
| Tabla 27: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL                        | 170 |
| Tabla 28: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL                        | 172 |
| Tabla 29: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL                        | 174 |
| Tabla 30: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL                        | 176 |
| Tabla 31: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL                          | 178 |
| Tabla 32: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL                          | 180 |
| Tabla 33: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL                          | 182 |
| Tabla 34: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL                          | 184 |
| Tabla 35: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL                          | 186 |
| Tabla 36: Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; |     |

|  |     |
|--|-----|
| según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.   | 188 |
| Tabla 37: Consolidado de nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación;  |     |
| según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN  | 190 |
| Tabla 38: Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según   |     |
| dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA   | 192 |
| Tabla 39: Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según   |     |
| dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA   | 194 |
| Tabla 40: Resultados de los consolidados del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensiones  | 196 |
| Tabla 41: Consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL.   | 198 |
| Tabla 42: Consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL  | 200 |
| Tabla 43: Consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL  | 202 |
| Tabla 44: Resultados de los consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensiones   | 204 |
| Tabla 45: Relación de los resultados de los consolidados del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje y del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensiones | 206 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 01: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 118 |
| Figura 02: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 120 |
| Figura 03: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 122 |
| Figura 04: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 124 |
| Figura 05: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS       | 126 |
| Figura 06: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN | 128 |
| Figura 07: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN | 130 |
| Figura 08: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN | 132 |
| Figura 09: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN | 134 |
| Figura 10: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación;   |     |

|  |     |
|--|-----|
| según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN  | 136 |
| Figura 11: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 138 |
| Figura 12: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 140 |
| Figura 13: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 142 |
| Figura 14: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 144 |
| Figura 15: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 146 |
| Figura 16: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 148 |
| Figura 17: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 150 |
| Figura 18: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de Aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 152 |
| Figura 19: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 154 |
| Figura 20: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA | 156 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 21: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL     | 158 |
| Figura 22: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL     | 160 |
| Figura 23: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL     | 162 |
| Figura 24: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL     | 164 |
| Figura 25: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL     | 166 |
| Figura 26: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL | 168 |
| Figura 27: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL | 170 |
| Figura 28: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL | 172 |
| Figura 29: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL | 174 |
| Figura 30: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL | 176 |
| Figura 31: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL   | 178 |
| Figura 32: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL   | 180 |
| Figura 33: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL   | 182 |
| Figura 34: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL   | 184 |
| Figura 35: Nivel de Comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL   | 186 |
| Figura 36: Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales                                     |     |

|  |     |
|--|-----|
| de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación;<br>según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.   | 188 |
| Figura 37: Consolidado de nivel de aplicación de estrategias motivacionales<br>de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación;<br>según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN   | 190 |
| Figura 38: Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales<br>de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según<br>dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA                                     | 192 |
| Figura 39: Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales<br>de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según<br>dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA                                     | 194 |
| Figura 40: Resultados de los consolidados del nivel de aplicación de<br>estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la<br>E.P. de Educación; según dimensiones   | 196 |
| Figura 41: Consolidado del nivel de comprensión lectora de los<br>estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: LITERAL.   | 198 |
| Figura 42: Consolidado del nivel de comprensión lectora de los<br>estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: INFERENCIAL  | 200 |
| Figura 43: Consolidado del nivel de comprensión lectora de los<br>estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: CRITERIAL  | 202 |
| Figura 44: Resultados de los consolidado del nivel de comprensión<br>lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensiones   | 204 |
| Figura 45: Relación de los resultados de los consolidados del nivel de<br>aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje y del nivel de<br>comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación; según<br>dimensiones | 206 |

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito conocer sobre la influencia que tiene la motivación, como estrategia de aprendizaje en la comprensión lectora de los estudiantes de nivel universitario, en este caso, estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio - Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna. La especialidad forma profesores para el nivel de educación secundaria, es decir inciden sobre temas referidos al campo de la historia, la geografía, la economía política, la educación cívica y formación ciudadana. En tal sentido, deben tener las capacidades y competencias suficientes para el desarrollo analítico y, especialmente, habilidades para el pensamiento crítico. Es una investigación de tipo básico, bajo el diseño no experimental, es decir, es descriptivo explicativo, correlacional y transeccional, esto último, debido a que la información ha sido capturada en un momento del proceso de investigación. La población estuvo constituida por 143 estudiantes, de los cinco (5) años de estudios o diez (10) semestres académicos. De ellos, mediante la aplicación de encuestas y una prueba sobre comprensión se recabaron los datos que demostraron que el nivel de motivación y de comprensión lectora es medio. De los resultados se desprende la necesidad de generar, tanto en docentes como en estudiantes, condiciones que posibiliten el mejoramiento de la calidad formativa de los futuros profesores y de esa manera contribuir al desarrollo social, cultural, económico y político del país.

Palabras clave: *motivación, comprensión lectora, ciencias sociales.*

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to learn about the influence of motivation as a learning strategy in the reading comprehension of university level students, in this case, students of the specialty of Social Sciences and Socio – Cultural Promotion of the Faculty of Education, Communication and Humanities of the UNJBG of Tacna. The specialty trains professors for the level of secondary education, that is to say, they influence on topics related to the field of history, geography, political economy, civic education and civic education. In this regard, they must have sufficient skills and competencies for analytical development and, especially, critical thinking skills. It is a basic research, under the non-experimental design, that is, it is explanatory, correlational and transectional descriptive, the latter, because the information has been captured at a time of the research process. The population was constituted by 143 students, of the five (5) years of studies or ten (10) academic semesters. Of them, by means of the application of surveys and a test on comprehension, the data that showed that the level of motivation and reading comprehension is medium was collected. The results show the need to generate both teachers and students conditions that enable the improvement of the training quality of future teachers and thus contribute to the social, cultural, economic and political development of the country.

*Keywords: motivation, reading comprehension, social sciences.*

## INTRODUCCIÓN

Dando cumplimiento a las normas del Reglamento de elaboración y sustentación de Tesis de la Escuela de Pregrado de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, para elaborar la tesis de Licenciado en Educación, especialidad Ciencias Sociales y Promoción Socio - Cultural presentamos el trabajo de investigación: “La Motivación como Estrategia de Aprendizaje y Comprensión Lectora en estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018”.

En el trabajo se describe la realidad objetiva de los estudiantes y profesores de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio - Cultural en relación a las variables de la investigación, nos referimos a la Motivación y la Comprensión Lectora.

Es importante remarcar que el avance científico y tecnológico actual, demanda de profesionales altamente preparados para la comprensión lectora de textos relacionados con su especialidad, que les posibiliten obtener y procesar la información necesaria en correspondencia con los avances de la ciencia, por tanto, al descubrimiento de nuevos conocimientos. En ese entender, los docentes deben potenciar las habilidades lectoras en los diferentes currículos de las carreras, pues tienen la misión de formar un personal competente capacitado para insertarse en el campo de la docencia, los servicios educativos y la investigación, en consonancia con las exigencias de la sociedad. Por otro lado, los estudiantes que se forman en las aulas universitarias, deben asumir el reto de comprender lo que leen, de manera que la comprensión de los textos les permita formarse ideas concretas, así como explicaciones suficientes para discernir, tomar decisiones y actuar críticamente.

En el presente trabajo, precisamente nos abocamos a conocer sobre el desarrollo de las capacidades lectoras de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio - Cultural, como un ejercicio investigativo para determinar los niveles de comprensión lectora a partir de la motivación generada que los encamina hacia ellos.

Concordante con lo anterior, el trabajo se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo: Planteamiento del problema, se describe el problema a investigar, así como se formulan las preguntas que sintetizan el problema, los objetivos, las hipótesis y la justificación en importancia del trabajo.

En el segundo capítulo, Marco Teórico, se desarrolla de manera amplia y desagregada, las variables en estudio, a manera de asumir un conocimiento más profundo de cada una de las variables.

El tercer capítulo comprende el Diseño Metodológico. En este espacio se reconoce el tipo y diseño de investigación, así como la población y muestra de estudio, de donde se obtendrá la información que corrobore o dispruebe las hipótesis formuladas. Se informa, de igual manera, sobre las técnicas aplicadas para el tratamiento de la información.

En el cuarto capítulo, Marco Operacional, mediante el uso de tablas y gráficos se presentan la información organizada, con sus respectivos análisis e interpretación de la información recogida. Igualmente, se presenta la verificación de las hipótesis es decir la contrastación de los datos recogidos con la realidad empírica. Toda esa información, precisamente se somete a un análisis los resultados empíricos con la teoría que son sustentadas en otras investigaciones, de manera que se corroboren las hipótesis planteadas o simplemente se rechacen.

Finalmente, se consigna las Conclusiones y Recomendaciones a las que se arriba con lo investigado. Se complementa con los anexos (Matriz de Consistencia e instrumentos) aplicados en la investigación.

Señores miembros del jurado, someto el presente trabajo a su consideración, dejando constancia que no constituye un trabajo acabado y final sobre el problema tratado, sino una contribución al entendimiento de una parte de la problemática que se vive en las aulas universitarias, en este caso en la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann -Tacna.

El autor

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1. CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA**

Los cambios sociales y culturales de la actualidad, requieren de ciudadanos formados con una mentalidad crítica, abierta y flexible ante los cambios. Enfrentar esos retos requiere de sistemas educativos que destaquen la aplicación de métodos de enseñanza que conduzca a potenciar las habilidades del pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes.

El aprendizaje permanente, nos coloca ante la necesidad de formar a los estudiantes para que puedan aprender por sí mismos, de dirigir su propio aprendizaje a través del dominio consciente de sus recursos para construir objetivos, definir los procedimientos necesarios, emplearlos, y evaluar sus efectos, atendiendo a las condiciones del medio y a las suyas propias.

Sin embargo, conseguir que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje y que puedan aprender los contenidos necesarios, no basta con explicar bien la materia y exigirles que aprendan. Por ello, es necesario que nuestra Escuela Profesional de Educación, busque despertar la atención en sus estudiantes, creando en ellos un genuino interés por el estudio, estimulando su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos académicos. Ese interés, ese deseo y ese gusto, actuarán en el espíritu de los estudiantes como justificación de todo esfuerzo y trabajo para aprender; y poder desempeñarse en la sociedad como profesionales íntegros.

Son estas razones por las que la moderna pedagogía considera hoy en día que, para aprender, se requiere básicamente de dos condiciones fundamentales: querer aprender y poder hacerlo. El querer se refiere a los niveles motivacionales que debe tener el sujeto para aprender.

Si acaso el sujeto no quiere aprender, simplemente no aprenderá aun cuando disponga de todas las comodidades; por el contrario, el sujeto que quiere aprender lo podrá hacer aún si tiene muchas dificultades; esta condición personal resulta ser fundamental a la hora del aprendizaje y desarrollo profesional.

La comprensión de textos escritos es un problema que se viene evidenciando desde el desarrollo de la EBR. Ello se evidencia en las evaluaciones que se viene dando, una de ellas es la prueba PISA sobre el desempeño escolar en nuestro país en comunicación, matemáticas y ciencias revelan que en comprensión de lectura el Perú ocupa el puesto 62; el 54,8% de sus estudiantes ni siquiera logra alcanzar el nivel 2 de la prueba, en tanto que el 0% de los estudiantes alcanza el máximo nivel (nivel 6).

En resumen, el Perú, al ser evaluado nuevamente mediante la prueba PISA, no logra ubicarse entre los primeros países. Más aún, estas mismas pruebas muestran diferencias en los rendimientos, cuyos promedios podrían estar ocultando las diferencias económicas, sociales y culturales que existen en nuestro país. Así, por ejemplo, el rendimiento es menor en estudiantes que viven en pequeños pueblos que aquellos que se ubican en las grandes ciudades.

Bajo estos puntos de vista, la Escuela Profesional de Educación en la Especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio - Cultural (SPRO) debe interesarse en desarrollar nuevas técnicas metodológicas para relacionar la **motivación** como estrategia de aprendizaje para obtener una buena **comprensión lectora** en el estudiante.

Sobre todo, porque nuestra experiencia como docentes, nos muestra una realidad que está distante de ser la ideal. Es decir, encontramos estudiantes con deficiente rendimiento académico y poco interés por su desarrollo académico y formación profesional, pareciera ser que su único interés es aprobar los cursos de cualquier manera y no necesariamente se interesan por aprender realmente lo que estudian.

Se puede observar que la gran mayoría de las estudiantes leen muy poco o casi nunca leen libros completos y cuando leen lo hacen con muchas dificultades o deficiencias en la comprensión lectora.

Vale decir, los estudiantes de la Especialidad de SPRO de la UNJBG, carecen de un sólido hábito de lectura aunado a un pobre criterio, gusto, dedicación y capacidad para leer, lo que se expresa en una baja comprensión lectora cuando por necesidad u obligación impuesta por el requisito de aprobar en una asignatura, deben realizar la lectura en partes, secciones o capítulos de tal o cual libro, lo que a la postre va a repercutir negativamente en el logro del aprendizaje académico.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1. PROBLEMA GENERAL**

*¿Cuál es la influencia de la motivación como estrategia de aprendizaje en la comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural (SPRO) – Facultad de Educación Comunicación y Humanidades (FECH) de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (UNJBG) del año 2018?*

### **1.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS**

- a. ¿Cuál es el nivel de motivación como estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018?*
- b. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018?*

c. *¿Cuál es la relación que existe entre la motivación como estrategia de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018?*

### **1.3. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS**

#### **1.3.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar la influencia de la motivación como estrategia de aprendizaje en la comprensión lectora de los estudiantes *especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018.*

#### **1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Identificar el nivel de la motivación como estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018.
- b) Identificar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018.
- c) Establecer la relación que existe entre la motivación como estrategia de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de

la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018.

## **1.4 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS**

### **1.4.1 HIPÓTESIS GENERAL**

La motivación como estrategia de aprendizaje influye significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la *especialidad* de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018.

### **1.4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS**

- a. La motivación como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad *especialidad* de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018.
- b. El nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la *especialidad* de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018, es medio.
- c. Si el nivel de motivación como estrategia de aprendizaje es medio; entonces, el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la *especialidad* de Ciencias Sociales y Promoción Socio – Cultural de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann del año 2018, será medio.

## **1.5 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA**

La motivación como estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora, son dos de los elementos más importantes en el proceso de aprendizaje de los alumnos de distintas universidades.

Las habilidades de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje, se van perfilando desde los primeros años de vida escolar del sujeto y son fundamentales para el logro de los objetivos propuestos por el sistema educativo.

Buscamos contribuir a aportar datos sobre tres problemas que deben ser centrales en nuestro sistema educativo: las estrategias de aprendizaje, la motivación y la comprensión lectora, para así poder diseñar las alternativas correspondientes que nos permitan optimizar los niveles de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos.

Los resultados a obtener servirán de insumo informacional a las autoridades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, en especial, a las de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidad, Escuela de Educación para que incorporen nuevos enfoques y estrategias didácticas que puedan ser concordantes con los nuevos paradigmas educativos, cuyo propósito principal es formar aprendices autónomos, estratégicos, metacognitivos y gestores de sus propios conocimientos.

Este trabajo, debe servir de base a otros trabajos de investigación que puedan desarrollarse posteriormente sobre la inquietud y preocupación acerca de las deficiencias en las habilidades de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios y de cómo estos aspectos pueden afectar el entorno educativo, que en las últimas décadas se ha visto deteriorado, en especial sobre el tema de la lectura, que es de preocupación nacional e internacional.

Considerar muy importante que, desde una concepción académica el aprendizaje del estudiante radica en el docente, ya que es el portador, orientador y guía en el proceso del quehacer educativo.

En segundo lugar, cabe mencionar que desde el punto de vista de la psicología, las recompensas, juegan un papel importante, ya que a través de ello se estimula a los estudiantes para que puedan ser partícipes en la construcción del aprendizaje.

El estudio a emprender tendrá un valor social, pues, todo conocimiento o explicación psicopedagógica redundará en la elaboración y aplicación de programas metodológicos para la mejora de los niveles de aprendizaje de los individuos y, por ende, de una mayor comprensión de sí mismo, de los demás y de su entorno.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

##### 2.1 ANTECEDENTES

###### Antecedentes internacionales

Barca, Almeida, Peralbo & Brenlla (2012), de la Universidad de Murcia, desarrollaron la investigación *Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia* en el que analizan la motivación escolar y rendimiento académico del alumnado de educación secundaria, es un tema complejo puesto que involucra muchos factores, de los cuales ya se tocaron en este trabajo. La motivación va de la mano con el desarrollo de nuestra vida personal, en todos los ámbitos la motivación juega un papel importante, y mucho más en el ámbito educativo, el rendimiento académico dependerá de las ganas con la que el estudiante llegue a clase, para lo que se pide que el docente tenga la preparación necesaria para ejecutar nuevas estrategias de motivación que harán que mejore el rendimiento académico del alumno.

Los autores antes mencionados, concluyen sugiriendo que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia, se pueden asumir como factores determinantes positivos del rendimiento académico, existiendo también un impacto, pero en sentido negativo, de las metas de valoración social y las estrategias superficiales de aprendizaje (de ansiedad ante los exámenes). A su vez, estos conjuntos de variables personales del alumnado, explican un 30% de la varianza del rendimiento académico global de los alumnos en Norte de Portugal, quedando ese valor en apenas un 15% cuando nos referimos al alumnado de Galicia.

En estas muestras de alumnado, otras variables de la familia, de la escuela, del currículo o del profesor tendrán también importancia.

La conclusión relevante obtenida, apunta hacia las metas académicas y las estrategias de aprendizaje y autoeficacia como indicadores y determinantes decisivos del rendimiento académico.

Tejedor, González & García (2008) en su trabajo titulado *Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria*, ejecutado en la Universidad de Ourense - España. Se plantearon como objetivos comprobar la relación entre variables atencionales y rendimiento académico en la Educación Secundaria Obligatoria y averiguar si el uso de estrategias atencionales varía en función de la edad, grado académico o género de los alumnos. Se aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) a una muestra de 602 sujetos. Los resultados confirman que las variables atencionales exploración, subrayado lineal, fragmentación y atención, son las que parecen influir más en el rendimiento académico.

El análisis correlacional de dicho trabajo reconoce un ligero decremento en el uso de las estrategias atencionales a lo largo de esta etapa educativa; y las comparaciones por género, indican que las chicas las utilizan más frecuentemente. Así mismo, centralmente concluyeron que los alumnos del segundo ciclo de la ESO, emplean con menor frecuencia que los del primero las técnicas de subrayado idiosincrásico y epigrafiado. El hecho de que estas técnicas correlacionen a su vez significativa y negativamente con la edad de los sujetos, corrobora los datos iniciales e indica que podría existir un decremento en su utilización desde el inicio hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria (o a medida que se incrementa la edad de los alumnos).

## **Antecedentes nacionales**

Aliaga (2000), en su tesis para optar al grado de Magíster en Educación, en la Mención de Docencia en el Nivel Superior, titulada *Relación entre los niveles de Comprensión Lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia*, realiza una investigación de tipo descriptivo, empleando el diseño correlacional, con la finalidad de determinar en qué medida se relaciona la comprensión lectora con el conocimiento académico de los participantes del programa de profesionalización docente semi escolarizado y autofinanciado – PROFDOSA de la Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión de Huacho (UNSCH).

Llega a la conclusión de: “La asociación encontrada entre la comprensión lectora y el conocimiento es significativo; la asociación encontrada entre la comprensión lectora y el conocimiento en ciencias es significativo; la asociación encontrada entre comprensión lectora y el conocimiento de humanidades es significativo; no existe asociación entre los puntajes de comprensión lectora y la zona de procedencia de los estudiantes; no existe asociación entre los puntajes de la comprensión lectora y la edad; no existe asociación entre los puntajes de conocimiento y el sexo; no existe asociación entre los puntajes de conocimiento y la edad de los estudiantes”.

Cabanillas (2004), en su tesis para optar el grado de doctor en Educación, titulada *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*, realiza un estudio teórico explicativo con la finalidad de determinar la existencia de diferencias significativas en la comprensión lectora del grupo de estudiantes que trabaja con la estrategia didáctica enseñanza directa, con respecto al grupo al grupo de estudiantes al cual no se le aplica dicha estrategia.

El investigador concluye que, la estrategia de enseñanza directa mejora significativamente (tanto estadística como pedagógico didácticamente) la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela de

Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación UM SCH.

Paucar (2015), en su trabajo titulado *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)*, tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa, arriba a las principales siguientes conclusiones:

Los resultados alcanzados nos indican que la motivación para el estudio y las estrategias de aprendizaje, se relacionan significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Los resultados correlacionales alcanzados nos indican que existen relaciones significativas entre las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

### **Antecedentes locales**

González (2012), en su tesis *Percepción sobre las estrategias motivacionales y su incidencia en la inteligencia emocional de los alumnos del nivel secundario de la institución educativa "Hermógenes Arenas Yáñez"*, tuvo como principal objetivo el determinar la percepción que tienen los estudiantes sobre las estrategias de motivación que utilizan sus docentes y ello cómo incide en su inteligencia emocional. El ámbito de trabajo se centró en los alumnos de nivel secundario de la I.E. "Hermógenes Arenas Yáñez" de Tacna (muestra de 149 personas). Con respecto a la percepción del estudiante sobre las estrategias motivacionales que utiliza su profesor, se encontró que es adecuada. De manera específica concluye que:

Con respecto a la percepción del estudiante sobre las estrategias motivacionales que utiliza su profesor, se encontró un valor global de 68,03 que permite concluir que es adecuada. Al efectuar el

análisis por indicadores, se encontró que el "Tomar acción" fue el indicador más destacado, mientras que el "Resultado obtenido" es que se debe reforzar.

Se analizó la incidencia a través del estadístico chi-cuadrado, obteniéndose un valor de 36,404 (valor de  $p = 0,000$ ), que permite concluir que existe incidencia de la percepción sobre las estrategias motivacionales en la inteligencia emocional que caracteriza a los alumnos del nivel secundario de la I.E. "Hermógenes Arenas Yáñez".

Finalmente, Colorado (2013), en su tesis titulada *Aplicación de la estrategia "HISLICC" para mejorar el nivel de comprensión lectora de cuentos en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. "Jorge Martorell Flores" de Tacna en el año 2012*, desarrolla un trabajo de investigación aplicada, con un diseño pre experimental, con un solo grupo. Para la recopilación de datos utilizó las técnicas de la observación y la encuesta con sus respectivos instrumentos.

Por otro lado, para comprobar la hipótesis utilizó la prueba "Z de la normal estándar" para la diferencia pareada. La conclusión general a la que llegó después de la utilización de la estrategia "HISLICC", es que existe una mayor concentración en el nivel medio a alto en los niveles de comprensión lectora de cuentos en los estudiantes.

En su conclusión general señala: La aplicación de la estrategia "HISLICC" ha mejorado el nivel de comprensión lectora de cuentos de los estudiantes, existiendo diferencias significativas, puesto que antes de la aplicación del experimento, la mayoría, se encontraban entre los niveles medio y bajo de comprensión lectora, después de la aplicación del mismo, existe una mayor concentración en el nivel medio y alto. En consecuencia, se aprecia un mejor rendimiento en comprensión lectora de cuentos en los estudiantes.

## 2.2 LA MOTIVACIÓN COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

### 2.2.1 LA MOTIVACIÓN: GENERALIDADES

Hablar de motivación es, hablar de una gran cantidad de definiciones, en términos generales, se puede considerar que la motivación está constituida por todos aquellos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo; por otra parte, se dice que la motivación son todos aquellos factores que originan conductas; considerándose los de tipo biológicos, psicológicos, sociales y culturales. (Arias, 2004)

Es así, que la motivación en cada persona es diferente, debido, a que las necesidades varían de individuo a individuo y producen diversos patrones de comportamiento. La capacidad individual para alcanzar los objetivos y los valores sociales también son diferentes, donde estos últimos, varían con el tiempo, lo cual, provoca un proceso dinámico en el comportamiento de las personas que en esencia es semejante.

En este sentido, existen tres premisas que explican el comportamiento humano (Chiavenato, 2001):

- *El comportamiento es causado.* Existe una causalidad del comportamiento. Tanto la herencia como el ambiente influyen de manera decisiva en el comportamiento de las personas, el cual se origina en internos y externos.
- *El comportamiento es motivado.* En todo comportamiento humano existe una finalidad. El comportamiento no es casual ni aleatorio; siempre está dirigido u orientado hacia algún objetivo.
- *El comportamiento está orientado hacia objetivos.* En todo comportamiento existe un “impulso”, “un deseo”, una “necesidad”, expresiones que sirven para indicar los motivos del comportamiento.

De acuerdo con lo anterior y considerando, si las suposiciones son correctas, el comportamiento no es espontáneo, ni está exento de una finalidad: siempre habrá un objetivo implícito o visible que lo explique. No sin olvidar que el resultado puede variar indefinidamente, ya que depende de la forma en la cual se perciba el estímulo, de las necesidades y, del conocimiento que posee cada persona (Chiavenato, 2001).

En ese entender, Chiavenato (2002) la define a la motivación como “el resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea”. Según el autor citado, para que una persona esté motivada debe existir una interacción entre el individuo y la situación que esté viviendo en ese momento, el resultado arrojado por esta interacción es lo que va a permitir que el individuo esté o no motivado.

Como decimos en la parte inicial de este apartado, hablar de motivación y proponer una definición unívoca, es prácticamente imposible. De allí que nos vemos precisados a señalar algunas definiciones desarrollada por algunos investigadores, que permiten asumir una idea, en conjunto, de lo que trata el tema motivación.

Así, por ejemplo, Robbins. (2006), dice que la motivación es el deseo de hacer mucho esfuerzo por alcanzar las metas de la organización, condicionado por la necesidad de satisfacer alguna necesidad individual. Si bien la motivación general se refiere al esfuerzo por conseguir cualquier meta, nos concentramos en metas organizacionales a fin de reflejar nuestro interés primordial por el comportamiento conexo con la motivación y el sistema de valores que rige la organización.

En base al concepto de Robbins, en un ser humano se puede distinguir tres fuentes distintas de las que surge la fuerza o impulso, ocurre de este modo porque el valor de una acción depende de los resultados que se provocan al ejecutarla y cualquier acción tiene siempre tres conjuntos distintos de resultados. Estos resultados son la motivación, las cuales pueden ser:

- Desde el interior de la persona, la existencia de un deseo o necesidad.
- Desde el exterior, la existencia de un fin, meta u objetivo, denominado también incentivo, en la medida en que se percibe o advierte como instrumento de satisfacción del deseo o necesidad.
- Elección de una estrategia de acción condicionada por la valoración de diversas opciones que actuará orientando y limitado la conducta tendiente a procurar el incentivo requerido para su satisfacción.

Para García (2003), la motivación es una necesidad o un deseo que sirve para dinamizar la conducta y está dirigida al logro de una meta. El comportamiento puede activarse por necesidades (empujan) o por metas (atraen). A veces estamos motivados por impulsos internos (necesidades fisiológicas) y otras, por incentivos externos (dinero, poder). Todo lo señalado anteriormente, nos permite afirmar que el estudio de la motivación humana es importante para la vida de las personas o de grupos. El proceso motivacional es, al mismo tiempo, un factor energético y direccional; energético porque explica el vigor y la persistencia de la acción, y direccional porque explica la dirección (y los cambios de dirección) de la acción.

Las emociones se caracterizan por la activación fisiológica (el latido del corazón) los cambios en la expresión facial, los gestos y los sentimientos subjetivos. Algunas emociones nos absorben por entero y otras se desvanecen pronto. Unas son bellas y otras son horribles, todas van y vienen, sin que nosotros podamos hacer nada.

Emoción y razón son inseparables. La razón sirve para gestionar nuestras emociones y que las expresemos de forma adecuada. Necesitamos reflexionar sobre la naturaleza de las emociones, averiguar qué nos pasa cuando nos enamoramos o nos enfadamos. Solo el equilibrio entre razón y emoción garantiza nuestro bienestar personal.

## **a.2.2 TEORÍAS SOBRE MOTIVACIÓN**

El tema de la motivación, pese a ser un fenómeno que “acompaña” al hombre desde sus principios, empieza a analizarse, desde la óptica científica, el siglo pasado. De allí que emergen diferentes teorías como modelos explicativos. Sin embargo, así como la conceptualización es múltiple, también se han generado diferentes perspectivas de cómo entenderla. En el presente trabajo, se tratará, de manera resumida, de cada una de las principales teorías.

### **a. Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow**

Lo que propone explicativamente Maslow (1991), es quizás la teoría más clásica y conocida popularmente. Este autor identificó cinco niveles distintos de necesidades, dispuestos en una estructura piramidal, en las que las necesidades básicas se encuentran debajo, y las superiores o racionales arriba. (Fisiológicas, seguridad, sociales, estima, autorrealización).

Para Maslow (1991), estas categorías de relaciones se sitúan de forma jerárquica, de tal modo que una de las necesidades sólo se activa después que el nivel inferior está satisfecho. Únicamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores, entran gradualmente las necesidades superiores, y con esto la motivación para poder satisfacerlas.

### **b. Teoría del factor dual de Herzberg**

La teoría que propone Herzberg, junto a Maunser y Snyderman (1967), se centra en el ámbito laboral. A través de encuestas observó que cuando las personas interrogadas se sentían bien en su trabajo, tendían a atribuir esta situación a ellos mismos, mencionando características o factores intrínsecos como: los logros, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad, los ascensos, etc. En cambio, cuando se encontraban insatisfechos tendían a citar factores externos como las condiciones de trabajo, la política de la organización, las relaciones personales, etc. De este modo, comprobó que los factores que

motivan al estar presentes, no son los mismos que los que desmotivan, por eso divide los factores en:

- **Factores Higiénicos:** Son factores externos a la tarea. Su satisfacción elimina la insatisfacción, pero no garantiza una motivación que se traduzca en esfuerzo y energía hacia el logro de resultados. Pero si no se encuentran satisfechos provocan insatisfacción.
- **Factores motivadores:** Hacen referencia al trabajo en sí. Son aquellos cuya presencia o ausencia determina el hecho de que los individuos se sientan o no motivados.

Los factores higiénicos coinciden con los niveles más bajos de la necesidad jerárquica de Maslow (filológicos, de seguridad y sociales). Los factores motivadores coinciden con los niveles más altos (consideración y autorrealización).]

### c. Teoría de McClelland

Por su parte, McClelland (1989), enfoca su teoría básicamente hacia tres tipos de motivación: Logro, poder y afiliación:

- **Logro:** Es el impulso de sobresalir, de tener éxito. Lleva a los individuos a imponerse a ellos mismos metas elevadas que alcanzar. Estas personas tienen una gran necesidad de desarrollar actividades, pero muy poca de afiliarse con otras personas. Las personas movidas por este motivo tienen deseo de la excelencia, apuestan por el trabajo bien realizado, aceptan responsabilidades y necesitan feedback constante sobre su actuación.
- **Poder:** Necesidad de influir y controlar a otras personas y grupos, y obtener reconocimiento por parte de ellas. Las personas motivadas por este motivo les gusta que se las considere importantes, y desean adquirir progresivamente prestigio y status. Habitualmente luchan por que predominen sus ideas y suelen tener una mentalidad “política”.

- **Afiliación:** Deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, formar parte de un grupo, etc., les gusta ser habitualmente populares, el contacto con los demás, no se sienten cómodos con el trabajo individual y le agrada trabajar en grupo y ayudar a otra gente.

#### **d. Teoría X y Teoría Y de McGregor**

La teoría planteada por McGregor (1966), es una teoría que tiene una amplia difusión en la empresa. La teoría X supone que los seres humanos son perezosos que deben ser motivados a través del castigo y que evitan las responsabilidades. La teoría Y supone que el esfuerzo es algo natural en el trabajo y que el compromiso con los objetivos, supone una recompensa y, que los seres humanos tienden a buscar responsabilidades. Más adelante, se propuso la teoría Z que hace incidencia en la participación en la organización (Grensing, 1989).

#### **e. Teoría de las Expectativas.**

El autor más destacado de esta teoría es Vroom (1964), pero ha sido completada por Porter. Esta teoría sostiene que los individuos como seres pensantes, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a los sucesos futuros de sus vidas. La conducta es resultado de elecciones entre alternativas y estas elecciones están basadas en creencias y actitudes. El objetivo de estas elecciones es maximizar las recompensas y minimizar el “dolor”.

Las personas altamente motivadas son aquellas que perciben ciertas metas e incentivos como valiosos para ellos y, a la vez, perciben subjetivamente que la probabilidad de alcanzarlos es alta.

Los puntos más destacados de la teoría son:

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de un cierto éxito.

- El sujeto confía en que si se consigue el rendimiento esperado se sigan ciertas consecuencias para él. La expectativa de que el logro de los objetivos vaya seguido de consecuencias deseadas se denomina instrumentalidad.
- Cada consecuencia o resultado tiene para el sujeto un valor determinado denominado valencia.
- La motivación de una persona para realizar una acción es mayor cuanto mayor sea el producto de las expectativas, por la instrumentalidad y la valencia (¿rendiré?, ¿Qué consiguiera si rindo? ¿Merece la pena?).
- La relación entre el esfuerzo y el rendimiento depende de dos factores: Las habilidades del sujeto y su percepción del puesto.
- Cada persona tiene una cierta idea del nivel de rendimiento que es capaz de alcanzar en la tarea.
- Las personas esperan que quienes realicen los mejores trabajos logren las mejores recompensas.
- La fuerza de la motivación de una persona en una situación determinada equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro.

El modelo no actúa en función de necesidades no satisfechas o de la aplicación de recompensas y castigos, si no por el contrario, considera a las personas como seres pensantes cuyas percepciones y estimaciones de probabilidades de ocurrencia, influyen de manera importante en su comportamiento. Este modelo, se encuentra muy relacionado con el de la modificación de la conducta.

#### **f. Teoría de la modificación de la conducta de B. F. Skinner**

Skinner (1977), dice que todos somos producto de los estímulos que recibimos del mundo exterior. Si se especifica lo suficientemente el medio ambiente, se pueden predecir con exactitud las acciones de los individuos.

La afirmación contenida en el párrafo precedente, es de difícil aplicación en su integridad, debido a que no se puede especificar el medio ambiente en forma tan completa como para poder predecir comportamientos. A pesar de la crítica efectuada a su trabajo, sobresale del mismo el concepto de “refuerzo positivo”.

El refuerzo positivo consiste en las recompensas por el trabajo bien efectuado, produciendo cambios en el comportamiento, generalmente, en el sentido deseado. No solo forma el comportamiento, sino que además enseña.

El refuerzo negativo está constituido por las amenazas de sanciones, que en general produce un cambio en el comportamiento, pero en forma impredecible e indeseable. El castigo producido como consecuencia de una conducta indebida, no implica la supresión de hacer mal las cosas, ni tampoco asegura que la persona esté dispuesta a comportarse de una forma dada, a lo sumo puede aprender a evitar los castigos.

El autor de esta teoría propone como ejemplo el caso de una persona que es objeto de castigo por no tratar bien al cliente. El solo castigo no enseña a la persona la forma en que debe atender a un cliente, pero si es probable que aprenda a evitar el contacto con la clientela (conducta de escape).

### **2.2.3 EL PROCESO DE LA MOTIVACIÓN**

Tal como sistemáticamente se ha defendido, proponemos que la motivación se encuentra estrechamente relacionada con la supervivencia, y con el crecimiento en general, que puede ser considerado como un incremento exponencial en la probabilidad de que un individuo consiga los objetivos que persigue, entre ellos, como es obvio, también el de la supervivencia, entendida, en este caso, no sólo como la distinción vida-muerte, sino también en sus dimensiones psicológica y social. La motivación es un proceso adaptativo en el que resulta imprescindible considerar la existencia de diversos componentes (Palmero, 2005).

Como proceso que es, la motivación implica dinamismo. Es un dinamismo funcional, que tiene como objetivo incrementar la probabilidad de adaptación del organismo a las condiciones cambiantes del medio ambiente.

Recientemente Deckers (2001), mencionado por Palmero, ha propuesto un sencillo esquema en el que establece los momentos que pueden distinguirse en el proceso de motivación. En cierta medida, la propuesta de Deckers es bastante similar a lo que señalara hace unos años Kuhl (1986), aunque los intentos de éste no han tenido mucha repercusión en el ámbito de la Psicología de la Motivación. En cualquier caso, creemos que, si se quiere delimitar con mayor precisión el proceso de motivación, hay que analizar, paso a paso, lo que ocurre desde que un estímulo o necesidad es detectado por el individuo, o su organismo, hasta que se consigue, bien el objetivo o la satisfacción de la necesidad, bien el eventual fracaso, en ambos casos analizando la atribución causal del resultado, pasando por los diferentes estadios en los que se decide qué hacer y cómo hacerlo. A grandes rasgos, la secuencia que propone Deckers (2001) considera tres momentos: elección del objetivo, dinamismo conductual y finalización o control sobre la acción realizada.

En cuanto a la **elección del objetivo** que se convierte en meta, el individuo decide qué motivo satisfacer, y qué meta intentará conseguir para satisfacer dicho motivo. Esto es, existe una circunstancia previa o incentivo que activa un motivo, junto con la potencial energía necesaria para ejecutar una conducta. La elección de un motivo depende de la intensidad del mismo, de lo atractivo que resulte el incentivo, de la probabilidad subjetiva de éxito y de la estimación del esfuerzo necesario para conseguir el objetivo.

En cuanto al **dinamismo conductual**, se refiere a las actividades que lleva a cabo un individuo para intentar conseguir la meta elegida. Es decir, a partir del motivo y del incentivo seleccionado para satisfacer ese motivo, el individuo decide qué actividades le permitirán conseguir la meta, llevando a cabo la conducta instrumental apropiada para ese fin.

Genéricamente, la conducta instrumental hace referencia al conjunto de todas aquellas actividades motivadas en las cuales se implica un individuo para satisfacer un motivo. Consiguientemente, las conductas instrumentales son un aspecto relevante, pues pueden ser consideradas como el nexo de unión entre un motivo y su satisfacción. De la correcta ejecución de las conductas instrumentales, depende que se consiga o no la meta que el individuo ha elegido.

Creemos que, en ocasiones, además de elegir y decidir qué motivo es el que un individuo intentará satisfacer, también cabe la posibilidad de elegir y decidir qué actividades o conductas instrumentales elige un individuo para conseguir el objetivo. Hay algunos aspectos de la conducta instrumental que reflejan el nivel de motivación; tales aspectos se refieren a la frecuencia, la intensidad y la duración (Deckers (2001).

- *La frecuencia* se refiere al número de veces que un individuo se implica o inicia una actividad para conseguir el objetivo; se puede asumir que cuanto mayor es la frecuencia con la que un individuo lleva a cabo actividades en pos de un objetivo tanto mayor es la motivación de ese individuo. Es un argumento muy parecido al que utilizábamos anteriormente para explicar el concepto de motivación en términos de “persistencia” de una determinada conducta: cuanto mayor es la persistencia que muestra un determinado individuo, tanto mayor es el grado de su motivación para tratar de conseguir un determinado objetivo.
- *La intensidad* se refiere al vigor o la fuerza con la que el individuo lleva a cabo la actividad o conducta instrumental; por regla general, también existe una asociación entre intensidad de la actividad y nivel de motivación. Es un aspecto muy parecido al que proponíamos al hablar del concepto de motivación en términos de “vigor o intensidad”.
- *La duración* se refiere al tiempo que un individuo dedica a la satisfacción de un motivo.

En cuanto a la **finalización y al control sobre la acción realizada**, se refiere al análisis del resultado conseguido con las distintas acciones o conductas instrumentales que el individuo ha llevado a cabo. Es decir, el individuo constata si, mediante las conductas que llevó a cabo, ha conseguido satisfacer o no el motivo que eligió. Tanto si se ha conseguido la meta, como si se fracasó, el individuo realiza los pertinentes procesos de atribución causal, que le permitirán en el futuro decidir si vuelve a utilizar las presentes conductas o tiene que introducir algún tipo de modificación. Si el resultado ha sido la consecución de la meta, el individuo llevará a cabo la correspondiente conducta consumatoria, con la cual pone fin al proceso motivacional. Como indica Deckers (2001), la conducta consumatoria representa la finalización de la secuencia motivacional; la ejecución de la conducta consumatoria completa dicha secuencia motivacional mediante la satisfacción del motivo. Si, por el contrario, el individuo no ha conseguido la meta, en función de los parámetros relacionados con el interés o necesidad de conseguir esa meta, decidirá si persiste e intenta de nuevo su consecución, o si, por el contrario, cambia la meta a conseguir, eligiendo otra que considere más asequible.

Evidentemente que existen otras formas explicativas sobre el proceso de desarrollo de la motivación. Sin embargo, y en última instancia, la motivación, considerada tanto en su dimensión de conducta, cuanto en la de proceso, se encuentra directamente relacionada con la adaptación. Esto es, al menos desde un punto de vista genético, todo ser vivo se siente motivado para conseguir el objetivo más esencial: la supervivencia. En condiciones normales, prácticamente todas las conductas que lleva a cabo un individuo, se encuentran relacionadas con el incremento en la probabilidad de supervivencia, aunque en nuestros días, al menos en el ser humano, dicha supervivencia no tenga las connotaciones de vida o muerte. Como consecuencia, y por definición, la motivación se encuentra presente en los organismos de todas las especies, independientemente del lugar que ocupen en la escala filogenética.

Si la motivación se encuentra relacionada con el afán por sobrevivir, todo ser vivo se encuentra motivado para sobrevivir, con los matices diferenciales que se quiera considerar. Es evidente que las formas más complejas de motivación se dan en el ser humano, y éste es el ámbito en el que, de forma preferencial, hemos de centrarnos, sin descuidar el análisis de las especies inferiores, que, como es bien sabido, aportan información relevante para comprender cómo funciona el ser humano en según qué circunstancias.

Creemos que es necesario distinguir entre motivación y proceso motivacional. Es frecuente encontrar que, cuando se hace referencia a la motivación, se alude a ella en términos de “variable interviniente con características de activación y dirección”. Es decir, con frecuencia se hacen sinónimos los términos de motivación y conducta motivada. La motivación tiene que ser considerada como un proceso, en el cual se incluye la propia conducta motivada, pero, además, engloba otras variables de relevancia, como las cognitivas, en forma de análisis, valoración y atribución de causas, y como las afectivas, referidas al estado actual del sujeto.

A partir de las distintas perspectivas y definiciones expuestas, estimamos que cualquier intento definitorio de motivación debería referirse a un proceso adaptativo, que es el resultado de un estado interno de un organismo, que le impulsa y le dirige hacia una acción en un sentido determinado. Es decir, existe una influencia de los factores externos y de los factores internos que activan al organismo, y le dirigen hacia la consecución de algún objetivo o meta que le es gratificante. En este proceso interactivo son de suma relevancia los objetos meta, con sus características de incentivo, así como la expectativa o probabilidad de conseguir esos objetos meta.

La consideración de la motivación como proceso implica, hacer referencia a la interacción entre un individuo y su medio ambiente, ya que, en el caso de que ocurra el proceso motivacional, éste acabará con una conducta motivada dirigida hacia una meta particular en un momento concreto, por parte de un individuo concreto.

#### 2.2.4 CARACTERÍSTICAS DE LA MOTIVACIÓN

Palmero, tomando en cuenta lo que dice Dreikurs (2000) se refiere a la motivación proponiendo que, cuando es descrita como un proceso dinámico momentáneo, nos referimos a un *estado motivacional*; pero, cuando nos referimos a una predisposición referida a las tendencias de acción, estamos hablando de *rasgo motivacional*. Mientras el estudio de las disposiciones motivacionales enfatiza las diferencias ínter individuales, el estudio de los estados motivacionales enfatiza las diferencias en la dinámica momentánea de la acción.

En un sentido muy parecido, Deckers (2001), propone que, para estudiar la Motivación, es necesario tener en cuenta los cambios en los estados internos y en la conducta abierta de los individuos. Esta variabilidad hace referencia a tres ámbitos o posibilidades:

- La consideración del cambio entre circunstancias: variación momentánea y situacional en un individuo determinado, que permite localizar en qué medida un objetivo atrae a ese individuo
- La consideración del cambio entre distintos individuos de la misma especie: variación ínter individual intra específica, que permite localizar diferencias individuales
- La consideración del cambio entre individuos de distinta especie (que permite localizar la eventual existencia de patrones de conducta específicos de cada especie).

En última instancia, la variación o variabilidad motivacional es evidente en dos posibles formas, a saber: en términos de cantidad o intensidad y en términos de cualidad o tipo. Por lo que respecta a la variabilidad en intensidad, implica un cambio -en forma de incremento o decremento- en la movilización de energía, así como en la cantidad de esfuerzo que se dedica para la acción. Es decir, la intensidad, se refiere a cuán robusta o débil es la motivación.

Por lo que respecta a la variabilidad en cualidad, implica una selección de la dirección para la ejecución de la acción, permitiendo establecer de qué modo específico, o hacia qué meta concreta, se dirige la acción. Es decir, la cualidad se refiere al tipo de motivación (Palmero, 2005).

El aspecto relacionado con la **intensidad** de la motivación, esto es, el factor energético, puede variar desde la letargia extrema hasta la máxima alerta y responsabilidad. Actualmente, y de forma genérica, se habla de activación. En este marco de referencia, otra forma de referirse a este factor energético que proporciona la intensidad de la motivación, ha consistido en la utilización del tiempo que se invierte en la movilización de la energía en la conducta motivada. Así, se ha propuesto la existencia de una dimensión fásica y de una dimensión tónica. Por lo que respecta a la **dimensión fásica**, hace referencia a reacciones o excitaciones breves, asociadas a un estímulo u objetivo que, por alguna circunstancia, es significativo para ese individuo. Por lo que respecta a la **dimensión tónica**, hace referencia a respuestas o excitaciones provocadas por un estímulo u objetivo, el cual, en este caso, posee mucha relevancia, o exige mucha dedicación al individuo, produciendo un nivel sostenido en la respuesta o excitación (Palmero, 2005).

El aspecto relacionado con la **dirección** de la motivación, no tiene connotaciones cuantitativas sino de cualidad de las acciones y las conductas. El aspecto direccional de la motivación, se refiere a la variación referida a los tipos de metas o antecedentes a los que responde un organismo; esto es, tiene que ver con la selección de objetivos.

Así pues, parece evidente que, prácticamente, todos los autores que investigan aspectos relacionados con la conducta, se plantean preguntas acerca del porqué de la conducta; en la medida en la que gran parte de ellos intentan responder, incrementan considerablemente el número de aspectos y características de la motivación.

Sin embargo, algunas características esenciales parecen ser común denominador en prácticamente todas las definiciones propuestas. Tales características se refieren a la activación y la dirección.

#### **a. Activación**

Para ejecutar una conducta, cualquier conducta, es necesaria la existencia de un cierto nivel de energía. Sin esa energía, la conducta no se producirá. La energía procede principalmente de la comida ingresada en el organismo, la cual será almacenada como *energía potencial*. Cuando dicha energía almacenada es liberada para ejecutar una determinada conducta, se convierte en *energía cinética*. Es como si la energía potencial esperase la aparición de algún estímulo especial, tanto interno como externo, para que la libere y la transforme, cinéticamente, en alguna conducta particular.

La activación, dice Palmero (2005), es una de las características que con mayor facilidad puede ser observada cuando un organismo lleva a cabo una conducta. *La conducta abierta o manifiesta* es una de las propiedades que mejor define a la activación. Es decir, en la medida en la que un organismo está llevando a cabo una conducta, parece lógico pensar que un cierto nivel de motivación existe en dicho sujeto. Por el contrario, y al menos aparentemente, si no existe conducta observable, se podría pensar que no existe motivación, o que el nivel de motivación existente es insuficiente para provocar la conducta. Sin embargo, éste es un razonamiento equívoco, pues, si bien es cierto que la presencia de una conducta observable denota la existencia de un adecuado nivel de motivación, la ausencia de una conducta observable no significa la ausencia de motivación.

La conclusión parece bastante clara: aunque la motivación se considera activadora de conducta, la conducta activada no siempre es abierta y manifiesta. En este marco de referencia, además, estimamos que, si bien la existencia de una conducta abierta y manifiesta denota, sin duda, algún tipo de motivación, no necesariamente indica los antecedentes ni las cogniciones que ha llevado a cabo

ese individuo para obtener una determinada meta. Esto es, la simple observación de la conducta abierta o manifiesta denota activación, luego, denota motivación, pero no permite dilucidar cuál es la motivación ni cuáles los objetivos perseguidos.

Otra propiedad que define bastante bien las características activadoras de la motivación tiene que ver con *la persistencia* (Palmero, 2005). El argumento que sustenta el papel de la persistencia es bastante lógico, al menos desde un punto de vista conductual. En efecto, parece un hecho bastante evidente que, cuando un organismo está motivado (por ejemplo, cuando experimenta hambre), persiste en su conducta hasta que consigue el alimento. Parece lógico encontrar que, cuando sienten hambre (presencia de motivación), los animales den la respuesta que han aprendido. Si no obtienen comida con su respuesta siguen intentándolo, siguen insistiendo, persisten en su conducta. Si tuviesen más alternativas de respuesta, quizá no repitiesen la conducta y experimentasen con otras respuestas, con lo que la persistencia en la conducta no sería tan importante como modalidad activadora para explicar la motivación (Palmero, 2005). Es decir, aunque hubiese más alternativas de respuesta, la conducta del organismo sería igualmente persistente, y perseguiría el mismo fin: encontrar la comida. El animal persiste en la misma respuesta. Sin embargo, la persistencia va más allá de la especificidad de conducta: tanto da si el sujeto tiene una o varias alternativas de conducta, insistirá en su conducta o elegirá otra, en cualquiera de los casos persistirá en su afán por obtener la comida.

Otra propiedad que está relacionada con las características activadoras de la motivación tiene que ver con *el vigor o intensidad* de la conducta (Palmero, 2005). Los teóricos de la motivación plantean que la intensidad de la respuesta ofrecida por un sujeto correlaciona positivamente con el nivel de motivación que ese sujeto experimenta. No obstante, también existen reticencias al respecto, ya que, si un sujeto ha aprendido a dar una determinada respuesta que implica una gran intensidad, podría suceder que, en situaciones futuras, la existencia de un moderado nivel de motivación desencadenase una respuesta intensa que no

reflejara el estado real del sujeto. Lo que sugerimos con esta idea es que los procesos previos de aprendizaje pueden distorsionar la correcta relación entre estado motivacional e intensidad de la respuesta observada.

No cabe ninguna duda de que el concepto de activación es fundamental en el ámbito de la motivación. Thayer (1989), mencionado en (Palmero, 2005), ha establecido una sugerente distinción al estudiar la activación y habla de la activación energética y la activación tensa. En lo que respecta a la **activación energética**, representa un sistema apetitivo o de aproximación, y hace referencia a una dimensión que oscila entre un extremo, caracterizado por el vigor, la energía y la vitalidad, y otro extremo, caracterizado por la fatiga y el cansancio. Las variaciones en este sistema son fácilmente observables en los ciclos diarios (circadianos), ingestión de alimentos, ejercicios, etc. En lo que respecta a la **activación tensa**, representa un sistema general de evitación (o precaución), que se pone en funcionamiento en las situaciones que entrañan un peligro (real o imaginario) para el sujeto. Hace referencia a una dimensión que oscila entre un extremo, caracterizado por la ansiedad y el miedo, y otro extremo, caracterizado por la calma y la quietud.

### **b. Dirección**

Hemos visto cómo la activación, con los diversos índices que la configuran, puede ser considerada una de las principales características de la conducta motivada. No obstante, la activación no es el principal elemento que define a la conducta motivada. Su argumentación se fundamenta en un hecho: cualquier organismo siempre tiene un determinado nivel de actividad, o, lo que es lo mismo: cualquier organismo siempre tiene un determinado nivel de motivación. Para estos autores, lo verdaderamente importante es estudiar cómo va evolucionando la activación en un sujeto, cómo dicho sujeto va cambiando de una actividad a otra, entendiendo que las principales fuentes del cambio de conducta son los procesos cognitivos. En una palabra, en el estudio de la motivación, lo que interesa es observar la direccionalidad de la conducta que constantemente está llevando a cabo cualquier individuo (Palmero, 2005).

La direccionalidad de la conducta puede que no sea relevante cuando el sujeto en cuestión, sólo tiene una alternativa de respuesta. En estos casos, la respuesta es bastante evidente y clara. Pero, cuando las posibilidades de elección le permiten decidir qué conducta, y hacia dónde orientará dicha conducta, la característica de la dirección adquiere una importante consideración, aunque, por supuesto, la conducta se torna más difícil para el sujeto, dependiendo del valor funcional que cada una de las posibles alternativas tengan para dicho sujeto.

### 2.2.5 TIPOS DE MOTIVACIÓN

Una primera y principal pregunta que se tiene que hacer, cuando se habla de motivación, es el lugar o sitio de origen de esa fuerza que impulsa, a una persona a hacer algo. Así, esa fuerza puede originarse desde el interior, o sea puede ser interna (intrínseca) o externa (extrínseca) a la persona.

La motivación **intrínseca** es aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece.

Es, por tanto, una motivación que no depende del exterior y se la pone en marcha cuando lo considera oportuno. La motivación **extrínseca**, por su lugar de proveniencia, externo, es aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente; es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación.

Esta forma de entender la motivación está estrechamente vinculada a la corriente conductista u operante de la conducta, se ha venido utilizando tradicionalmente para motivar a los estudiantes: si haces, estudias, lees, escribes, te portas bien... entonces saldrás antes, expondré tu trabajo en clase, te subiré un punto, etc. Pero no siempre se conseguía motivar a los alumnos.

Esta teoría nos viene a decir que, cuando se ofrece antes de llevar a cabo una actividad, una recompensa al estudiante o trabajador, su motivación para hacerla disminuirá como consecuencia de haber trasladado la atención, el esfuerzo, el valor de lo que está haciendo, a la recompensa que recibirá; ha pasado a percibir la tarea como un medio para alcanzar el premio y no como el fin en sí mismo de la actividad. Por eso, cuando se hace este tipo de planteamiento en clase, el ejecutor piensa sólo en acabar antes y de prisa, para conseguir lo prometido, sin importarle lo que ha hecho o cómo lo ha hecho.

De lo anterior, se puede deducir que, el conocimiento de la motivación, implica entender sobre el origen impulsador de los actos. Bajo ese punto, la motivación puede ser, como se dijo antes, de tipo intrínseco y extrínseco. Otros autores, agregan un tipo más: la motivación de logro, el que tiene un marcado carácter social, impulso que va a influir en el deseo de aprender o ejecutar una tarea del sujeto motivado.

#### **a. Motivación intrínseca.**

Según Soriano (2019), la motivación **intrínseca** se basa en una pequeña serie de necesidades psicológicas (por ejemplo, auto-determinación, efectividad, curiosidad) que son responsables de la iniciación, persistencia y reenganche de la conducta, frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación. Las conductas intrínsecamente motivadas, lejos de ser triviales y carentes de importancia (por ejemplo, el juego), animan al individuo a buscar novedades y enfrentarse a retos y, al hacerlo, satisfacer necesidades psicológicas importantes. La motivación intrínseca, empuja al individuo a querer superar los retos del entorno y los logros de adquisición de dominio hacen que la persona sea más capaz de adaptarse a los retos y las curiosidades del entorno.

Soriano (2019), destaca la existencia de dos maneras de disfrutar de una actividad -extrínseca e intrínsecamente.

Las personas extrínsecamente motivadas, actúan para conseguir motivadores extrínsecos, tales como dinero, elogios, o reconocimiento social. Las personas intrínsecamente motivadas, realizan actividades por el puro placer de hacerlas. La investigación sobre las orientaciones motivacionales se inició con una pregunta interesante: si una persona está realizando una actividad intrínsecamente interesante y empieza a recibir recompensas extrínsecas por hacerlo, ¿qué le pasará al interés intrínseco que tiene por esa actividad? Generalmente, las personas a las que se les ofrecen fuentes de motivación extrínseca, por participar en una actividad que ya es intrínsecamente interesante, tienen menos motivación intrínseca por esa actividad, especialmente cuando la recompensa extrínseca es esperada o tangible.

La investigación sobre qué es lo que hace que una actividad sea intrínsecamente interesante, se divide en dos áreas. Primero, las características propias de la actividad, como son el nivel óptimo de reto y las propiedades colativas de los estímulos como la complejidad, la novedad y la imprevisibilidad, aumentan la motivación intrínseca. Segundo, las autopercepciones de competencia y autodeterminación, facilitan la motivación intrínseca. Cuando las personas se encuentran con actividades ricas en propiedades colativas y desafíos, y cuando la participación permite percepciones de competencia y auto-determinación, entonces suelen mostrar conductas intrínsecamente motivadas como la exploración, la investigación, la manipulación, la persistencia, el reenganche y la confrontación de retos.

#### **b. Motivación Extrínseca.**

Según Ryan & Deci (2000), la motivación extrínseca se refiere a las actividades que se realizan, para obtener un instrumento separable a dicha tarea. Consecuentemente, el estudio de la motivación extrínseca se basa en los tres conceptos principales: recompensa, castigo e incentivo.

Una “recompensa” es un objeto ambiental atractivo que se da al final de una 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 una secuencia de conducta y que reduce las probabilidades de que esa conducta 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. La principal diferencia entre recompensas y castigos por una parte e incentivos por otra es:

- El momento en que se dan.
- La función que tiene el objeto ambiental.

Las recompensas y los castigos se dan después de la conducta y aumentan o reducen la probabilidad de que se vuelva a repetir, mientras que los incentivos se dan antes que la conducta y energizan su comienzo.

Las características hedónicas del 99 % de todas las recompensas, castigos e incentivos se aprenden con la experiencia. Dos principales procesos de aprendizaje que subyacen las recompensas, los castigos y los incentivos son el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante (Deci, 2000).

El condicionamiento **clásico** es el procedimiento mediante el cual un estímulo se asocia repetidas veces con un segundo estímulo capaz de elicitar una respuesta refleja. Según esta asociación repetida, el primer estímulo neutro (NS) adquiere la capacidad de elicitar la respuesta no condicionada (RI) o de reflejo, aun cuando el segundo estímulo incondicionado ya no está presente. Mediante el condicionamiento clásico, los seres humanos aprenden que lo que los estímulos ambientales predicen ocurrirá dentro de poco, además del valor de incentivo de varios estímulos ambientales.

En cuanto a los incentivos, las personas aprenden el valor tanto positivo como negativo de los objetos ambientales y esta información sirve para evaluar si hay que acercarse o evitar un objeto dado. Los miedos, las ansiedades y las

fobias, son ejemplos de incentivos no atractivos aprendidos mediante el condicionamiento clásico.

El condicionamiento **operante** es el procedimiento mediante el cual uno aprende las consecuencias que tiene la conducta (Deci, 2000). Hay cuatro tipos de reforzadores: reforzadores positivos, reforzadores negativos, el castigo y el no-refuerzo (o extinción). Un reforzador positivo es todo estímulo que cuando está presente, aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta. Un reforzador negativo es todo estímulo que, al ser retirado, aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta. Los refuerzos tanto positivos como negativos, aumentan la probabilidad de que se produzca la conducta. La extinción es cuando un estímulo que previamente reforzaba una conducta deja de actuar. Tanto el castigo como la extinción reducen la conducta.

Las aplicaciones del condicionamiento operante, se aplica tanto a las conductas deseables como a las conductas no deseables. Hay tres técnicas que aumentan la conducta de manera efectiva: las economías de fichas, el modelamiento y el modelaje. El castigo es una manera de reducir la conducta no deseada, pero sólo si se cumplen las siguientes cuatro condiciones: el castigo ha de ser inmediato, intenso, regular y se debe reforzar positivamente una respuesta alternativa. Aun cuando es efectivo, el castigo produce una serie de efectos no intencionados, además de una serie de efectos secundarios desagradables. Debido a los problemas asociados al uso del castigo, se recomiendan varias alternativas, principalmente el refuerzo diferencial, la limitación y la distracción.

Las recompensas externas apartan de la persona de la motivación que realmente importa: la motivación intrínseca (Deci, 2000). Está comprobado que, cuando una persona comienza una actividad o tarea motivada por factores internos y posteriormente se le añaden recompensas externas, la eficacia y productividad disminuye con el tiempo. La explicación es sencilla, algo que se inicia por el mero placer de realizar una actividad, acaba siendo percibido como una obligación y no se disfruta de la misma manera.

No obstante, esto no implica que toda motivación extrínseca sea dañina. La sensación tras recibir una recompensa o premio por un trabajo bien hecho, siempre es agradable y placentera, pero esta no debe de acabar reemplazando la satisfacción o deleite que la propia actividad proporciona.

A manera de síntesis, se puede decir que la motivación extrínseca se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de afuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados, se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas.

Con las anteriores conceptualizaciones cabe indicar que, tanto la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, están relacionadas, son los motivos y los incentivos, respectivamente. En la motivación extrínseca, el interés radica en las ventajas que ofrecen un determinado asunto o en otros aspectos secundarios que de un modo indirecto influyen en la motivación. También está vinculada a los incentivos. La motivación intrínseca comienza y termina con el aprendizaje: mientras que la motivación extrínseca provoca efectos más o menos permanentes en la conducta del estudiante y en sus actitudes.

## **2.2.6 MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE**

Betore (2018), afirma que el proceso de aprendizaje parte de esa necesidad del ser, de un deseo de superación. Pero para que se dé esta necesidad como tal, el individuo tiene que tener cubiertos, de un modo satisfactorio, los escalones precedentes. Cuántas veces, los docentes, han preparado una unidad didáctica meticulosamente, han introducido todos los elementos que se ha aprendido como facilitadores del proceso (cambio de soporte, dinamismo, ...), y el resultado no fue el esperado.

Sabemos que los estudiantes tienen ganas de aprender y, sin embargo, al terminar la sesión, vemos que no ha funcionado por alguna razón tan aparentemente que, generalmente, está fuera de nuestro control como "¡es lunes

por la mañana y nuestros estudiantes tienen sueño!" De esta manera, el cansancio se presenta como un muro que se tiene que vencer, un hielo que se tiene que romper. Para el caso, se debe asumir el conocimiento y práctica, de ser posible de entrar en movimiento. Las actividades dinámicas, que incorporan el movimiento físico, ayudan a "despertar" a nuestros estudiantes. El objetivo de nuestra búsqueda será entonces el diseño de actividades que incorporen el movimiento pero que, a través de ellas, el estudiante aprenda o ponga en práctica exponentes ya explicados (Vásquez, 2018).

Otra alternativa, para generar motivación, es la incorporación del humor. Dicha incorporación no es en nada gratuita. Betoret (2018) en su artículo "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar", se refieren al humor dentro de sus propuestas para mejorar la motivación en el aula, como una de las técnicas o pautas para lograr un clima afectivo en clase. Un clima afectivo en clase. Esto nos vuelve a llevar a las necesidades de Maslow. El espacio de trabajo ha sido objeto de múltiples estudios dentro de la Psicología del trabajo. En la teoría motivacional de Herzberg, aparece como uno de los factores de "higiene" (término que emplea para referirse a aquellas necesidades básicas en el mundo laboral que, si bien no motivan aisladamente, sí es necesario que se vean cubiertas para que puedan actuar los factores propiamente motivadores).

Por último, llegamos al tema de la autoestima o autoconcepto. Por un lado, ya hemos visto cómo dicho aspecto está influido por el profesor y el resto del grupo, pero también por todo el bagaje vital del estudiante, o más bien, por su asimilación de dicho bagaje. Su visión, de sí mismo, determina en gran medida sus posibilidades de alcanzar la meta, su actitud ante el acierto o el error.

En estos tiempos en los que es frecuente oír términos como "inteligente" o "poco inteligente" para referirse al alumnado, sería necesario analizar, caso por caso, si dicho concepto responde ciertamente a un factor empírico o a la visión que cada uno de nosotros tenemos de nosotros mismos y su proyección.

Sin embargo, la inteligencia que "regula" directamente la motivación, no es la inteligencia tal y como se concibe tradicionalmente, sino la denominada Inteligencia Emocional (Goleman, 1996).

Si bien la motivación es considerada como la tercera habilidad intrapersonal de la Inteligencia Emocional, es necesario recordar la influencia que sobre ella tienen los factores interpersonales. Una excesiva presión por parte del profesor, un temario cuya adquisición no está dentro de los límites de los estudiantes, o muy por debajo de su potencial, desmotivan.

La desmotivación puede venir también cuando el estudiante percibe que su rendimiento está por debajo del rendimiento medio del grupo (Vásquez, 2018).

Por ello, el profesor debe hacer énfasis en la autoevaluación a través de controles en los que el estudiante, por ejemplo, al final de una unidad, resuma para él lo que ha aprendido o dotándole de elementos que permitan la autocorrección de sus propias tareas. Se trata de personalizar el proceso de evaluación, que el estudiante sea consciente de sus propios logros y que, a través del enfoque metodológico adoptado por el profesor, sea consciente de que los errores que comete son elementos inherentes al propio proceso de aprendizaje.

El papel del profesor, en estos tiempos de nuevas tecnologías, educación a distancia y saturación mediática, sigue siendo clave en el proceso de crecimiento personal.

Para nuestro desempeño diario, utilizamos todas las estrategias que tenemos al alcance, pero también nuestra experiencia personal. También nosotros estuvimos un día ahí, detrás del pupitre. Y sé que todos nosotros, si cerramos los ojos, podríamos recordar el nombre de un profesor, esa persona que nos motivó para ser lo que somos hoy.

## **2.2.7 MOTIVACIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA – APRENDIZAJE**

Rendimiento, aprendizaje y motivación son tres importantes conceptos básicos en pedagogía y psicología.

Están estrechamente relacionados entre sí y contribuyen a explicar el ámbito de actividad de profesores y alumnos, alumnas. El aprendizaje escolar es inconcebible sin motivación. La escuela tiene exigencias más amplias que la vida corriente, el alumno y alumna deben aprender más y elementos más exigentes, y esta exigencia requiere, a su vez, un esfuerzo mayor y la necesidad de un impulso adicional que haga posible el éxito: primero, aprender más cantidad de conocimientos y además un nivel intelectual más alto.

El dominio de la ortografía, es un ejemplo de este objetivo. Antes de conseguirlo, son necesarios ejercicios casi diarios durante cuatro años por lo menos. No se puede esperar del alumnado de básica que esté, constantemente, lo bastante motivado para realizar espontáneamente esfuerzos que han de repetirse muchas veces. En esta situación, el maestro y maestra, deben cumplir una importante función de ayuda, motivando a su alumnado, estableciéndose sobre esto:

El aprendizaje escolar sin motivación es irrealizable.

La motivación, es el móvil que inicia, mantiene y dirige la acción de un sujeto, para lograr determinados objetivos. En el lenguaje común, suele expresarse de diversas formas: amor propio, espíritu de lucha o fuerza de voluntad.

Los requisitos básicos para que se produzca el aprendizaje, no actúan de manera independiente, sino que están interrelacionados y son, al mismo tiempo, causa y consecuencia unos de otros (García, 2005).

Llevar a cabo (o no) las actividades de aprendizaje, influyen en la adquisición de un mayor (o menor) bagaje de conocimientos que posibilitarán (o no) la adquisición de nuevos conocimientos, e influye en el desarrollo (o

estancamiento) de las capacidades intelectuales y, consiguientemente, en que su motivación académica se incremente, se mantenga o vaya disminuyendo. Las capacidades intelectuales influyen en los aprendizajes, pero también, a su vez, son consecuencia de éstos, pues las actividades realizadas para su adquisición contribuyen a su desarrollo. La falta de conocimientos previos supone una dificultad para la adquisición de nuevos aprendizajes, lo que no anima precisamente al trabajo y el esfuerzo del alumno, pero también es una consecuencia de la falta de trabajo del alumno.

Las actitudes hacia el aprendizaje, la motivación, en definitiva, son tomadas por padres y profesores –ya lo hemos dicho– como la causa última de sus conductas de aprendizaje y de su rendimiento escolar. Es decir, los alumnos no aprenden porque no están motivados. Esto es cierto, pero también lo es que muchos alumnos no están motivados, porque no aprenden (Alonso, 2005).

Nadie discute la estrecha relación entre motivación y rendimiento escolar. La motivación influye directamente en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que el estudiante pone en marcha, cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje. Todas las capacidades intelectuales implicadas y los procesos cognitivos puestos en marcha por el estudiante, se manifiestan cuando están motivados.

### **2.2.8 ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA EL APRENDIZAJE**

Suárez y Fernández (2005), definen las estrategias motivacionales como aquellos procedimientos que los estudiantes utilizan, durante su proceso de aprendizaje, para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad.

En su trabajo, dicho autores, consideran las principales siguientes estrategias motivacionales:

### **a. Estrategia de self - handicapping**

Consiste en “la creación de obstáculos para conseguir mantener la autovalía y los autoesquemas positivos”. Los individuos que utilizan esta estrategia, poseen autoesquemas frágiles de sí mismo en cuanto a su competencia, siendo utilizada esta estrategia para proteger su autoestima cuando sus frágiles autoesquemas son amenazados, de forma que, si los resultados son bajos, las causas que los originen parecerá que son determinadas circunstancias, más que la falta de capacidad, como pueden ser el bajo nivel de esfuerzo aplicado o la demora realizada (Suárez, 2005).

Desde la teoría, se ha planteado el interrogante de si la estrategia motivacional de self-handicapping, es una estrategia de autoprotección (el estudiante realmente considera que es capaz) o bien es una estrategia de autopresentación (el estudiante desea parecer capaz ante los demás). Según Midgley, Arunkumar y Urdan, mencionados por Suárez y Fernández (2005), a pesar de existir un solapamiento, se han incrementado las evidencias en torno a que la estrategia de self-handicapping es, de forma prioritaria, una estrategia de autopresentación. A través de este tipo de estrategia, el estudiante pretende lo que Convington (1992) proponía en su teoría de la autovalía, es decir, "el esfuerzo se dirige a evitar ser etiquetado como tonto", de forma que la conducta de logro, está determinada por los intentos de mantener una autoimagen positiva, la cual a su vez está determinada por lo que los otros piensan sobre él.

Las estrategias de self-handicapping están relacionadas con las atribuciones, pero se distinguen de ellas en que las atribuciones se realizan posteriormente al éxito o al fracaso, mientras que una característica clave de la estrategia de selfhandicapping es que ésta, se realiza con anticipación, de forma que ante una futura situación evaluadora el estudiante previamente ya habría elaborado razones que posteriormente permitirán explicar el posible resultado de fracaso.

## **b. Estrategia de autoafirmación**

En contraste con la estrategia motivacional anterior, la estrategia de autoafirmación no es anticipatoria, sino que surge como reacción a situaciones de fallo y selves negativos, permitiendo al estudiante mantener su autovalía.

Según Steele, mencionado por Suarez y Fernández (2005), la estrategia de autoafirmación se utiliza cuando el estudiante experimenta una evaluación negativa de sí mismo en un determinado dominio, después de lo cual procede a buscar una evaluación positiva, también de sí mismo, en otro dominio igualmente válido.

El afecto negativo surgiría si no dispusiese de otros autoesquemas de los cuales extraer evaluaciones positivas sobre sí mismo. Así pues, mediante esta estrategia, el estudiante activa las dimensiones positivas del yo y se obvian las negativas. Un ejemplo de la utilización de la estrategia de autoafirmación lo tenemos en un estudiante que ante la amenaza de una autoimagen académica muy negativa, debido a sus malas calificaciones en matemáticas, intenta reactivar el interés por otras áreas de su yo, las cuales le ofrecen una imagen más positiva, como la literatura o el baloncesto, y como consecuencia eliminar relativamente el interés por la/s materia/s académicas en las que obtuvo un bajo rendimiento, redundando en un descenso acusado de la motivación hacia dichas materias escolares.

La utilización de este tipo de estrategia, supone que el estudiante pierda la motivación intrínseca por determinadas tareas académicas o incluso todas, lo cual le conduce a la utilización de estrategias de tipo memorístico y repetitivas, parejas a una fuerte razón externa por el logro, lo que supone un gasto mínimo de esfuerzo y de tiempo. Todo lo cual, finalmente, conduce a un aprendizaje sin ningún grado de significatividad.

### **c. Estrategia de pesimismo defensivo**

Suárez y Fernández (2005), sobre esta estrategia, afirman que al igual que la de selfhandicapping, es también una estrategia anticipatoria, que también se origina por la activación de autoesquemas negativos, pero que, a diferencia de la anterior, incluye el alto esfuerzo. El estudiante que utiliza esta estrategia activa, un autoesquema negativo (por ejemplo, “soy malo en esta materia” o “esta tarea es muy difícil para mí”) y ante esto se motiva obligándose a ejercer una mayor cantidad de esfuerzo de cara a paliar esas bajas expectativas.

Así, esas expectativas negativas y la ansiedad expresada, son utilizadas para incrementar sus esfuerzos y de esta forma conseguir buenos resultados. Normalmente, estos estudiantes suelen caracterizarse por su escasa afectividad positiva cuando se enfrentan ante un desafío, a pesar de lo cual muestran una planificación de la tarea más racional que en el caso de otras estrategias motivacionales, así como por sus quejas y protestas sobre lo poco preparados que están y lo difícil que es la tarea, por el alto nivel de esfuerzo que realizan, sus resultados por encima de la media y la consideración del entorno como competitivo.

### **d. Estrategia de ensalzamiento de los otros**

A través de esta estrategia, el estudiante intenta proteger su imagen atribuyendo sus malos resultados, no a su baja capacidad o esfuerzo, sino a que sus compañeros (o al menos algunos) son muy capaces académicamente. Para lograr esto, el estudiante realza las cualidades de sus compañeros, lo cual no tiene obligatoriamente que asociarse a un sentimiento de admiración, sino que también puede conllevar cierto desprecio y malestar hacia ellos (Suárez, 2005).

Este tipo de estrategia es propia de estudiantes que adoptan una meta de rendimiento y que, ante la posibilidad de ser cuestionada su capacidad, optan por adoptar una estrategia menos adaptativa pero que en cierta medida protege su imagen.

#### **e. La estrategia de anulación de los otros**

Suárez (2005), señala que, si en el caso de la estrategia anterior el estudiante realizaba las capacidades de los compañeros, con esta estrategia se hace todo lo contrario, es decir negar o minimizar sus capacidades. Esto lo puede conseguir de diversas formas, como la de no valorar, minimizar o simplemente ignorar los buenos resultados de sus compañeros, sus cualidades y aportaciones. Con todo ello, el estudiante persigue evitar evidencias que favorezcan una comparación en la que su imagen saldría perdiendo, y así seguir viéndose a sí mismo como un estudiante no menos competente.

#### **f. Estrategia de generación de expectativas positivas**

Consiste en la generación, por parte del estudiante, de pensamientos y creencias que le aproximen al éxito en la tarea (Suárez, 2005). Para ello, puede recurrir a tres tipos de referentes distintos: las experiencias personales en las que sí tuvo éxito, las características de la propia tarea y sus propias características como estudiante, referidas estas últimas tanto a capacidades cognitivas como a la capacidad de esfuerzo. Estos tres referentes podrían combinarse entre sí en pensamientos como: "Este tipo de tareas no son difíciles para mí, de hecho, en otras situaciones parecidas trabajé duro y las resolví muy bien" (Suárez, 2005). Todo lo cual genera un sentimiento optimista al enfrentarse con la tarea que le pone en una mejor situación para invertir y gestionar los recursos cognitivos, motivacionales y conductuales necesarios.

#### **g. Estrategia de exaltación del valor de consecución**

Con esta estrategia, el estudiante genera pensamientos y creencias positivas sobre si la tarea que tiene que afrontar le permitirá confirmar sus capacidades, de forma general o sobre un tipo de actividad o ámbito en particular, y por tanto tiene valor para él.

De este modo, el estudiante genera pensamientos como: “Si hago bien este trabajo demostraré a todos que en Matemáticas soy muy bueno” (Suárez, 2005).

#### **h. Estrategia de valoración del coste (Suárez, 2005)**

Consiste en la generación, por parte del estudiante, de pensamientos que establezcan la adecuación del coste (en términos de tiempo, trabajo y esfuerzo) que supone la realización de una tarea en función de las consecuencias que le reportará. Este tipo de conducta suele utilizarse previamente a la realización de una tarea concreta, sin embargo, el estudiante pudo no haber valorado adecuadamente, en un principio, el coste que su realización supondría y necesitar reafirmarlo durante la realización de dicha tarea.

De este modo, el estudiante genera pensamientos como, por ejemplo: “Este tipo de tareas no suele ocupar mucho tiempo así que vale la pena intentar concentrarme para hacerla bien”.

#### **i. Estrategia de implicación en la tarea (Suárez, 2005)**

Mediante las estrategias de implicación en la tarea, el estudiante genera pensamientos y conductas que utiliza como forma de aproximación o de interés en la tarea. Dicha implicación puede tener dos orígenes distintos, la que procede de la gestión de la propia tarea y la que procede de la gestión de los recursos disponibles. Ejemplos del primer tipo, son que el estudiante organice la realización de la tarea como una forma de desarrollar una primera aproximación a ella; que seleccione los aspectos que más le agradan y con los que comenzar la tarea; el afrontar la tarea de forma abierta, por ejemplo, considerándola como un juego.

Por su parte, la implicación en la tarea a través de la gestión de recursos, puede tener su origen, por ejemplo, en la gestión del esfuerzo, al forzar el sentarse y comenzar la tarea, y luego dejar que la mera realización del trabajo le

ofrezca paulatinamente el interés y los retos necesarios para su adecuada implicación en ella.

Este tipo de implicación es característico de estudiantes expertos, en los que el bagaje de experiencias previas, les permite saber que en muchos casos la profundización en un determinado tema o actividad, les conducirá posteriormente a descubrir los alicientes que son propios de la tarea. Otros ejemplos son la utilización de emplazamientos adecuados para el estudio, la gestión del tiempo o la búsqueda de apoyos, el hacer referencia a la tarea en conversaciones con sus padres o amigos, todo ello como forma de implicación y aproximación a la tarea.

**j. Estrategia de generación de metas** (Suárez, 2005)

Las estrategias de generación de metas, en cuanto pensamientos e intenciones que el estudiante puede autoestablecerse en relación con una tarea académica, pueden diferenciarse en función de los distintos tipos de orientaciones a meta.

Así, siguiendo los planteamientos de Skaalvik (1997) en cuanto a la clasificación de metas, podemos diferenciar, en primer lugar, la estrategia de generación de la meta de tarea (aprendizaje), a través de la cual el estudiante se impone como objetivo de la tarea el desarrollar sus intereses, el aprender cosas nuevas y gratificantes, o el mejorar sus capacidades y habilidades. Un segundo tipo de estrategia de generación de meta que el estudiante puede autoestablecerse, es la de autoensalzamiento del ego, que consiste en la fijación como objetivo de la intención de ser mejor que los demás, obtener calificaciones más altas y demostrar sus capacidades y habilidades. La generación de meta de autoderrota del ego, constituye el tercer tipo de estrategia, con la que el estudiante se autoestablece el evitar quedar mal o parecer poco capacitado ante compañeros, profesores o padres.

Finalmente, la estrategia de generación de la meta de evitación del esfuerzo, puede ser autoestablecida por el propio estudiante para intentar aprobar o realizar determinadas tareas, pero utilizando para ello el menor esfuerzo posible.

#### **k. Estrategia de valoración social (Suárez, 2005)**

Mediante la utilización de esta estrategia, el estudiante busca obtener elogios, y con ello satisfacción y orgullo sobre su capacidad, esfuerzo o trabajo, o bien evitar valoraciones negativas que pueda recibir, y por tanto evitar la frustración, tristeza o culpabilidad. Este tipo de estrategia es propia de estudiantes que buscan entornos e incluso fuerzan comentarios sobre su actividad académica o sobre su rendimiento, intuyendo que recibirán algún tipo de halago. Pero también puede ser el propio alumno, especialmente en ausencia de otras figuras, el que realice halagos sobre su propia capacidad, esfuerzo o trabajo, e incluso se prometa recompensas como el descanso, comida..., utilizando así una estrategia de autorrefuerzo. La fuente de obtención de valoraciones externas sobre su capacidad, esfuerzo o rendimiento puede ser establecida de forma intencional, basándose dicha elección, principalmente, en las experiencias previas en que dicho refuerzo ha tenido lugar. Además, la valoración recibida será interpretada de forma distinta en función de la fuente de origen. Así, las fuentes de dicha valoración suelen ser los profesores, padres, compañeros o el propio alumno, variando el grado de satisfacción y orgullo obtenido en función del grupo de procedencia, de la novedad y de la significatividad de la figura emisora.

#### **l. Estrategia de comparación (Suárez, 2005)**

Es propia de estudiantes en los que prima la meta de rendimiento sobre la meta de aprendizaje, y en los que además el referente para determinar dicho rendimiento, no está constituido únicamente por los resultados alcanzados por el propio estudiante, sino también, e incluso de forma prioritaria, por la

comparación con el rendimiento de los estudiantes o compañeros de su entorno próximo. Es por ello que el estudiante utiliza la comparación con los demás, cuando su rendimiento es superior al de los estudiantes con los que se compara, para así obtener sentimientos de satisfacción, valía y orgullo. Mientras que procurará evitar dicha comparación cuando su rendimiento es inferior, para así evitar los sentimientos de vergüenza, culpabilidad, enfado o frustración.

#### **m. Estrategia de engaño (Suárez, 2005)**

Al igual que la estrategia de comparación, la estrategia de engaño es propia de estudiantes en los que predomina la meta de rendimiento y que tienen como principal referente, no su propio rendimiento, sino la comparación con el rendimiento de los estudiantes o compañeros de su entorno más próximo.

Es por ello que el estudiante genera la esperanza de no verse superado por los demás a través de diversas formas de engaño a sus compañeros, como puede ser la mentira sobre la preparación de los exámenes, temas y trabajos o la expresión de atribuciones sobre sus resultados, cuando éstos son buenos, a factores externos.

#### **n. Estrategia de control de la ansiedad (Suárez, 2005)**

Con respecto a la estrategia de control de la ansiedad se deben de diferenciar, en primer lugar, dos tipos de ansiedad: la ansiedad como estado (reacción transitoria producida como respuesta a determinados estímulos) y la ansiedad como rasgo (característica relativamente estable de producir este tipo de respuesta). La utilización de este tipo de estrategia, se asocia al primer tipo y es empleada por el estudiante para enfrentarse a situaciones de importancia, como por ejemplo los exámenes, o tareas que presentan cierta dificultad, y así evitar ponerse nervioso. Para ello, recurre a técnicas muy variadas que pueden enfatizar la vertiente más conductual, como el control de la respiración, la relajación o el hablarse a sí mismo, o la vertiente más cognitiva, como la

generación de pensamientos positivos o relajantes, y la evitación de los negativos.

El conjunto de estrategias señaladas, generalmente van asociadas unos a otros, en algunos casos con mayor profundidad que en otros. Por ello, se puede decir que dichas estrategias no son excluyentes y tampoco, necesariamente, incluyentes.

### **2.2.9 FUNCIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE**

Herrera (2010), hace referencia a que en los informes pedagógicos, que el profesor ha de confeccionar, aparece, a menudo, la expresión alumnos y alumnas “relajados o flojos” o “aplicados”, y con más frecuencia todavía, en las conversaciones entre maestros y maestras.

Al emplear estos dos adjetivos, el maestro quiere ante todo caracterizar la postura del alumno frente al trabajo. Un alumno relajado, flojo o perezoso no encuentra gusto al trabajo en la escuela. Con su conducta provoca constantemente enojo a sus padres y maestros. En cambio, un alumno aplicado es el que trabaja con un cierto fervor, a él se le asignan atributos como “laborioso” y “asiduo”.

Expresiones como “flojo o perezoso” y “aplicado”, no permiten emitir un diagnóstico matizado sobre el comportamiento del alumnado, en el sentido de que al maestro no se le exige preguntar por las razones de fondo del rendimiento que han conducido a la caracterización de “perezoso” o “aplicado”. Aquí, precisamente, comienza la obligación pedagógica del maestro. “Si una alumna rara vez participa en clase, si se distrae fácilmente, si no realiza los deberes de casa y perturba frecuentemente la clase charlando con los compañeros, ¿hay que caracterizarla de “carente de interés” o de “perezosa”? Puede tratarse de una niña excesivamente angustiada, con dificultades para participar en clase de manera adecuada, y que, al mismo tiempo, siente una gran necesidad de

contacto con niños de su edad, y no hace a menudo las tareas de casa, porque sus padres no cuidan de ella y no la ayudan en esos deberes”.

La pedagogía, la biología y ante todo las psicologías, han investigado ésta y otras muchas cuestiones concretas, todas ellas asociadas al concepto fundamental empleado “la motivación”. La explicación que da Graumann, de la motivación como “interacción entre un sujeto motivado y una situación motivadora”, por lo que podemos definir la motivación como función integradora por un motivo y una situación, según enuncia Herrera (2010). Solamente a través de situaciones (desencadenantes) adecuadas al motivo, se llega a la motivación. Un ejemplo: “Es sabido que el alumnado de educación infantil tiene gran necesidad de movimiento, pero que no pueden satisfacerla durante las horas de clase. Sólo cuando salen al patio durante el recreo, o sea, cuando se crea una situación en consonancia con este “motivo”, se consigue un comportamiento que nace de la acción recíproca entre el sujeto motivado (por la necesidad de movimiento) y la situación motivadora (ser enviado al patio).

La motivación del alumno y alumna presenta, entonces, tres funciones distintas, según Herrera (2010):

- Motivación inicial.
- Ensayo de aprendizaje (ejercicio).
- Rendimiento final.

En la fase de la “motivación inicial” interesa, ante todo, presentarle al alumno y alumna el contenido del aprendizaje e informarlo sobre los objetivos planeados. Sin embargo, el mejor de los esfuerzos didácticos por lograr una motivación inicial óptima, conduce al fracaso cuando el alumnado comienza la clase sin un mínimo de necesidad de aprender.

La “fase del ejercicio”, se aplica cuando se trata de metas que requieren muchos ejercicios, y que, por tanto, suponen un proceso más largo de aprendizaje.

Un ejemplo sería: “Una lectura que el Maestro de infantil lee a su alumnado. La mayoría de las veces, después de la lectura, decrece la motivación de muchos alumnos y alumnas, y el maestro necesita, para elaborar el contenido, para un ejercicio siguiente de lectura o de caligrafía, idear nuevas motivaciones. Además, hay que advertir que el “ejercicio en clase”, forma parte de aquellas áreas que se descuidan imperdonablemente en la literatura de la pedagogía escolar y en su investigación, y, por otro lado, el ejercicio no reviste menor importancia para el rendimiento final que la motivación inicial.

La motivación para el “rendimiento final”, se alcanza, la mayoría de las veces, mediante el anuncio de las calificaciones. El anuncio de las calificaciones en el rendimiento definitivo, se emplea para influir también en la motivación inicial y en los intentos de aprendizaje. Las tres fases del proceso de aprendizaje: motivación inicial, ejercicio y rendimiento final, han de completarse mediante una caracterización psicológica del “proceso de la acción motivacional”.

Motivar hacia el aprendizaje, significa estimular la voluntad de indagar para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades (Viau, 2009). Lo anterior, implica activar recursos cognitivos para dominar un conocimiento, transformarlo y utilizarlo en otras realidades, estableciendo relaciones de carácter significativo entre los conocimientos previos que se poseen y la información proporcionada en el contexto de aprendizaje, de manera no arbitraria y sustantiva (Moreira, 2012). Así, las estrategias de motivación, con foco en el aprendizaje, son aquellas dirigidas a que el alumno quiera aprender de manera profunda, desarrollando sus habilidades y enriqueciendo sus conocimientos, mediante la vinculación efectiva de las distintas disciplinas y sus realidades inmediatas.

Pese a que la motivación es un proceso interno al sujeto, está sujeta a las relaciones interpersonales dentro del aula (Alonso, 2009) es decir, el docente como agente motivador extrínseco, puede contribuir significativamente a estimular el deseo de aprender de manera profunda en cada individuo.

A pesar de que pareciera obvio que el esfuerzo de los docentes se dirige, finalmente, hacia el aprendizaje, la evidencia muestra que muchas veces se yerra el camino y el dispositivo que se implementa sólo alcanza para motivar puntualmente por la tarea o para crear las condiciones de un buen clima de aprendizaje, quedando en deuda el suscitar en el estudiante la necesidad y el deseo profundo de aprender aquello que la escuela intencional (Precht, 2016).

### **2.2.10 LA MOTIVACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ESTUDIANTE**

Para entender la percepción de los estudiantes, sobre el proceso de motivación, es bueno, según lo señala Alonso (2005), en primer lugar, conocer qué factores personales condicionan la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse con las tareas académicas. Sólo conociendo tales factores y sus efectos es posible determinar qué modos de actuación del profesor pueden crear contextos favorecedores de la motivación por aprender.

En este entender, los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo, debido a tres tipos de factores:

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos, a cuya consecución conceden más importancia.
- Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende, en gran medida, de la experiencia de saber o no, cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.
- El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

## **¿Cómo influye en la motivación el significado de la actividad?**

Las actividades académicas tienen siempre más de un significado puesto que, como veremos, contribuyen a la consecución de diferentes metas. Sin embargo, no todas las metas tienen la misma importancia para cada uno de los alumnos. Esta importancia varía en función de la orientación personal de éstos, como de las distintas situaciones que afrontan a lo largo de su vida académica. Por este motivo, teniendo en cuenta que las distintas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, parece importante conocer, cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo, nos indica Alonso (2005).

El significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos, es el de que posibilita incrementar sus capacidades, haciéndoles más competentes, y haciendo que disfruten con el uso de las mismas. Cuando esto ocurre, se dice que el alumno trabaja intrínsecamente motivado, siendo capaz de quedarse absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad, buscando información espontáneamente y pidiendo ayuda si es realmente necesaria para resolver los problemas que encuentra, llegando a autorregular su proceso de aprendizaje que, de un modo u otro, llega a plantearse como logro de un proyecto personal. Parece, pues, que conseguir que los alumnos afronten el aprendizaje, atribuyéndole el significado señalado, tiene efectos positivos, lo que plantea la cuestión de saber qué característica debe reunir el modo en que el profesor plantea la enseñanza para que los alumnos la afronten del modo indicado.

El aprendizaje se realiza, sin embargo, en un contexto social que contribuye a atribuirle otros significados. El significado más patente es el instrumental, según Alonso (2005).

Por ello, esforzarse por aprender, puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Se busca aprender algo útil, si bien la utilidad es relativa: comprender un principio, resolver un

problema, facilitar nuevos aprendizajes, facilitar aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos estudios, al mundo profesional en general, y a puestos específicos de trabajo en particular, etc. Si no se percibe la utilidad de lo que se ha de aprender, el interés y el esfuerzo, tienden a disminuir en la medida en que el alumno se plantee la cuestión de la utilidad. Por el contrario, en la medida en que se perciban las múltiples utilidades - a corto y a largo plazo - que puede tener aprender algo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo se acreciente.

La utilidad del aprendizaje puede ser algo intrínseco al mismo. Así, estudiar facilita la comprensión de conceptos o procedimientos que, a su vez, facilitan la comprensión y el aprendizaje de otros más complejos que, por su parte, contribuyen a la adquisición de capacidades más generales. El esfuerzo y el aprendizaje, sin embargo, pueden percibirse como útiles porque posibilitan la consecución de incentivos externos -recompensas materiales o sociales-. La ausencia de incentivos externos puede ser, en consecuencia, una causa de la falta de motivación, por lo que, en tales situaciones -cuando el atractivo de una actividad sólo se puede comprobar después de llevar realizándola cierto tiempo o cuando es preciso alcanzar cierto nivel de destreza con ella para disfrutar de su realización- su uso parece aconsejable. Sin embargo, para un sujeto su motivación primaria para aprender dependa de incentivos externos, pero no siempre tiene efectos positivos. A menudo, contribuye a hacer desaparecer el interés intrínseco que puede tener la realización de una tarea, haciendo que los alumnos se esfuercen sólo cuando consideran que su realización, les va a aportar algún beneficio externo a la misma, esto nos indica Alonso (2005).

Las actividades académicas pueden tener, además, otros significados. En los contextos académicos, tanto la actividad de los alumnos al tratar de aprender, como la consecución o no de los logros perseguidos, es objeto de evaluación. Conseguir calificaciones positivas da seguridad, una seguridad que es básica, razón por la que los alumnos estudian sobre todo para aprobar.

La amenaza de notas desfavorables, tiende a hacer que aumente el número de tareas terminadas, pero suele favorecer el aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de la información que posibilita un aprendizaje significativo. La amenaza de una evaluación adversa, puede aumentar ciertos rendimientos, pero cualitativamente su efecto sobre el aprendizaje, es negativo.

### **¿Cómo influye en la motivación el modo de afrontar la actividad?**

El autor Alonso (2005), afirma que a veces, no es que los alumnos no aprendan porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa, experiencia que activa la motivación. El hecho de que esto ocurra, se ve cuando el alumno, al afrontar una tarea, se fija sobre todo en la posibilidad de fracasar, en lugar de aceptarla como un desafío y de preguntarse cómo puede hacerla, se centra en los resultados más que en el proceso que le permite alcanzarlos y considera los errores como fracasos y no como ocasiones de las que es posible aprender.

### **¿Cómo influye en la motivación la percepción del esfuerzo que se ha de hacer?**

Finalmente, Alonso (2005), dice que no hay estudios que aborden sistemáticamente el efecto de la percepción del esfuerzo a realizar sobre la motivación. Cabe pensar que, dado que el esforzarse conlleva un componente aversivo -la fatiga, la renuncia a dedicarse a actividades más placenteras, etc.-, a mayor esfuerzo, menor será la disposición a implicarse.

No obstante, también cabe pensar que el influjo del aspecto negativo del esfuerzo, puede reducirse en la medida en que se modifique la percepción del mismo, algo que puede conseguirse enseñando a los alumnos a dividir las tareas en pasos y a centrarse en cada uno de ellos, a orientar su atención a los logros que van consiguiendo más que en el cansancio que se genera, etc. En consecuencia, cabe esperar que en la medida en que los profesores, mediante las instrucciones, los guiones de trabajo y los mensajes a sus alumnos contribuyan a modificar la percepción señalada, ayudarán a mejorar la motivación por aprender.

### **2.2.11 IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE**

Uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje, es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, 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 (Sole, 2001).

Al abordar la motivación y su afinidad con el aprendizaje, específicamente lo relacionado con darle a ésta una representación de doble vía, es necesario analizar los aspectos que inciden directamente en dicha relación. La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk (1996) “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta”.

De esta manera, entra a formar parte activa del accionar del estudiante. Pero, su presencia o no, no puede atribuirse únicamente a las características personales del sujeto. Y es así como entran en juego las relaciones entre el alumnado y sus profesores (Sole, 2001), uno de los aspectos fundamentales que incide directamente sobre la motivación.

Estas relaciones deben enmarcarse en el sentido que se da al aprendizaje. Para ayudar a encontrar ese sentido, se debe guiar al alumno respecto “a representarse los objetivos de lo que se propone y los motivos por los cuales debe realizarlo”, según lo plantea Sole (2001). Pero se puede ir más allá, si además en ese guiar del maestro, se establece una clara coherencia entre sus objetivos y motivos, y los del proceso pedagógico en que se está inmerso. La clave se sitúa, entonces, de acuerdo con Ausubel, en el interés que se cree por dedicarse a un aprendizaje, donde se intenta dar un sentido a lo que se aprende.

En la creación de este interés, analizar los tipos de motivación y los estilos motivacionales, se constituye como un aporte importante. Según Carretero (2004) existen motivaciones altas y bajas en los estudiantes y diferentes estilos que implican diferentes expectativas y recompensas externas.

En concordancia con esto, han sido definidas motivaciones intrínsecas y extrínsecas, que hacen parte de los enfoques cognitivos de la motivación del ser hacia la comprensión de la realidad que lo rodea y que, a su vez, se relacionan con criterios externos e internos.

En este sentido, 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”.

De manera opuesta, 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” (García, 2006), 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 (Sole, 2001).

Se hace evidente que la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje. En este sentido, y para ampliar lo anterior, es pertinente referirse a las condiciones motivacionales que identifican Díaz y Hernández (1999), relacionadas con la posibilidad real de que el alumno consiga las metas, sepa cómo actuar para afrontar con éxito las tareas y problemas, y maneje los conocimientos e ideas previas sobre los contenidos por aprender, su significado y utilidad.

Así mismo, mencionan los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar, las formas de evaluación, los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos y el empleo de principios motivacionales que éste utilice.

Mujica, Guido y Mercado (2011), reportan que los alumnos universitarios suelen tener mayor motivación hacia la lectura de textos académicos, cuando la tienen también por la lectura de otros temas, porque el disfrute que suscita la lectura, es uno de los aspectos que motivan el comportamiento lector.

Entonces, cobra importancia también el papel del profesor, para establecer la relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje en la construcción del conocimiento, dada su influencia decisiva en el desarrollo curricular; por ejemplo, cuando introduce en éste las acciones pertinentes desde lo metodológico y lo didáctico, en relación con el enfoque de currículo y el modelo pedagógico seleccionados para el programa, de tal forma que favorezcan principalmente la motivación intrínseca en el estudiante.

Cuando la relación está mediada, por la no coincidencia entre la motivación del profesor y la del estudiante, éste último se sitúa erróneamente en el grupo de motivación extrínseca, cuyos resultados de aprendizaje son superficiales por cuanto se maneja en la indiferencia y la poca apropiación

respecto a lo que va a aprender. Dicha situación se produce cuando el interés se centra únicamente en la recompensa o el incentivo y se desconoce el valor del reconocimiento social, lo que también corresponde a la motivación extrínseca.

Contribuir a que los alumnos se sientan motivados para aprender, implica la existencia en ellos de total claridad y coherencia en cuanto al objetivo del proceso de aprendizaje, que lo encuentren interesante y que se sientan competentes para resolver el reto. Esta es una forma de romper el círculo vicioso, mencionado anteriormente.

En este sentido, favorecer la motivación requiere que el profesor destaque el posible interés de un aprendizaje, establezca razonables expectativas de éxito y desarrolle una ayuda adicional, como lo plantea Sole (2001): creando “un ambiente de aprendizaje en que prime la cooperación por encima de la competición, en el que sea normal pedir y ofrecer ayuda y en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores. La comunicación fluida y respetuosa, el trato justo y personalizado, son perfectamente compatibles con una moderada exigencia que traduzca confianza del profesor en las posibilidades de sus alumnos”.

Estudiar y profundizar sobre cómo desarrollar el interés, una relación alumno-profesor productiva y una motivación intrínseca, es responsabilidad de la educación y sus actores para lograr construir una relación de interacción, que los constituya como un solo equipo, donde cada uno asuma su responsabilidad y se potencialice el proceso de aprendizaje.

### **2.2.12 MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA**

En el proceso educativo, la lectura desempeña un papel fundamental, porque es una de las vías esenciales para que los estudiantes se apropien de los conocimientos que contienen los textos y constituyen el legado de otros hombres, sus ideas y sus pensamientos heredados. La lectura es un proceso

continuo y permanente, comienza desde temprana edad, es evolutivo y progresivo, depende de su práctica sistemática. Es un proceso que se da desde todas las materias o asignaturas escolares. Teórico, porque la escuela ayuda al estudiante a comprender cuál es el proceso lector, en qué consiste y cuáles son sus características. El saber cómo se lee y se comprende, constituye una condición para poder mejorar la calidad del proceso.

Es práctico, porque solo es posible avanzar en el proceso de lectura y comprensión, ante situaciones funcionales de lectura. El que aprende a leer, sabe distinguir entre actos de lectura, cuya finalidad es comprender y servirse de un texto y ejercicios de entrenamiento, cuya finalidad es ayudar a dominar una técnica, o desarrollar una actividad de meta lectura; es decir, actividades donde se reflexiona sobre los propios procesos de lecturas de los sujetos que aprenden. De ello se desprende que, desarrollar la motivación por la lectura, es hoy una prioridad en la escuela, ello representa la preparación previa para el logro de las habilidades que se requieren de un lector eficiente, que pueda aportar a su propio desarrollo personalógico.

Para lograr la motivación por la lectura, según Pozo (2006), se acude a los principios de enseñanza-aprendizaje implicada en ella:

- La promoción de una constitución activa y personal del conocimiento por parte de los estudiantes.
- La unidad de los efectos y cognición a través de un aprendizaje racional y efecto universal.
- Las oportunidades para trabajar en grupo y realizar aprendizaje operativo.
- El respeto a las individualidades, intereses, particularidades y necesidades de los estudiantes, desde la flexibilidad y diversidad en objetivos y situaciones educativas.
- Las posibilidades de aprender actividades desafiantes que despierten las motivaciones.

- La participación y soluciones de problemas reales contextualizados que permitan explorar, descubrir y hacer por transformado la realidad.

Para lograr estos principios, el lector debe atravesar diferentes niveles en el proceso de la lectura (Pozo, 2006):

- Traducción: se corresponde con la lectura inteligente y responde a la pregunta. ¿Qué dice implícita o explícitamente el texto?
- Interpretación: se corresponde con la lectura crítica y responde la pregunta ¿Qué opino del texto? ¿Qué valoraciones puedo hacer de sus mensajes?
- Extrapolación: se corresponde con la lectura creativa y responde la pregunta; ¿Para qué me sirvió el texto?

Por tanto, la motivación por la lectura, es un complejo sistema de proceso y mecanismos psicológicos que determina la orientación dinámica de la actividad del hombre en relación con su medio. Se le atribuye carácter motivacional a todo lo que impulsa y dirige la actividad del hombre. Para que el estudiante sienta motivación por leer, es necesario la motivación del profesor, y la bibliotecaria que desarrolle el gusto por la lectura, que esta actividad sea un placer, un gusto, que pueda realizarla con facilidad, que conozca los libros y sepa entenderse con ellos.

Por otro lado, se comparte la idea de que la escuela y la familia, tienen gran responsabilidad por la motivación de la lectura. Si los estudiantes ven a sus padres y maestros leer, lo oyen haciendo un comentario sobre un libro, o escuchan un cuento o un poema que le ha gustado mucho, lo incitan a consultar o leer un libro. En la motivación por la lectura, es necesario también, la creación de un espacio, donde el estudiante, pueda compartir los libros, los sentimientos que ha provocado en él determinada obra, debatir sobre interpretación personal de un texto. Para que este espacio sea efectivo, se requiere de atención y

estímulo por parte del maestro, y el interés y la participación del colectivo, y de los agentes socializadores de la enseñanza.

La motivación se forma de acuerdo con factores sociales, es un aspecto importante para lograr la efectividad del proceso educativo. Por otra parte, la motivación, se considera que es el concepto genérico que designa a las variables que no pueden ser inferidas directamente desde los estímulos externos, pero influyen en la dirección, intensidad, coordinación del compartimento que conducen a alcanzar determinadas metas, es el conjunto de factores innatos (biológicos) y aprendizajes cognoscitivos, efectivo y social que indican, sostienen y definen la conducta. De ahí, su interrelación con la personalidad y con la actuación de los estudiantes en el contexto de que se trate.

González (2008), destacado psicólogo cubano, sostiene que la motivación no es más que “un conjunto concatenados de procesos psíquicos que conteniendo el papel activo y relativamente autónomo de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíproca con la actividad externa, regulan la dirección de la intensidad o actividad del comportamiento. Sus objetivos y estímulos van dirigidos a satisfacer las necesidades del hombre”. La ve como algo estrechamente relacionado con la psiquis humana, con la actuación del estudiante, según sus características personales, en vínculo con lo externo del mundo en que vive.

Rugarcía (2019), define la motivación “como la predisposición cognoscitiva y afectiva del estudiante, para involucrarse con su maestro en el cumplimiento de los objetivos de una tarea; mediante la acción consciente, planificada, original, impulsada por un conjunto de factores de diversa índole, sustentada científicamente y que es llevada adelante por el profesor como guía del proceso y ejecutada por sus protagonistas, los estudiantes”. Esto le imprime al maestro el deber de orientar al estudiante y ayudarlo a asumir responsabilidad por su propio aprendizaje.

De esto se infiere que la orientación hacia la actuación del individuo, constituye el aspecto motivacional de la actividad afectiva, en la realización de determinada tarea, estrechamente relacionado con la propuesta que sostiene esta investigación. Queda demostrado que en la medida que el estudiante se siente orientado para realizar las actividades, sabe qué y cómo aprender, conoce el esfuerzo que requiere una tarea y utiliza los recursos adecuados para realizarla, tiene conciencia de que el esfuerzo lo lleva a un rendimiento superior, y por consiguiente está motivado. Este lo induce a un mayor grado afectivo de implicación en el proceso; ya que la ocupación en esa actividad le permite adoptar modos de actuación en la que refleje su grado de satisfacción, por lo que realiza.

Se considera que toda lectura responde a determinadas necesidades y a particulares intenciones. Se lee para informarse, documentarse, entretenerse. Se lee por indicaciones de otros, por sugerencia o recomendación. Se lee también por iniciativa propia. La lectura puede ser considerada como un medio y como un fin. Se suele considerar como medio cuando es valorada como una herramienta, a través de la cual se obtienen conocimientos, entonces, es vista como un instrumento en el proceso de formación del ser humano. Y es valorada como fin, cuando se practica más libremente y en función del placer y del recreo, Pero en ello influye el grado de motivación que se ha logrado, como estímulo a la actividad de lectura.

Se define que la motivación es un proceso, en el cual el individuo orienta sus acciones hacia la satisfacción de las necesidades generadas por un estímulo concreto, que al conquistarlo experimenta una serie de estímulos traficantes. La motivación es un proceso que demuestra el interés del estudiante por leer, en la significación que adquiere el acto de leer para él, en las posibilidades que tiene éste para emplear en clases lo que ha leído, y en cada uno de sus contextos de actuación.

## 2.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA

En estos últimos años, la problemática de la comprensión lectora se ha agudizado tanto, que organismos internacionales como la Unesco y la OCDE han interpretado que los bajos resultados en ella, implican una injusta desventaja de oportunidades educativas y socioeconómicas. La comprensión ha adquirido trascendencia mundial, al ser considerada como una de las competencias genéricas más relevantes a nivel formativo. Además de estar incluida dentro de las evaluaciones de desempeño, tanto nacionales como internacionales.

Algunos estudios han creído que el génesis de la problemática se encuentra en el nivel escolar. Por ello, se impulsó las Pruebas PISA y otros programas tanto locales como internacionales, para diagnosticar el escenario educativo mundial. Los resultados PISA en el 2012 fueron para Latinoamérica poco menos que desalentadores, y en el 2015 la situación se mantuvo crítica con ciertos ribetes de mejoría para algunos países.

En la sociedad del siglo XXI, se considera esencial que todos los ciudadanos y, muy especialmente los jóvenes, dispongan de las habilidades necesarias para acceder a la información y transformarla en conocimiento. Esto solo es posible si los individuos son capaces de adquirir la competencia lectora que dan las prácticas de la lectura y la escritura (Gutiérrez, 2016). Una buena comprensión lectora, es uno de los principales objetivos educativos y un prerrequisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales. El valor pedagógico de la lectura, está en las experiencias narradas, reales o ficticias, que nos abren expectativas de vida y nos pueden fortalecer personalmente, ofreciéndonos posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal.

### 2.3.1. CONCEPTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión de textos, es el proceso por el cual un ser humano es capaz de elaborar un conjunto de significados a través de la asimilación de ideas relevantes de un determinado texto y relacionarlas a su vez con otras ideas que ya se tenían del mismo tema.

La comprensión lectora, es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. Por tanto, la comprensión lectora (*Reading Comprehension*) es un concepto que abarca otro más amplio que es la competencia lectora (*Reading Literacy*) (Jiménez, 2012).

De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto, dependiente de la capacitación individual de cada persona, y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

La comprensión lectora es un proceso constructivo y de interacción entre un lector -con sus expectativas y conocimientos previos- y un texto -con su estructura y contenidos-, en el cual, a través de la lectura, se construyen nuevos significados.

Parodi (2014), define a la "la comprensión de un texto como un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social... Este proceso se plasma en una representación mental construida progresivamente sobre la base de inferencias automáticas y fundamentales, para establecer la coherencia de base y se continúa reelaborando como proceso de aprendizaje a partir del texto y de los

conocimientos previos a través del cual se generan múltiples procesos inferenciales y se construyen conocimientos diversos de tipo relacional”.

Sintéticamente, esta perspectiva teórica considera la comprensión textual como un proceso cognitivo complejo, que se "materializa" en una representación del discurso escrito y que es resultado de mecanismos inferenciales, estrategias cognitivas y lingüísticas que el lector activa de un modo estratégico y en interacción tanto con el texto, el medio social y sus conocimientos previos.

Adicionalmente, se puede observar que en esta concepción de la actividad comprensiva, intervienen una diversidad de variables asociadas al lector (conocimientos previos, concepciones de mundo, estrategias lectoras, etc.), al contexto (entornos, contextos situacionales, niveles de escolaridad, entre otras) y variables directamente asociadas al texto, en tanto objeto de actividad comprensiva (tipos de textos, rasgos lingüísticos, estructura textual, etc.)

La comprensión de la lectura es entendida como un proceso que se dinamiza con la activa participación del lector en la asimilación e interpretación de las ideas que el autor pone a su disposición en el texto. En este proceso se establece un intercambio de información, experiencias y conocimientos donde el lector hace uso de sus saberes previos, para inferir en la información que le brinda el texto y generar conocimiento. Comprender la lectura significa que el lector penetra directamente en la estructura sintagmática del texto y extrae de ella los enunciados e ideas más importantes, para luego ser asociadas con las experiencias vivenciales, la cosmovisión y las propias experiencias cognoscitivas del lector.

En esta misma línea, se expresa que “La comprensión de la lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto” (Van Dijk y Kintsch; Graesser y Tipping, citados por Ramos (2006). Efectivamente, la comprensión lectora se considera un proceso activo porque en él participa un lector habilitado, equipado con recursos apropiados que le permitan asumir la información presente en el texto y agregarla a sus conocimientos ya existentes,

logrando reconstruir el significado del texto. En este sentido, es oportuno mencionar a Tapia (1992), quien considera la lectura como un proceso interactivo, cuyo producto final es la comprensión del texto, la cual se basa en los datos proporcionados por éste, los conocimientos del lector y las actividades que realiza durante la lectura. Es importante aclarar que la comprensión la obtiene el lector cuando a través de la interacción se construye el significado del texto.

López (2005), en una conceptualización explicativa, dice que la comprensión de un texto, consiste en obtener un significado a partir de la representación superficial del mismo y de los conocimientos que aporta el lector. La comprensión lectora es un proceso interactivo y constructivo en el cual se produce una integración, entre la información que aporta el texto y los conocimientos que el lector tiene, generando como resultado la producción de nuevos significados. Además del propio conocimiento los lectores expertos aportan al proceso lector un conjunto de estrategias que utilizan para dar sentido al texto y controlar su comprensión. Algunas de las estrategias del procesamiento de textos son más automáticas que otras.

Como producto de las significaciones tratadas, se puede concluir que la comprensión lectora es entendida como un proceso flexible, interactivo, reflexivo y participativo; en este proceso, el lector establece relaciones con el contenido de la lectura, vincula las nuevas ideas encontradas en el texto con otras ideas anteriores, con sus experiencias, las contrasta, las argumenta y luego elabora sus propias conclusiones. Estas conclusiones son asimiladas y registradas por el lector en su memoria, logrando enriquecer sus conocimientos y un desarrollo intelectual que favorece su visión de mundo. Este conjunto de acciones mentales que se realizan en el momento de la lectura, induce a conceptualizarla como una actividad procesual. Por lo expuesto anteriormente, se puede expresar que comprensión lectora significa, entonces, comprensión de las ideas, comprensión del conocimiento, comprensión de los saberes, comprensión de la vida, comprensión del mundo en todas sus manifestaciones y dimensiones.

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo, requisito necesario para muchas otras operaciones de alto nivel, como el aprendizaje o el razonamiento, cuando en ello se ve implicado material textual escrito.

### **2.3.2. MODELOS Y MÉTODOS QUE PROMUEVEN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Cáceres, Donoso y Guzmán (2012), afirman que la comprensión lectora supone una actividad intelectual por parte de niños y niñas, ya que, por medio de procesos cognitivos como la metacompreensión, intentan conocer, interpretar y comprender un texto, usando distintos medios para su realización, es decir, tener la posibilidad de emplear estrategias de aprendizaje que se ajusten y ayuden a cumplir los objetivos de esta actividad.

De esta forma, las estrategias de aprendizaje son vistas como “secuencias de procedimientos o actividades que se eligen con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o utilización de la información”, que si bien benefician a la adquisición de un aprendizaje, éstas no pueden ser tomadas de forma mecánica, sino más bien deben estar a la orden de los objetivos de la actividad y no viceversa, puesto que, las estrategias no pueden ser vistas como el fin de la actividad, dejando de lado el aprendizaje esperado de la tarea a cumplir.

Como propone Pérez (1997), deben existir elementos fundamentales en el uso de las estrategias, como: la autodirección, que se define como la presencia y conciencia de la existencia de un objeto; la planificación que tiene relación con la anticipación de los movimientos a seguir para el cumplimiento de un objetivo; y el autocontrol, que se refiere a la supervisión y evaluación de los propios movimientos. Cabe destacar, que estos elementos se condicen con las áreas planteadas en la metacognición, que propone una capacidad de pensar sobre el propio actuar, planificando y evaluando los pasos a seguir en el cumplimiento de las metas.

Si las estrategias implican un orden cognitivo y metacognitivo, de acuerdo a Solé (2006) éstas no pueden ser enseñadas como un manual que se aplica de forma mecánica y precisa, porque “lo que caracteriza a la mentalidad estratégica, es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones”.

Se debe entender que el conocimiento de las estrategias por parte del niño y niña, no se enfoca en la identificación de cada una de ellas, sino que más bien en la capacidad de seleccionar la estrategia, evaluarla y si es necesario modificarla, según la actividad a desarrollar. De este modo, las estrategias deben ser enseñadas, pero no enfocar este aprendizaje en las mismas, sino en su utilización que debe tener relación con la actividad que se propone.

Finalmente, en el proceso de lectura confluyen diversas estrategias para alcanzar las metas propuestas, al igual de la existencia de modelos, que planifican y seleccionan un cierto tipo de estrategias que respondan a la raíz teórica del mismo.

Por ello, es necesario conocer qué modelos y estrategias de lectura están vigentes en la enseñanza. A continuación, se presentan los modelos generalmente empleados para explicar el proceso de la comprensión lectora.

#### **a. Método Montessori**

Montessori (2003), plantea el Método de la Pedagogía científica, mediante la observación y la experimentación, basándose en la educación de los sentidos. Su objetivo principal es que el niño o niña “desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador”.

El principio dominante, era el de dejar hacer; de vigilar para ayudar, en caso de necesidad; de tener fe en el valor inmenso de una actividad libre desarrollada con vistas a finalidades concretas adoptadas por el niño, capaz de impulsar un desarrollo seguro y de desembocar, poco a poco, en descubrimientos espontáneos y conquistas según un ritmo natural, y según una

sucesión de "períodos sensitivos", vinculados a las aficiones particulares del niño, que era preciso saber comprender y satisfacer en el momento adecuado, para no dejar pasar la ocasión propicia sin el indispensable ejercicio.

A partir de su gran conocimiento de las ciencias y la medicina, fundamentó su método en la biología y la psicología, observando las diferentes etapas de desarrollo de niños y niñas, enfatizando los periodos sensibles, "estos periodos se limitan en el tiempo y no conciernen más que a la adquisición de un solo carácter determinado. Una vez desarrollada la sensibilidad, cesa para que, con gran rapidez, otra fuente de interés la reemplace". Así niñas y niños no sólo basan su actividad en la escuela, en lo intelectual, sino que debemos formar niños autónomos con una personalidad única y activa, que se va formando por medio de un proceso natural.

Algunas actividades que plantea el método, en torno al desarrollo de la comprensión lectora mediante la lectura y escritura, son:

- El niño vivencia la lectura y escritura mediante la utilización de las letras rugosas que se repasan con los dedos y a la vez se pronuncia el sonido asociado a ellas. Reconocimiento de la forma de las letras, pero con los ojos cerrados y recordar su sonido.
- Utilización del alfabeto móvil para construir sílabas y palabras.
- A partir de estos pasos comienza la lectura en primera instancia de forma mecánica y luego de forma comprensiva.

#### **b. Modelo de Destrezas**

Este modelo "enfoca la ejecución de una destreza y si está defectuosa se concentra en ella todo el adiestramiento para mejorarla. Trata el efecto y no la causa" (Santana, 1983).

De esta forma, en palabras de Santana y Torres, en problema del aprendizaje es externo. Según Jung y López (2003), el modelo de destrezas "tiende a fragmentar la lectura y la escritura en unidades separadas, sin

considerar los recursos lingüísticos del niño y los textos escritos disponibles en su ambiente”. De esta manera, la aplicación del modelo se realiza de manera aislada.

A partir de lo anterior, la lectura y la escritura son un proceso de lenguaje que debe ser aprendido mediante una enseñanza sistemática y gradual “paso a paso” de sus habilidades y destrezas. Éstas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizaje, por la que deben pasar todos los alumnos, con el fin de progresar desde las estructuras más simples a las más complejas.

El rol del profesor, consiste en entregar una dirección respecto a la presentación de las secuencias estructuradas que los estudiantes deben aplicar. En este sentido, la comprensión del significado es el fin de las habilidades de leer y escuchar; la expresión del significado es el fin del aprendizaje de hablar y escribir.

### **c. Modelo Holístico**

El modelo holístico, en lectura, propone a un lector activo en su proceso de comprensión, que se desarrolla no sólo en la información que éste contenga, sino también en las experiencias y conocimientos previos que posee el lector. De esta forma, el texto puede interpretarse de diversas maneras, considerando el contexto y las experiencias del lector.

La lectura, desde este modelo, es vista como “un proceso dinámico durante el cual el lector/a activa y aplica un conjunto coherente y organizado de conocimientos, con la finalidad de construir una interpretación personal del discurso escrito”, es decir, el modelo holístico puede ser visto desde los procesos top-down, donde los conocimientos previos del lector influyen, condicen y guían la comprensión lectora.

Desde esta perspectiva, se aprecia que este modelo se basa en las competencias lingüísticas, puesto que a mayor desarrollo de cada elemento de

la competencia lingüística, promueve con mayor facilidad el desarrollo y comprensión del lenguaje lector.

Es así como Jung (2003), propone que la enseñanza bajo este modelo, debe ofrecer una inmersión hacia la lectura, es decir, debe ofrecer un ambiente donde el niño y niña, conozca y comprenda la lectura de forma concreta y manipulable, de esta forma se ofrecen distintas estrategias que promuevan el desarrollo de la lectura como también un mayor conocimiento sobre vocabulario, ideas afines y pre-comprensión. Una primera estrategia según Jung, es proporcionar un ambiente que permita una inmersión al lenguaje escrito por medio de textos significativos como letreros, afiches, oraciones, letras de canciones, entre otros que estén presentes en la sala de clases, lo cual es conocido como sala letrada.

Una segunda estrategia, denominada lectura compartida, donde él y la profesora lee un texto y los niños y niñas van siguiendo la lectura, realizando asociaciones entre el lenguaje escrito y el oral. Para que los niños y niñas realicen esta asociación, es necesario, según Jung, que el profesor mediante un libro y texto de gran tamaño muestre cada palabra mientras lee, lo que además permite familiarizarse con la literatura como también “se introducen con naturalidad en las características del lenguaje escrito y toman conciencia del libro, como un objeto único portador de un contenido atractivo que se actualiza cada vez que se abre y que vuelve a ser leído” (Jung, 2003).

Como tercera estrategia, el modelo propone las caminatas de lectura que consiste en el aprovechamiento de los recursos escritos que se encuentran en el entorno, como letreros, publicidades, nombres de las calles, y todo escrito que esté presente en el entorno, donde se le permite a los y las estudiantes “valorar su propio entorno como un medio portador de información diversa que estimula a ser comprendida”.

Una cuarta estrategia, es denominada jugar a leer, donde el niño y niña desde el momento que inician a familiarizarse con el lenguaje escrito, ya pueden establecer asociaciones del contenido del texto con los conocimientos que ya poseen, por tanto esta estrategia significa en los niños y niñas un primer acercamiento a la lectura, lo cual es importante en el desarrollo de ésta, puesto que promueve que los niños y niñas “se familiaricen con el lenguaje escrito...e internalicen en su cerebro un “software” de palabras impresas que le servirán de base, para aprender a leer en forma independiente, con facilidad”.

Como quinta y última estrategia propuesta por este modelo, está la llamada interrogación de textos, donde los niños y niñas formulan pregunta en relación al texto y realizan hipótesis, según sus conocimientos previos y las características del texto como, por ejemplo: la ilustración de la portada, tipo de texto, letras y palabras conocidas. Por ende, esta estrategia según Pari (2005) ayuda a construir significados de un texto valiéndose de claves que entrega el texto, y además esta estrategia se relaciona a cuatro momentos esenciales en el procesos lector, el primero es inferir el contenido según las claves del texto, y las experiencias o conocimientos del lector; segundo formular, hipótesis sobre el contenido; tercero, verificar las hipótesis planteadas sobre el contenido del texto; y cuarto, incorporar los significados contruidos al propio saber.

Es así, que cada estrategia, propone al estudiante como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje de la lectura, y además ve a ésta última de forma dinámica, concreta y manipulable.

#### **d. Modelo Balanceado**

Este modelo se trabaja en nuestro país, con el nombre de equilibrado o balanceado, el cual se fundamenta en la creación de los programas estadounidenses, específicamente de California CELL (aprendizaje inicial de lectoescritura), que abarca la enseñanza de la lectoescritura desde el nivel preescolar hasta tercer grado de primaria y EXLL (aprendizaje extendido de la lectoescritura), el cual comprende el grupo de tercer año a sexto de primaria.

Ambos programas, tienen por finalidad “cubrir las necesidades y fortalezas de cada niño. El modelo resalta y promueve la participación activa de cada niño, independientemente de su nivel real de habilidades en el proceso de adquisición de la lectoescritura” (Swartz, 2010) .

Las autoras de los modelos son Swartz, Shook, Klein & Hagg (2010), quienes exponen que el CELL, tiene por objeto “ayudar a los profesores a aprender a utilizar con eficacia el marco de trabajo en sus salones de clases y a integrar los elementos en sistema de instrucción en el salón de clases”. Así, EXLL, propone el desarrollo ya en una lectura sentada en la eficacia.

Dentro de las estrategias que posee este modelo para desarrollar la lectura, encontramos tres centrales: lectura guiada, lectura compartida y lectura independiente, los cuales favorecen al proceso de la comprensión lectora, se propone que “existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre texto y el lector, quien, al procesarlo como lenguaje, construye significado” (Swartz, 2010).

### ***Lectura Guiada: (Tú haces, yo te ayudo)***

Estrategia en que los alumnos leen en voz alta y el profesor apoya individualmente su aprendizaje a través de retroalimentación específica. Es una actividad de lectura, donde los niños asumen más responsabilidad que durante la lectura.

Se destaca, el “trabajo en pequeños grupos, con niños que tienen un nivel de aprendizaje similar; se les ayuda a resolver problemas cuando leen textos que tienen un grado de dificultad”, ya que el rol del maestro es el apoyo constante a niñas y niños que necesiten ayuda, mientras realizan su lectura.

### ***Lectura Compartida: (Yo hago, tú me ayudas)***

Es una estrategia mediante la cual, el profesor y los alumnos leen juntos un texto visible para todos.

Asimismo, “esta técnica fue creada para aplicar la experiencia de leer cuentos en casa, donde los niños se sientan en el regazo de un adulto y siguen con la vista la lectura que se hace en voz alta”. Esta estrategia otorga énfasis, en que el docente lee en voz alta y modela la lectura, compartiendo con niñas y niños el bosquejo de ésta, demostrando que los niños y niñas pueden ayudar al profesor en la lectura de los textos.

### ***Lectura Independiente: (Tú haces, yo te observo)***

El niño practica las estrategias de lectura que ya conoce. Esta estrategia le permite comportarse como lector independiente, los niños leen en silencio, individualmente o con un compañero, respetando la lectura de los demás. Así, “los alumnos asumen la responsabilidad de su propia lectura. Las oportunidades para que los niños lean de manera autónoma, deberían ser parte del desarrollo de la lectura y escritura de cada uno (...)

El maestro debe tomarse tiempo para observar las conductas de lectura y de solución de problemas de sus alumnos y apoyarlos cuando sea necesario, éste debe proporcionar estrategias personales, según las necesidades de cada lector y con ello, ayudarles a aplicar estrategias que contribuyan a leer y pensar.

### **2.3.3. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Para empezar esta parte, se tiene que aceptar que no existe una receta para desarrollar la comprensión lectora. Al contrario, existen tantos autores como estrategias. Sin embargo, para efectos de un acercamiento, tocaremos algunas propuestas que, experimentadas, han permitido alcanzar resultados positivos.

Según Parodi, Peronard e Ibáñez (2010), la lectura es un proceso de comunicación interactivo y complejo, compartido por autor y lector. Para reconstruir el mensaje, el lector, cumpliendo un rol activo y participativo, debe saber leer las pistas que dejó el autor. En este proceso comprensivo las estrategias de lectura son fundamentales.

Los procesos de metacognición son esenciales en la utilización de estrategias de lectura, dado que le permiten al lector reconocer que un nivel superficial de comprensión no es suficiente para aprender. Esto, porque según McNamara (2004), los lectores comprenden y aprenden mejor a partir de un texto escrito, cuando monitorean su comprensión y usan estrategias de lectura como, por ejemplo, efectuar una lectura previa, predecir, generar inferencias, aprovechar su conocimiento previo y hacer resúmenes.

A partir de lo anterior, se puede definir las estrategias de comprensión lectora, como aquellos procedimientos cognitivos y lingüísticos que un lector realiza con el fin de cumplir un determinado objetivo cuando enfrenta una tarea de lectura (Parodi et al., 2010). Se trata de aquellas acciones conscientes que se llevan a cabo en una situación de comprensión difícil para el lector, en la que debe acudir a un procesamiento de tipo top-down (de arriba hacia abajo).

Las estrategias no solo permiten cumplir un objetivo, sino que también se utilizan para re-direccionar o re-organizar un plan de lectura al constatar que este no tiene éxito, nos indica el autor Peronard (2002).

Es así como las estrategias de comprensión, son particularmente necesarias cuando hay problemas, por ejemplo, cuando el conocimiento del lector es insuficiente o el texto tiene algunas ambigüedades.

Se afirma que las estrategias de búsqueda de coherencia y de explicación, son los sellos de una buena comprensión.

A medida que avanzan en la lectura, los buenos lectores intentan conectar (a través de inferencias puente) las oraciones nuevas que van apareciendo, tanto con el contenido de las partes del texto ya leídas como con su conocimiento

previo sobre el tema. En el caso de la auto-explicación, los buenos lectores se inclinan más a preguntarse por qué en lugar de dónde, cómo o cuándo. Esta estrategia consiste en que el lector explique un texto a medida que lo va leyendo, dice McNamara (2004). Los resultados obtenidos a partir del uso de esta estrategia se orientan a sostener que quienes son capaces de explicar el texto construyen un modelo mental más rico y completo McNamara (2004).

Algunas de las acciones que realizan los lectores expertos durante la lectura descritas son: tomar notas, parafrasear parte del texto, predecir contenidos y/o la estructura del texto y verificar dichas predicciones, ajustar las expectativas iniciales de acuerdo con la información nueva, adecuar las metas de lectura de acuerdo con el contenido del texto, buscar palabras clave, inferir los significados de las palabras, inferir los significados connotativos, relacionar conocimientos previos con la información contenida en el texto, generar la idea principal, releer el texto o partes de él, construir interpretaciones, entre otras.

Finalmente, Riffo y Contreras (2012), lectura de textos académicos requiere de un desempeño intelectual de alta complejidad. Un estudiante exitoso se pregunta por qué y cómo ocurre lo expuesto en un texto escrito, es inquisitivo y crítico de sus propias respuestas, construye explicaciones y aplica esas explicaciones a la resolución de problemas, autorregula su aprendizaje a través de la generación de sus propias metas, las que intenta lograr a través del monitoreo regulación y control de sus pensamientos y acciones.

Por su parte, Díaz y Hernández (2002), afirman que las estrategias suelen no ser exitosas porque existe un desconocimiento de los procesos cognitivos que estos implican, así como de los procesos metacognitivos, la situación radica en cómo enseñarlas para que el alumno sea capaz de emplearlas y logre solucionar las demandas de una tarea.

Las estrategias se aplican previamente, durante y posterior a la lectura.

Las **estrategias previas**, comprenden todas las tareas que se plantean antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tiene que ver como el establecimiento del propósito y la planeación de la actuación. La activación del

conocimiento previo, la elaboración de predicciones y preguntas, forman parte de estas actividades.

Las **estrategias durante** la lectura, son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macro procesos de lectura, llevan monitoreo o supervisión. En esta parte el lector determina la información relevante del texto y utiliza las estrategias de apoyo tales como subrayar, tomar notas, relectura global o parcial.

En las **estrategias posteriores** a la lectura, se evalúa la identificación de la idea principal, la elaboración de un resumen y la formulación y contestación de preguntas. En este proceso, el sujeto requiere mantener un rol activo para emplear estrategias que le faciliten la interpretación del texto.

#### **2.3.4. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A TRAVÉS DE NUEVOS ENFOQUES**

En los últimos tiempos, los aportes de diversas disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología cognitiva, la lingüística del texto; han contribuido a una renovación en el campo de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, originando otras formas de entender el estudio de la lengua y sus diversos usos. En este caso, se alude a las aportaciones relacionadas con el aprendizaje, y el desarrollo de la lectura y la escritura como habilidades lingüísticas.

De acuerdo con Dubois (2011), entre los aportes más significativos del enfoque psicolingüístico destacan los siguientes: la consideración de la lectura y la escritura como procesos de construcción de significado; el reconocimiento del papel activo que desempeña el lector en el proceso de lectura; la consideración del valor que poseen los conocimientos; y, las experiencias previas en los procesos de lectura y de escritura

De acuerdo con lo anterior, los lectores no son agentes pasivos en el acto de leer, no se limitan a recibir información, sino que participan en el proceso,

tanto dando y recibiendo en una relación dialógica entre autor y lector que le permite luego, transformar el conocimiento. Además, la comprensión se facilita cuando el lector puede relacionar la nueva información con la ya existente en su cerebro.

De ahí la importancia de reconocer, en nuestra práctica pedagógica, que si no descubrimos en nuestros estudiantes la experiencia y los conocimientos previos sobre la temática de lectura que proponemos, los estaríamos enfrentando a un texto carente de sentido para ellos, por tanto, no podríamos esperar niveles de comprensión lectora satisfactorios.

Por otro lado, según la autora antes mencionada, la sociolingüística contribuyó a que se tomaran en cuenta los contextos en los que se desarrollan eventos de lectura y escritura, más allá de la escuela: el hogar, la comunidad, la sociedad toda, así como las funciones que cumplen ambos procesos en los diferentes contextos.

Lo anterior nos conduce a reconocer que, tanto la lectura como la escritura, son actividades sociales y por ende debemos tomar en cuenta el contexto real donde se producen, el mismo que les da sentido, de ahí su carácter funcional.

Así mismo, la psicología cognitiva, actualmente, plantea que el aprendizaje no es un proceso individual, sino que es una apropiación cultural; es una actividad compartida, en la cual los estudiantes interactúan entre ellos, con el profesor y con todos los elementos que los rodean en el contexto sociocultural en que se desarrollan. El aprendizaje es un proceso social e interactivo que se basa en la construcción y organización del conocimiento como reestructuración, por lo tanto, el centro de interés estará en los procesos, estrategias de aprendizaje y motivación que el alumno pueda desarrollar (Muñoz, 2009).

En este sentido, el docente al momento de planificar su clase, no solo debe pensar en los contenidos a desarrollar, sino en la forma cómo motivará a sus estudiantes a aprender, en las estrategias y retos que impulsará a fin de lograr las competencias o logros de aprendizaje propuestos.

En cuanto a la lingüística del texto, esta ha permitido que reconozcamos al texto como unidad lingüística máxima con estructura, características y sentido propio, dado que no hablamos por palabras o por frases, sino por textos; además que la delimitación de cada texto, depende de “la intención comunicativa del hablante, de lo que él conciba y quiera comunicar, como conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa”. Significa no estudiar la lengua en unidades aisladas (palabras, frases, oraciones), sino todas insertas en una unidad lingüística mayor con autonomía total: el texto, el cual será según lo que el usuario quiera comunicar; de ahí el estudio de las tipologías textuales: textos narrativos, argumentativos, descriptivos, etc.

Todas estas disciplinas científicas interrelacionadas han conducido a que los indicadores de logros o competencias de aprendizaje centren su atención tanto en el proceso de aprendizaje como en el alumno, en el desarrollo de su competencia comunicativa, en el uso funcional, autónomo y creativo que este hace de su lengua para su desarrollo sociocultural y profesional. Se trata, entonces de un nuevo enfoque, del enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua y la literatura, y sus formas de uso. Puede decirse que este enfoque es el vigente en nuestro actual sistema educativo.

Este enfoque, según Muñoz (2009), plantea la necesidad de atender simultáneamente tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los primeros, referidos al conocimiento científico sobre la lengua y la literatura; los segundos, se refieren a destrezas y habilidades: saber hablar, escribir, leer, entender y en última instancia remiten al saber hacer. Los últimos, incluyen valores y normas como las que regulan los intercambios comunicativos, actitudes de respeto a la diversidad lingüística y actitud crítica ante los prejuicios

lingüísticos y los usos sexistas o clasistas del lenguaje. La atención, se centra en los contenidos procedimentales y todos deben abordarse desde una perspectiva integradora.

En fin, con este enfoque se espera que los alumnos desarrollen su potencial comunicativo, mediante el planteamiento de tareas significativas que les permita involucrarse en situaciones de comunicación reales o simuladas, donde estos puedan abrir espacios de reflexión metacognitiva sobre los procesos seguidos, el logro de las metas propuestas, las dificultades encontradas y las alternativas de solución emprendidas, a propósito de interiorizar lo aprendido y las habilidades alcanzadas. Además, con este modelo se establecen interrelaciones pertinentes con otras asignaturas, dada la importancia de las habilidades del lenguaje para el aprendizaje.

Pero hay otra teoría interesante que vale resaltar en este estudio, que según Dubois (2011), no proviene de ninguna de las disciplinas antes mencionadas, sino del campo de la literatura y la teoría literaria: es la teoría transaccional de Rosenblatt.

“Este nuevo paradigma considera al ser humano como una parte de la naturaleza, continuamente en transacción con el ambiente y cada uno determina al otro”. Se entiende el término transacción, en el caso del acto de leer, como la condición de reciprocidad entre el lector y el texto, relación de la cual surge el significado, o sea que tanto el lector con sus vivencias y conocimientos previos modifica al texto, como el texto mismo transforma las ideas o concepciones iniciales que el lector tenía sobre el tema leído. Y es durante esa transacción que se elabora el nuevo conocimiento.

Para Rosenblatt, citada en Dubois (2011), de acuerdo con esta teoría, cada acto de lectura es

“Un evento que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página, ocurriendo en un momento particular y en un contexto también particular”. En esa transacción que es la lectura, en la que lector y texto se condicionan

recíprocamente, entran a formar parte ciertas motivaciones, ciertos estados orgánicos, ciertos sentimientos, de los que la atención selectiva escoge algunos elementos que mezcla o sintetiza dando lugar al “significado”.

Además, esta misma autora concibe que la atención selectiva,

conduce a que el lector adopte varias posturas frente al texto: la de retener (postura eferente) o de vivir lo leído (postura estética). Es decir que el mismo texto puede tomar distintos significados en transacciones con distintos lectores o aun con el mismo lector en diferentes contextos o momentos, hecho que lleva a considerar el “problema de la intención”, es decir, “el problema de la relación entre la interpretación del lector y la probable intención del autor” (Dubois, 2011).

Pero el sentido de transacción, es más amplio en el acto educativo, como lo expresa Dubois (2011):

Al transactuar (...) se borra la separación entre el docente-observador y el alumno-sujeto observado, y surge entre ellos una relación en la que ambos se condicionan recíprocamente. Comprender que somos parte del proceso global de la transacción, que nuestro desempeño en clase no es ajeno al desempeño de cada estudiante, debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de que la actividad educativa transcurra en un clima propicio al desarrollo de todas las potencialidades del alumno, pero, ante todo, de su potencial como persona, como ser humano.

De ahí que la enseñanza de la lectura y la redacción, en cualquier nivel de desarrollo, debería ocuparse primero y fundamental de la creación de ambientes y actividades en los cuales los alumnos se vean motivados y alentados a buscar en sus propias experiencias para crear significados “vivos”.

Con este criterio como fundamento, el énfasis recae en el fortalecimiento de los procesos básicos que, como hemos visto, comparten tanto la lectura como la redacción. La enseñanza de la una puede reforzar los hábitos lingüísticos y los enfoques semánticos que le son útiles a la otra. Tal enseñanza, que se ocupe de la capacidad de generar significado de la persona, permitirá la fertilización cruzada constructiva de los procesos de lectura y escritura (y habla).

Es válido destacar, incluso, la importancia del intercambio colaborativo en situaciones de lectura y escritura. En este sentido, la misma autora, destaca la relevancia del diálogo entre maestro y alumno, como así también el intercambio entre alumnos, puesto que favorecen el aprendizaje simultáneo tanto de la lectura como de la escritura.

Así mismo, hablar de la lectura, facilitará su comprensión y será de utilidad para despertar en el alumno la intuición de esa transacción con el texto y también la comprensión metalingüística de las habilidades y convenciones dentro de un contexto significativo.

La transacción supone entonces un tipo de relación en la que se da un condicionamiento recíproco de todos los elementos que intervienen en ella. Esto quiere decir que el aprendizaje de los alumnos, la intervención del maestro y de los compañeros, el contenido específico para aprender, los materiales didácticos, el ambiente físico y social, todos son elementos condicionantes de la actividad educativa y a la vez son condicionados por ella (Dubois, 2011).

De acuerdo con este modelo, el significado surge de la transacción entre el texto y el lector, dado que todos los elementos que intervienen en este proceso, condicionan la creación de nuevos significados. La labor del docente, es fundamental en esta situación, puesto que las estrategias pedagógicas, tanto en la lectura como en la escritura, debe orientarlas a responder a este propósito; a crear en el aula de clase un ambiente que propicie la realización de ese proceso; un ambiente en el que los alumnos se sientan motivados y estimulados a la creación de nuevos conocimientos, a partir de sus propias experiencias de

vida y su relación con el medio sociocultural en que viven; esto es dar vida a los significados, haciendo uso de sus propios recursos.

### **2.3.5. DIMENSIONES DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

Los diferentes estudios realizados sobre la materia, coinciden en señalar que existen varias posturas teóricas que dividen la comprensión de textos en niveles. Así, por ejemplo Zorrilla (2005), puntualiza sobre los niveles de comprensión lectora como un proceso que es mucho más que solo decodificar palabras y encadenar sus significados, por tanto existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta, es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo.

La comprensión correcta de un texto, implica que el lector pase por todos los niveles de lectura según Langer, como citó Zorrilla (2005) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Así, por ejemplo, Mullis, Martin, Kennedy & Fox (2007), señalan el siguiente proceso:

- a. **Comprensión literal:** El lector reconoce y recuerda elementos textuales como detalles de localización, tiempo, nombres, personajes y hechos. Así como ideas textuales y relaciones de causa y efecto presentes, en la lectura.
- b. **Reorganización de la información:** El lector reorganiza la información a través de clasificaciones y síntesis.
- c. **Comprensión inferencial:** El lector añade a la lectura, su experiencia personal para realizar conjeturas, hipótesis e implicancias.

- d. Lectura crítica o juicio valorativo: El lector evalúa de manera valorativa tanto la realidad o fantasía, referida en la lectura que incluyen hechos y personajes.
- e. Apreciación lectora: El lector efectúa diversas inferencias con relación a motivos, causas y otras referencias textuales.

Por su parte, el informe PISA (2015) resume todo esto en tres niveles y los establece de la siguiente manera:

- a. Obtención de información: La obtención de información, se define como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto.
- b. Interpretación de textos: La interpretación de textos, se define como la construcción de significados y la generación de inferencias a partir de una o más secciones de un texto.
- c. Reflexión y evaluación: La reflexión y evaluación, se define como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos y las ideas propias.

Esta teoría ha sido también asumida por el Manual para el docente del Ministerio de Educación, Perú (MINEDU, 2017); donde se puede evaluar la comprensión lectora en tres niveles:

- Nivel textual: Se conoce personajes, lugares y otros detalles que aparecen literalmente en el texto.
- Nivel inferencial: Se realiza deducciones o inferencias a partir del texto leído.
- Nivel crítico: Luego de haber leído y realizado inferencias, en este nivel se pueden hacer juicios de valor validados por argumentos. Niveles que nos permiten inferir lo que el estudiante sabe y puede hacer. Asimismo, se considera que un estudiante debería ser capaz

de interactuar con diversos tipos de textos en diversas situaciones comunicativas.

Esta idea de estos tres niveles, es entendida como un proceso dinámico de ida y vuelta entre el texto y el lector. Idea tomada de Strang, Jenkinson y Smith (citado en Gordillo y Flores (2017):

Nivel de comprensión literal, es donde el lector identifica palabras básicas del texto de manera reconstructiva que, sin ser mecánica, permite en las ideas que se encuentran de manera concreta y explícitas, en la evocación y reconocimiento de la secuencia de los sucesos, reconoce características de personajes, tiempos o lugares, identifica el tema principal y los secundarios.

En el nivel inferencial se detecta entre líneas, lo implícito; interpreta lo connotativo y figurado, es más abstracta, explica con mayor amplitud, agrega datos y experiencias compatibles con lo leído, relaciona con información anterior, formula suposiciones hipotéticas, conjeturas e ideas nuevas, y busca en esencia conclusiones.

En el nivel crítico, se formula juicios de valor sobre lo leído de manera argumentada y clara.

De acuerdo con Pérez (2005), la comprensión se desarrolla en varios niveles: el primero, de comprensión literal, definido en función de reconocer y recordar el contenido; el segundo, es el de reorganización de la información, cuando el lector ordena las ideas mediante clasificación y síntesis; el tercero, es el inferencial, en donde el lector hace uso de su experiencia y conocimientos previos en relación con el tema, para realizar conjeturas o suposiciones; el cuarto, corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo que hace el lector, reflexionando sobre el contenido del texto; el último, de apreciación lectora, se refiere al impacto psicológico y estético que tiene el texto en el lector.

Existen teóricos como Mendoza (2003), que postula fases para desarrollar la comprensión lectora, éstas son: antes, durante y después de la lectura. “Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la

rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él”. La fase durante la lectura, juega un rol fundamental en la construcción de significado que realiza el sujeto. Agregado a ello, la fase después de la lectura “debe suponer una continuación del proceso de construcción del significado: obligar a replantear ideas y conclusiones, a argumentar y enjuiciar, a justificar las inferencias establecidas, a revisar la reestructuración, etc.”.

En este sentido, estas fases se constituyen como una de las estrategias de mayor relevancia, ya que permiten observar las diversas etapas que desarrolla la comprensión; comenzando desde el planteamiento de hipótesis, pasando por la construcción de sentido y significado, y finalmente evaluar el proceso lector, comprobando que esas hipótesis establecidas se respondan en función del sentido que pretende entregar el autor del texto planteado.

### **2.3.6. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Junto a Rioseco, y Cárcamo (1992), se tiene que afirmar que existen diferentes puntos de vista sobre los niveles. Los autores antes señalados, sin embargo, precisan que los niveles de comprensión lectora ayudan a seleccionar las lecturas y las modalidades para el desarrollo y de la misma, a fin de incluir ítems que abarquen todos los niveles de comprensión lectora.

Esos niveles son: nivel de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación.

- a. **Literalidad:** en esta etapa el lector aprende la información explícita del texto. Las destrezas que puede desarrollar en este nivel son: captación del significado de palabras, oraciones y párrafos, identificación de acciones que se narran en el texto, reconocimiento de personajes que

participan en las acciones, precisión de espacio y tiempo, secuencia de las acciones y descripción física de los personajes.

- b. **Retención:** el lector puede recordar la información presentada en forma explícita; y, las destrezas a desarrollar son reproducción oral de situaciones, recuerdo de pasajes del texto y de detalles específicos, fijación de los aspectos fundamentales del texto y la captación de la idea principal.
- c. **Organización:** en este nivel, el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos, puede desarrollar las destrezas de captación y establecimiento de relaciones entre personajes, acciones, lugares y tiempo, diferenciación de hechos y opiniones de los personajes, resumen del texto, descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos, establecimiento de comparaciones entre personajes y lugares físicos, identificación del protagonista y personajes secundarios.
- d. **Inferencia:** descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto, la complementación de detalles que aparecen en el texto, conjetura de otros sucesos ocurridos que pudieran ocurrir, formulación de hipótesis sobre las motivaciones internas de los personajes, deducción de enseñanzas y proposiciones de títulos distintos para el texto, son algunas de las destrezas que puede desarrollar.
- e. **Interpretación:** reordenación personal de la información del texto y las destrezas que puede desarrollar el alumno son determinación del mensaje del texto, deducción de conclusiones, predicción de consecuencias probables de las acciones, formulación de una opinión personal y reelaboración del texto en una síntesis personal.
- f. **Valoración:** formulación de juicios basándose en la experiencia y en los valores. La captación del mensaje implícito del texto, proposición de juicios de valores sobre el texto, emisión de juicios acerca de la calidad del texto y enjuiciamiento estético, son algunas de las destrezas que puede desarrollar el estudiante.

Otros autores, en este caso tomaremos lo enunciado por Atoc (2012), señalan que para que haya una verdadera comprensión, el texto debe ser interpretado en distintos niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo.

#### **a. Nivel de comprensión literal.**

Es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles superiores, además sirve de base para lograr una óptima comprensión. Es el reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. El maestro estimulará a los estudiantes a:

- A identificar detalles
- Precisar el espacio, tiempo, personajes
- Secuenciar los sucesos y hechos
- Captar el significado de palabras y oraciones
- Recordar pasajes y detalles del texto
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, etc.

Mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente (Catalá, 2001) y si lo hace, le será fácil desarrollar el siguiente nivel de comprensión.

#### **b. Nivel de comprensión inferencial.**

Es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos (Pinzas, 2007). Por ello se recomienda enseñar a los estudiantes:

- A predecir resultados
- Deducir enseñanzas y mensajes
- Proponer títulos para un texto

- Plantear ideas fuerza sobre el contenido
- Recomponer un texto variando hechos, lugares, etc
- Inferir el significado de palabras
- Deducir el tema de un texto
- Elaborar resúmenes
- Prever un final diferente
- Inferir secuencias lógicas• Interpretar el lenguaje figurativo
- Elaborar organizadores gráficos, etc.

Es necesario señalar que, si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre (Pinzas, 2007).

### **c. Nivel de comprensión crítica.**

Implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias.

Es la elaboración de argumentos para sustentar opiniones, esto supone que los docentes promuevan un clima dialogante y democrático en el aula.

Por consiguiente, se recomienda enseñar a los estudiantes a:

- Juzgar el contenido de un texto
- Distinguir un hecho de una opinión
- Captar sentidos implícitos
- Juzgar la actuación de los personajes
- Analizar la intención del autor
- Emitir juicio frente a un comportamiento
- Juzgar la estructura de un texto, etc.

Comprender un texto en los tres niveles mencionados, necesita de un proceso. La comprensión literal consiste a entender lo que el texto dice de manera explícita. La comprensión inferencial se refiere a comprender a partir de indicios que proporciona el texto. La comprensión criterial se refiere a evaluar el texto ya sea su tema, personaje, mensaje, etc.

### **2.3.7. FACTORES QUE CONDICIONAN LA COMPRENSIÓN**

La comprensión lectora, puede significarse como un proceso complejo, se explica en función a determinados factores que la condicionan, tanto desde el lector como del texto. Sin embargo, antes de referirnos a dicho factores es pertinente, de manera sintética, remarcar y describir los pasos o niveles que se dan, previos al proceso de comprensión.

El primer nivel del proceso de comprensión, es el de la decodificación (conjunto de destrezas que permiten al lector traducir letras impresas en sonidos). Cuando (el estudiante) tiene un dominio de las destrezas de decodificación, puede liberar parte de su atención y centrarse en extraer el significado del texto.

El segundo nivel del proceso, es la búsqueda que hace (el estudiante) del significado de los textos, en el que se dan distintos subniveles y se completa cuando el sujeto da significado global al texto (comprensión).

Para que el sujeto llegue a dar un significado global al texto se necesita tener, en primer lugar, un dominio de vocabulario (conocimiento del significado de las palabras).

Partiendo del conocimiento del léxico y realizando el procesamiento sintáctico, podemos realizar la interpretación textual (extraer el significado global). Para ello tendremos que diferenciar entre ideas principales e ideas secundarias, formular hipótesis, establecer inferencias y activar nuestros conocimientos previos.

Realizadas todas estas operaciones, es cuando se completa el proceso. Podemos decir que para que el sujeto llegue a efectuar el proceso de comprensión de un texto, los factores implicados tienen relación con el sujeto lector, con el texto, así como el uso y dominio de las tácticas y estrategias, sin olvidarnos del contexto en el que se produce.

Considerando lo anterior, siguiendo lo que señala López (2005), se puede mencionar los siguientes principales factores que intervienen en el proceso de comprensión lectora.

**a) Conocimientos del lector:**

La activación y adecuada aplicación de los conocimientos previos, así como la organización de los mismos y cómo son aplicados a situaciones nuevas, van a condicionar la comprensión de un texto. Para entender mejor, se maneja las ideas sobre el concepto de conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, el concepto de esquema y modelos mentales.

- Se entiende por conocimiento declarativo, un conocimiento acerca de cosas, la información que se tiene sobre algo. El conocimiento está representado en la memoria como una red interrelacionada de hechos en forma de proposiciones. El conocimiento declarativo es un conocimiento muy variado en cuanto a los temas que abarca, así como en su amplitud y profundidad. El conocimiento declarativo nunca desencadena acciones directas, pero puede activar el conocimiento procedimental responsable de las acciones. En relación al proceso lector, el conocimiento declarativo es el que nos va permitir conocer las proposiciones acerca de las características de la tarea y de las habilidades que poseemos.
- El conocimiento procedimental es el conocimiento acerca de cómo se ejecutan acciones, o dicho de otra forma, cómo se hacen las cosas. El conocimiento procedimental es difícil muchas veces de verbalizar, pues muchas de las producciones o procesos que el sujeto experto realiza para

ejecutar acciones, las realiza de forma automática y por tanto no conscientes. Es el conocimiento dentro del proceso lector de cómo revisar un texto, realizar hipótesis o inferencias.

- Los conocimientos previos se conceptualizan como esquemas cognitivos. Los esquemas son “paquetes naturales de conocimiento genérico altamente estructurados”. Los esquemas pueden corresponder a diferentes dominios del conocimiento y pueden incluir conocimientos sobre personas, objetos, acciones y secuencias de acontecimientos. Se supone que los distintos dominios cognitivos, están representados por esquemas con distintas características que organizan el conocimiento en rangos de representación y van de lo más específico a lo más genérico, manifiestan pues una jerarquización; unos esquemas forman parte de otros, hasta que alguno alcanza un nivel lo suficientemente amplio o general para contener los aspectos esenciales de todos los miembros de la jerarquía. En resumen, un esquema es una estructura de datos que contiene información abstracta y organizada sobre sucesos experimentados repetidamente.

El conocimiento humano puede describirse como un conjunto de esquemas interconectados, paquetes de conocimiento prototípicos relativos a ámbitos o situaciones. En nuestro caso, los esquemas guiarán la comprensión de un texto y, a través de ellos, se irá construyendo la representación del texto de acuerdo a los esquemas que el sujeto lector tuviera.

Los esquemas también favorecen la elaboración de las inferencias, proporcionando al lector, las bases para realizar las deducciones que van más allá de lo explícitamente afirmado en el texto, completando su significado y asegurando su comprensión. Además, los esquemas facilitan el resumen del texto, teniendo en cuenta los criterios que nos proporcionan sobre la importancia de las distintas partes del mismo.

- Los modelos mentales son representaciones internas de una situación a partir de la interpretación semántica del input (la información contenida en una frase o un texto). Para construir la representación, el sujeto debe basarse en la información que contiene el texto y superarla.

Los modelos mentales son estructuras que se forman durante la comprensión de un texto, se diferencian de otras representaciones por el modo en que son construidos más que por su contenido.

Entre las características de los modelos mentales, se han señalado los siguientes: son de naturaleza dinámica (se elaboran a medida que se van leyendo textos, de acuerdo a unos procedimientos establecidos), incluyen información que no está explícitamente en el texto, la representación elaborada es el contexto para la interpretación de futuras frases, lo que restringe el conjunto de posibles referentes para las expresiones anafóricas y permite interpretarlas en el contexto exacto, los modelos mentales son entidades que sustituyen a los objetos reales, son representaciones, y por tanto necesitan interpretar. Los modelos mentales son utilizados en el procesamiento del texto y sus defensores no los consideran incompatibles con otros modelos de representación.

**b) Objetivo del lector:**

Comprende las metas y planes, motivaciones y expectativas, intenciones y propósitos del lector.

Es importante tener en cuenta las perspectivas e intereses del sujeto lector cuando se enfrenta a un texto. No es lo mismo leer un texto para entretenernos que para aprender unos conceptos. Los objetivos o los propósitos por los cuales se lee un texto, por parte del sujeto lector, pueden ser muy diversos. Dependiendo del propósito de la lectura, ésta puede ser de diversos tipos: recreativa, de aprendizaje, selectiva... etc.

Dichos objetivos van a determinar las tácticas o estrategias que se activan para lograr la interpretación del texto. La actividad lectora está dirigida, en parte, por los objetivos que se pretenden cuando uno se enfrenta con un texto.

**c) Características del texto:** tipo de texto, temática, dificultad.

El tipo de texto, ya sea narrativo o expositivo, condicionará la estructura organizativa del mismo. El lector adoptará distintas tácticas o estrategias a la hora de enfrentarse a un texto, según sea su estructura. No serán lo mismo las tácticas o estrategias para enfrentarse a un texto narrativo que a uno expositivo.

La temática del texto también influye dependiendo del grado de conocimiento que tenga el lector sobre el tema, así como del contexto en el que se presenta que facilitará o dificultará la comprensión del mismo.

**d) Procesos en el lector:** cognitivos, meta-cognitivos y lingüísticos.

- **Procesos cognitivos**, las capacidades cognitivas que el sujeto lector desarrolle, se relacionarán con las destrezas lectoras del mismo.

En primer lugar, están los procesos responsables de la percepción y el reconocimiento de palabras, se deben procesar los rasgos visuales de las letras, reconocer éstas y establecer la correspondencia entre letras y sonidos, procesos que se realizan de forma automática por el lector experto; a nivel más superior están otros procesos en los que interviene la memoria.

Son los procesos léxicos y de análisis (a través de los procesos de análisis, el sujeto combina los significados de varias palabras en una relación apropiada para que se pueda formar una proposición) y a un nivel más superior están los procesos que intervienen en la integración del texto, los que permiten relacionar las diferentes oraciones del texto entre sí, y si esta relación no está explícita en el texto, el lector la infiere utilizando como base sus conocimientos previos. Los procesos de integración, permiten reducir la información que se debería activar en la memoria.

- **Procesos metacognitivos**, son procesos como: establecer el objetivo; seleccionar una serie de tácticas o estrategias; comprobar si el propósito de la lectura se está cumpliendo (controlar nuestra comprensión).

Algunos de estos procesos son previos al acto de leer, otros se irán activando durante la ejecución de la lectura. Son numerosos los estudios sobre la comprensión del texto que han llamado la atención sobre la importancia del conocimiento metacognitivo de tácticas o estrategias a la hora de procesar el texto, poniendo de manifiesto estas investigaciones, que el conocer por parte del sujeto una serie de tácticas o estrategias metacognitivas facilitará su comprensión y el control de la misma.

- **Procesos lingüísticos**, comprende los procesos psicolingüísticos que el sujeto realiza para integrar las partes del discurso o texto escrito, cómo el sujeto lector procesa las palabras y las frases de un texto; cómo activa el significado de las palabras, procesamiento léxico; cómo procesa los diferentes roles gramaticales de las palabras dentro de una frase, procesamiento semántico y la integración de las oraciones dentro de un discurso.

Todos estos procesos son importantes, así mismo todos ellos condicionarán la comprensión del texto.

### **2.3.8. INTERPRETAR Y COMPRENDER TEXTOS EN LA UNIVERSIDAD**

Temporetti (2012), en su trabajo titulado “La lectura y comprensión de textos científicos y académicos. Una problemática crucial en la educación universitaria”, se preocupa sobre los diferentes ítems que corresponden a la lectura en el campo universitario. Parte de la distinción de la palabra interpretación, que alude tanto a la acción como al efecto de interpretar. Significa que alguien puede dar cuenta, acerca del sentido que le atribuye a un texto, ya sea formulando una explicación o haciendo una declaración sobre el mismo.

Esto es posible porque se admite que los textos propuestos tienen un sentido ya que, en tanto producto de una inteligencia humana, sostienen una significación.

Según señalan Paz y Fernández (2011), en la interpretación van a converger, tres elementos principales:

- El texto, en tanto discurso, que hace viable un significado intencional;
- El autor, lo que quiso decir, sus propósitos e intenciones;
- El lector o intérprete, que tiene que descifrar el contenido que el autor dio a su texto sin renunciar él, como intérprete, a la posibilidad de darle una significación propia. Tanto profesores como alumnos interpretan, acorde a sus posibilidades y circunstancias.

Ahora bien, una cuestión clave para abordar la temática sobre la interpretación de textos de carácter científico, que se manejan en la universidad gira sobre una principal interrogante: en los textos científicos, ¿hay un solo y único sentido que hay que desentrañar o se admite la posibilidad de varios? Quienes adhieren a una concepción realista y positivista del mundo, del lenguaje y de la ciencia, defienden la idea, según la cual, los textos científicos tienen –o deberían tener- una significación unívoca o al menos aspiran a la misma. Por otro lado, quienes reivindican una concepción constructivista, hermenéutica reconocen en estos textos una cierta diversidad y matices de significados.

De este modo, de acuerdo a lo que plantea Témperetti (2012) la interpretación de los textos científicos y académicos, estaría orientada por dos grandes estrategias:

- Interpretar como transcripción, como copia o extracción; supone, casi siempre, una traducción literal que sigue palabra por palabra el texto original; se pretende sacar de la forma más limpia posible, el sentido o contenido subyacente en el texto.

- Interpretar como hermenéutica, que admite la incorporación al texto de cierto orden y expresión personal y singular. Aquí la frase: “el sentido del texto” no es solo lo que el texto dice, sino cada una de las interpretaciones que el texto puede admitir. La interpretación no puede descuidar el sentido dado por la intencionalidad del autor.

Por otro lado, se admiten como posibles, otros sentidos emergentes de otras interpretaciones, por ejemplo, una interpretación sobre la interpretación realizada acerca de lo que el autor está diciendo en el texto. Desde esta perspectiva, en la interpretación y comprensión de un texto científico se entrelazan dos lógicas: la que rige la construcción del lenguaje científico, caracterizado por el sentido no figurado y el menor margen de ambigüedad posible en el uso de términos, y la del “arte de la interpretación” que concibe al texto como discurso fijado por la escritura, admitiendo alguna posibilidad de polisemia. Requiere, para poder ser comprendido, de manera adecuada, no sólo de una compleja actividad de interpretación individual, sino también de intercambio, conversación, diálogo y puesta en común.

La comprensión, por otro lado, alude a un conocimiento, a un saber adquirido en relación a un asunto o tema. Se suele decir: “Lo sé, lo he comprendido” y, por lo general se tiene comprobación de ello porque se expone, explica, se dan ejemplos relacionados con la explicación.

Se ha comprendido el texto cuando se ha captado el sentido del mismo, las ideas, conceptos o contenidos, que las palabras o las frases, que también hay que conocer, expresan. En esta perspectiva Dewey (1989) señaló que: “Aprehender el significado de una cosa, un acontecimiento o una situación, es contemplarlo en sus relaciones con otras cosas, observar cómo opera o funciona, qué consecuencias se siguen de él, qué lo produce, qué utilidad puede dársele. Por el contrario, lo que hemos llamado cosa en bruto, la cosa sin significado para nosotros, es algo cuyas relaciones no se han aprehendido”.

Ahora bien, al igual que lo que ocurre con la lectura e interpretación, hay dos formas básicas que confrontan en la manera de entender la comprensión. Se la percibe como una actividad individual, como un trabajo intelectual personal centrado en procesos intrapsicológicos o mecanismos cognitivos de procesamiento de información o se la entienden como una empresa social, cultural y psicológica colectiva grupal al mismo tiempo que singular personal.

En esta última visión, para captar y aprehender el significado de una cosa es necesario conectarla, establecer relaciones, pensar; un entendimiento que se negocia y se acuerda con otros, y que consensúa acerca de la “veracidad” del significado en el contexto de una cultura de la educación institucional concreta, como es el caso que nos ocupa. En concordancia con otras suposiciones indicadas anteriormente, se concibe el proceso de construcción de significado en su doble dimensión de elaboración personal intrasubjetiva y sostenida en una trama social y simbólica cultural intersubjetiva, dialógica, transaccional.

La comprensión también puede ser abordada como un proceso por el cual los individuos de una determinada cultura, asimilan los objetos de sus experiencias a las evidencias o esquemas básicos de su cultura.

Las experiencias exógenas, son comprendidas o dotadas de significación mediante una reelaboración endógena: el contenido representado de las experiencias externas es reelaborado, re obtenido por medio de un acto interno del sujeto mediante el cual este genera el “mismo” contenido (contenido similar) que el hecho externo, pero ahora casi como si hubiese sido desprendido de sus propios presupuestos. La comprensión es, por tanto, un acto de construcción, un acto generativo en el sentido que algo queda comprendido para un sujeto cuando pudo ser derivado o generado imaginariamente de lo que es evidente para ese sujeto. Explicar “para otro” será, entonces, derivar un contenido a partir de premisas evidentes para ese otro (Samaja, 2002).

En el estudio de los textos, el entendimiento oscila entre un nivel de comprensión directa, rápida e inmediata y, otra indirecta, postergada y mediata,

la que hay que construir, elaborar (Temporetti, 2012). Hay un momento de la indagación en la cual el significado está sugerido, queda en suspenso hasta que tenemos más evidencias y nos resulte más convincente. En esta perspectiva, el significado como condicional funciona como una idea, como una conjetura para utilizar y probar. Todo juicio, toda deducción reflexiva, presupone carencias, unas faltas, algún tipo de ausencia de comprensión. Reflexionamos y conversamos entonces para entender, para apoderarnos de los significados, pero siempre partimos de algún tipo de logros en la construcción de significados. Pero la comprensión de textos científicos, necesita algo más, requiere de una operación reflexiva que le permite saber de su saber, requiere de una conciencia científica. Esta conciencia científica establece la diferencia con una creencia básica. Esta capacidad se denomina autoconciencia y le da la posibilidad de alcanzar una perspectiva crítica del propio saber. Es esta capacidad no solo de conocer sino de saber que conocemos.

En todas las formas de conciencia humana hay siempre un componente reflexivo, autoconsciente por la cual un sujeto puede agregar a su representación un giro reflexivo. (“yo pienso que...” “yo pienso eso”). El conocimiento humano es siempre doble: sabe de algo y sabe de sí, sabe sobre algo y sabe qué sabe. Esa capacidad reflexiva encierra una decisiva consecuencia: abre la posibilidad de examinar la fuente de la autoridad del saber. Y esta posibilidad se hace viable en un sistema que garantice el protagonismo de los alumnos y un modelo didáctico que se sostenga en el intercambio, el dialogo, la diversidad de perspectivas, el contraste, la discusión y, si es posible, la confrontación de ideas y argumentos (Bruner, 1996).

Es de suponer que cuanto más competente sea el lector en conocimientos relacionados con el pensamiento, el lenguaje y el proceder filosófico y científico de su campo disciplinario, así como acerca del contraste con el hacer científico y la exposición de otros campos, más herramientas dispone para interpretar y comprender textos.

Entre estos saberes, estrechamente relacionados con ámbito de la Ciencias Sociales y Humanas, destacan:

- Las condiciones básicas que caracterizan al conocimiento y la actividad científica y filosófica.
- Los diversos paradigmas, programas y tradiciones filosóficas y científicas y su relación con las teorías de mayor relevancia.
- El lugar asignado a la escritura en la producción y exposición del conocimiento producidos, así como los géneros o formatos utilizados (informes, artículos, relatos, ensayos, monografías, tratados, tesis)
- Los conocimientos acerca de la retórica del texto, intertextualidad, referencias bibliográficas, bibliografía.

### **2.3.9 PASOS PARA LEER COMPRENSIVAMENTE**

El autor Sánchez (2013), docente de reconocida trayectoria universitaria, propone una serie de pasos para el logro de la comprensión de textos. A continuación, para un mejor entendimiento de dicha propuesta, presentamos los pasos que alude dicho autor.

#### **▪ **Estar motivado para la lectura****

La motivación es un estado de activación del organismo que despierta, orienta y moviliza a la persona para el logro de una meta u objetivo. Para leer comprensivamente, se debe de estar motivado e interesado. La motivación a la lectura nos impulsa y anima a querer saber el contenido del texto. Si no se está motivado para la lectura, no se podrá prestar interés ni concentrar la atención hacia un foco determinado. En la motivación juega un rol muy importante el tema o contenido de la lectura, así como el grado de dificultad y coherencia en la redacción del tema. Una redacción no clara e incoherente lleva a que el lector, progresivamente, se desmotive y abandone la lectura. Tanto el contenido como el grado de

dificultad de la lectura, deben estar acordes al nivel de desarrollo evolutivo del alumno.

- **Leer detenidamente y con atención**

Leer es percibir, recorrer con la vista, tanto las letras, como las sílabas y las palabras contenidas en un párrafo de lectura. Las palabras son símbolos que representan cosas, objetos, personas, características de ellas o relaciones entre ellas. Leer supone tener una buena visión para poder reconocer las letras y palabras. Se debe poseer una buena discriminación visual para no equivocarse con la lectura de palabras similares.

La percepción visual lleva a una comprensión inicial del texto, ya que para entender la lectura es necesario conocer el significado de las palabras que lo contienen. Leer comprensivamente requiere mantener un vocabulario. El vocabulario se va ampliando y desarrollando con nuevas lecturas. A través del uso del diccionario y del conocimiento de nuevas palabras sinónimas o antónimas, se va ampliando el vocabulario.

- **Concentrarse**

Para leer se debe concentrar la atención, para ello se orienta nuestra vista hacia la lectura de los elementos y detalles. La concentración de la atención, permite definir la comprensión inicial y generalizada del contenido del texto. Algunos estímulos distractores pueden afectar nuestra concentración. Pueden ser distractores: preocupaciones personales, otros intereses personales, excesiva motivación de logro que crea ansiedad, otros estímulos visuales del ambiente, otros estímulos sonoros del ambiente, etc. Al leer, uno debe concentrar su atención sobre todo en las palabras sustantivas o nombres que aparecen, puesto que el texto se refiere a características o relaciones entre ellos. Cada párrafo de lectura contiene un mensaje en el que aparecen sustantivos, pudiendo ser personas, animales o cosas

- **Retención (retener pasajes de la lectura)**

La memoria es importante en todo proceso de comprensión de lectura. Tanto la memoria a corto plazo como la memoria a largo plazo. Tratar de retener: nombres, hechos, pasajes, el mensaje del autor y conservarlas en la memoria a corto plazo. Se puede emplear alguna estrategia tal como subrayar, escribir al margen, resaltar. Posteriormente se debe recurrir al recuerdo o evocación extrayendo la información de la memoria a largo plazo.

- **Analizar (identificar detalles)**

Analizar significa descomponer mentalmente el texto en sus elementos que lo conforman. El texto se compone de párrafos, Los párrafos presentan proposiciones u oraciones que transmiten una idea o mensaje comprensivamente. Las oraciones presentan sustantivos o nombres y características de éstos o sus relaciones. Se debe comenzar el análisis mental por los párrafos y luego al interior de cada párrafo, las palabras que están contenidas.

- **Comparar**

La comparación es una operación mental del pensamiento que permite establecer la relación entre las palabras y a partir de éstos los párrafos contenidos en el texto. Se compara las semejanzas, las diferencias o por alguna relación. Al comparar y relacionar los párrafos se va logrando el sentido general del texto. También se compara para encontrar relaciones inductivas, deductivas o analógicas.

- **Sintetizar (reunir, organizar)**

Sintetizar significa: recomponer, agrupar, estructurar mentalmente una totalidad a partir de sus partes. Todo párrafo transmite un mensaje que puede ser sintetizado. Los párrafos están conectados por alguna razón específica para tratar de mantener el mensaje. Los textos presentan una

idea principal que puede ser resumida. Se debe hacer el esfuerzo de sintetizar, la idea principal para ello se debe:

- Comprender literalmente el contenido de un texto.
- Exponer las principales ideas del texto
- Determinar las acciones principales y secundarias del texto
- Proponer soluciones a los problemas planteados en el texto
- Elaborar posibles sucesos futuros ante textos inconclusos

▪ **Resumir (captar la idea principal del texto)**

El resumen se hace a partir de la síntesis. Se resume empleando las propias palabras de la persona que lee. Se trata de identificar el tema central, su argumento o la idea central del texto. El resumen implica sintetizar, integrar, completar, ordenar.

▪ **Sacar conclusiones**

Después de resumir, se extraen conclusiones. Una conclusión es un juicio que se organiza a partir de otros juicios. Los juicios son inferencias o derivaciones de otros juicios o proposiciones del autor.

▪ **Formarse un juicio crítico u opinión**

Se debe formar un juicio valorativo acerca de la lectura. Una opinión es un juicio valorativo. Se debe opinar o evaluar el mensaje del autor.

Los pasos indicados, llevarán al estudiante universitario hacia el desarrollo y práctica del pensamiento crítico. Este debe ser una de las características el estudiante del nivel superior, dado que debe interpretar la información que recibe.

### **2.3.10. IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La comprensión lectora en la formación académica de los estudiantes universitarios, se ha considerado como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos. Muchos expertos han calificado la lectura como un acto complejo, cuya realización se facilita si se cuenta con una información previa acerca de, primero, su naturaleza, sus fines y sus condiciones deseables de ejecución; segundo, las características que poseen los textos y de los valores que en ellos se expresan; y tercero, el conocimiento y uso de algunas técnicas recomendadas. Carrillo (2007) considera que la lectura es, fundamentalmente, una experiencia personal cuya práctica, y sólo su práctica, garantiza el acercamiento asiduo de los lectores a los libros.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE ha señalado recientemente que:

El concepto de capacidad o competencia lectora, retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna, requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. La capacidad lectora involucra, por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (OECD, 2010).

Así mismo, la UNESCO (2016) al abordar la problemática mundial señaló:

Los libros y el acto de leer, constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva, los libros y la lectura son y seguirán siendo, con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales...

En el ámbito universitario, la comprensión de textos (académicos) es una de las herramientas fundamentales para el aprendizaje de contenidos científico-disciplinares. Se ha denominado *alfabetización académica* al manejo de los textos propios de una comunidad disciplinar. Se entiende por ello la participación en prácticas específicas de lectura y escritura con textos disciplinares para su dominio progresivo (Carlino, 2005).

En la mayoría de los casos, los textos de autores que se utilizan en la universidad, no han sido escritos para estudiantes sino para los pares quienes; se presume, cuentan con los mismos conocimientos previos de la disciplina en cuestión, conocimientos de los que los estudiantes carecen. El dominio progresivo de tales textos conlleva, entre otras cuestiones, a que los estudiantes lleguen a formar parte de la comunidad disciplinar. De aquí se deriva, entonces, la importancia que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje durante los años de formación (Piacente, 2012).

El discurso académico es monológico y formal, tiene una estructura expositiva en la que se combinan justificaciones, argumentos, citas de autoridad y demostraciones con el fin de explicar y convencer. Los textos científicos y académicos, poseen ciertas características como intertextualidad, longitud, especificidad temática, densidad conceptual y sujeción de estructuras canónicas,

sin ser exhaustivos (Solé, Castells, & Gràcia, 2006). Asimismo, muchos contenidos y explicaciones son omitidos por los textos que se leen en la universidad, pues se supone que el lector podrá recuperar dicha información fácilmente por alguna referencia.

Lo referido en párrafos anteriores, dicen claramente que la Comprensión Lectora es entonces la base de la interpretación de un texto, sin importar su extensión, aplicada no solo a la hora de la lectura, sino también cuando necesitamos estudiar e incorporar nuevos conocimientos, siendo un ejercicio que se produce, inclusive en forma constante y automatizada, cuando se lee algo y se transmite hacia otra persona, difundiéndose el mensaje y el contenido del mismo.

La comprensión lectora, es una de las competencias básicas que todos los estudiantes deben tener bien desarrollada y así poder acceder de forma directa a todas las materias del currículo actual del sistema educativo. Una buena comprensión lectora, se demostrará no sólo en la asignatura de lengua sino también en el resto de materias que utilizan el lenguaje escrito.

Emitir juicios y reflexionar acerca del texto para saber si conocemos algo del mismo, es importante puesto que cuando se es capaz de realizar inferencias al texto, nos permite desarrollar nuestro razonamiento y poner en marcha estrategias que faciliten la comprensión eficaz.

Si los estudiantes desarrollan habilidades de comprensión lectora, el logro de sus aprendizajes, en todas las áreas, mejorará significativamente.

Para ello, es importante saber que la lectura es una habilidad básica y uno de los aprendizajes más significativos para el ser humano, que permite aumentar su coeficiente intelectual, que proporciona capacidades cognitivas importantes para dar soluciones a problemas académicos, profesionales, sociales y culturales en los que está inmerso.

La lectura implica, no sólo la obtención de información sobre la veracidad de contextos en nuestro mundo exterior, sino como dice Alonso (2019) “Implica una actividad motivada orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas”.

En la educación universitaria, la diversidad de disciplinas que el estudiante recibe, le exige estar en condiciones de leer, comprender y producir textos en el estilo científico, según las particularidades de cada una de las materias, lo cual requiere que el docente, en lugar de brindarles a los estudiantes grandes volúmenes de información, le enseñen a realizar búsquedas en diferentes fuentes, extraer información, sintetizarla y reconstruir el conocimiento de manera independiente.

Finalmente, en la actualidad, se afirma que todo profesor es un profesor de lenguas, si se tiene en cuenta el papel que esta desempeña en los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos en todas las asignaturas, de ahí la importancia que reviste el tratamiento a los procesos cognitivos y comunicativos en contextos de interacción con una orientación sociocultural en las clases de las diferentes materias.

No debe olvidarse que el propósito fundamental de la lectura de un texto es la comprensión, esto es, que el lector elabore una representación mental del contenido del texto que lee. Si tuviéramos que establecer una jerarquía de las capacidades que tienen particular importancia en la vida de los seres humanos, el proceso de comprender un texto estaría seguramente entre los más importantes.

Según Pisa, mencionado por Feito (2008), la lectura ya no consiste solo en decodificar el texto, sino que implica la comprensión de los textos y la reflexión sobre los mismos. Desde este punto de vista, la alfabetización lectora consistirá “en la capacidad para analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva el

modo en que plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de materias, lo que supone extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, algo fundamental por su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida

Estas ideas, según Solé (1987), deben considerarse en el trabajo de aula, pues nos ayudan a observar las potencialidades de los estudiantes y la necesidad de enseñar la lectura como instrumento de aprendizaje y a cuestionarnos la creencia de que una vez que el estudiante aprende a leer, puede ya leerlo todo y puede también leer para aprender. Ambas consideraciones nos hacen ver que: “si enseñamos a un estudiante a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones”. La mayoría de los estudiosos coinciden en que la lectura es un proceso, cuyo principal objetivo es la búsqueda del significado de lo que leemos. El lector siempre busca el sentido de lo que lee, porque saber leer implica saber de qué se nos habla y comprender es, sencillamente, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier texto que decidamos leer y comprender.

## CAPÍTULO III

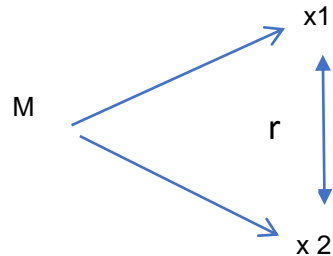
### DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

**TIPO:** La investigación es de tipo básica denominada también pura o fundamental, ya que busca el progreso científico, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas.

**DISEÑO:** Es de tipo no experimental, descriptiva correlacional transaccional, ya que describe relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado.

El esquema que le corresponde es el siguiente:



Dónde:

M = Muestra

X1 y X2 = Variable dependiente e independiente

R = Es la posible relación entre las variables estudiadas.

#### 3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

##### POBLACIÓN

La población está constituida por 143 estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio - Cultural.

| <b>ESPECIALIDAD: SPRO</b> |                                 |
|---------------------------|---------------------------------|
| <b>Año de estudio</b>     | <b>Estudiantes matriculados</b> |
| Primero                   | 53                              |
| Segundo                   | 36                              |
| Tercero                   | 23                              |
| Cuarto                    | 15                              |
| Quinto                    | 16                              |
| <b>TOTAL</b>              | <b>143</b>                      |

FUENTE: Unidad de Registros Académicos-ESED

## **MUESTRA**

Corresponde a un muestreo no probabilístico, por lo tanto, se ha trabajado con 66 estudiantes de la especialidad.

**Criterio de exclusión:** No se considera a 143 estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Socio - Cultural, toda vez que, al momento de la aplicación del instrumento de recolección de datos, que se realizó hasta por dos (2) veces, se ubicó a solo 66 estudiantes en los que sí se realizó la investigación.

| <b>ESPECIALIDAD: SPRO</b> |                                  |
|---------------------------|----------------------------------|
| <b>Año de estudio</b>     | <b>Estudiantes de la muestra</b> |
| Primero                   | 17                               |
| Segundo                   | 18                               |
| Tercero                   | 07                               |
| Cuarto                    | 13                               |
| Quinto                    | 11                               |
| <b>TOTAL</b>              | <b>66</b>                        |

FUENTE: Encuestas aplicadas a los estudiantes de SPRO.

### 3.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

| VARIABLE  | DIMENSIONES                   | INDICADORES  |
|---|-------------------------------|--|
| <b>MOTIVACIÓN, COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE:</b><br>La motivación es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades., contribuye al grado de compromiso de la persona, es un proceso que ocasiona, orienta, dinamiza y mantiene el comportamiento de las personas hacia la consecución de objetivos esperados | ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboración de conclusiones</li> <li>- exposición de ideas centrales</li> <li>- relación de contenidos</li> <li>- explicación verbal de lo leído</li> </ul> |
|   | ESTRATEGIAS DE IDENTIFICACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificación de las ideas centrales del texto</li> <li>- dudas sobre el tema</li> <li>- significados de palabras desconocidas</li> </ul>                  |
|   | MOTIVACIÓN INTRÍNSECA         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- lectura por iniciativa</li> <li>- lectura para profundizar conocimientos</li> <li>- Frecuencia de lectura</li> </ul>  |
|   | MOTIVACIÓN EXTTRÍNSECA        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de libros recomendados</li> <li>- Lectura para ser estimulado por otros</li> <li>- Lectura durante trabajos en equipo</li> </ul>                    |
| <b>COMPRENSIÓN LECTORA:</b>   | NIVEL LITERAL                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideas de detalle</li> <li>- ideas principales</li> <li>- Secuencias de actos o hechos</li> </ul>  |

|  |                   |  |
|--|-------------------|--|
| Proceso de elaborar un significado al aprender las ideas relevantes de un texto, es también la decodificación de un texto y relacionarlas con los conceptos que ya tienen un significado para el lector. |                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación de hechos</li> <li>- Identificación de causa o efecto</li> </ul>  |
|  | NIVEL INFERENCIAL | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de lectura, agregando información y experiencias anteriores</li> <li>- Relaciona lo leído con nuestros <i>saberes previos</i></li> <li>- Formulan <i>hipótesis</i> y nuevas ideas.</li> <li>- Elaboración de posibles conclusiones.</li> </ul> |
|  | NIVEL CRITERIAL   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emisión de juicios sobre el texto leído</li> <li>- aceptación o rechazo sobre la base de fundamentos.</li> <li>- Cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad de lo leído.</li> </ul>   |

### 3.4. TÉCNICAS EN EL MANEJO DE LA INFORMACIÓN

#### TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

##### VARIABLE 1: MOTIVACIÓN COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAJE

- TÉCNICA: Encuesta
- INSTRUMENTO: Cuestionario

Aplicado a los alumnos de SPRO – FECH de la UNJBG, para determinar el nivel de motivación como estrategia de aprendizaje del año 2018.

## **VARIABLE 2: COMPRENSIÓN DE LECTORA**

- TÉCNICA: Ficha de observación
- INSTRUMENTO: Prueba

Aplicado a los alumnos de SPRO – FECH de la UNJBG, año 2018, para determinar el nivel de comprensión de lectora.

## **TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN**

Se han aplicado técnicas estadísticas del programa SPSS, lo que ha permitido arribar a resultados que permiten demostrar las hipótesis planteadas. Los resultados están consignados en tablas con sus respectivas figuras, lo que permite una lectura e interpretación funcional.

## **CAPÍTULO IV**

### **MARCO OPERACIONAL**

#### **4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO**

En este capítulo, se describen las fases iniciales del proceso de investigación, como se definió la selección de los casos y de los diversos actores, así como también los instrumentos utilizados.

Una vez definida la problemática a tratar se procedió a la búsqueda de documentos para construir el marco conceptual. En esta parte se incidió sobre el manejo que tienen los diferentes estudiosos para centrarse en las variables de motivación y comprensión lectora. Posteriormente, se reconstruyó el instrumento de recolección de datos, siendo oportunamente validados, mediante el alfa de Cronbach (ver en Anexos).

Como instrumentos se aplicó la encuesta y un cuestionario respectivamente validados. Estas dos herramientas fueron la clave fundamental de este trabajo, por lo que sirvió de herramientas para extraer información a la comunidad con la cual se ha trabajado.

La información fue presentada en tablas y en figuras. A partir de ellas, se procedió al análisis e interpretación. Posteriormente, mediante la aplicación de técnicas estadísticas se procedió a la validación de las hipótesis. Para el efecto se aplicó el programa SPSS.

#### **4.2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación, se presentan los resultados procesados de la información recogida a través de los diferentes instrumentos aplicados a los estudiantes de SPRO. Los resultados se consignan a partir de cada variable, así como el consolidado entre ambas.

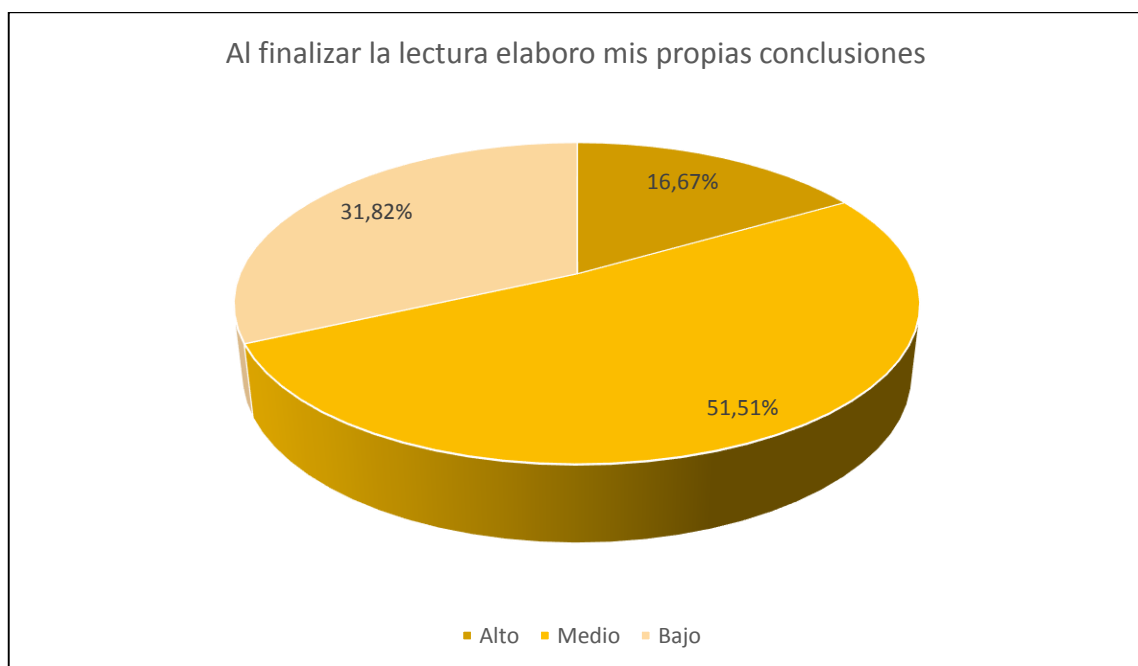
## RESULTADOS DE LA VARIABLE MOTIVACIÓN

Tabla 01

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Al finalizar la lectura elaboro mis propias conclusiones |               |           |               |           |               |           |               |           |               |           |               |
|--|--|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
|  | 1er Año  |               | 2do Año   |               | 3er Año   |               | 4to Año   |               | 5to Año   |               | TOTAL     |               |
|  | ni   | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        |
| Superior   | 03   | 17,65         | 04        | 22,22         | 00        | 0,00          | 02        | 15,38         | 02        | 18,18         | 11        | 16,67         |
| Medio  | 09   | 52,94         | 08        | 44,44         | 05        | 71,43         | 07        | 53,85         | 05        | 45,46         | 34        | 51,51         |
| Inferior   | 05   | 29,41         | 06        | 33,34         | 02        | 28,57         | 04        | 30,77         | 04        | 36,36         | 21        | 31,82         |
| <b>TOTAL</b>   | <b>17</b>  | <b>100,00</b> | <b>18</b> | <b>100,00</b> | <b>07</b> | <b>100,00</b> | <b>13</b> | <b>100,00</b> | <b>11</b> | <b>100,00</b> | <b>66</b> | <b>100,00</b> |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 01: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.*

FUENTE: Tabla 01

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 01**

De la lectura de la tabla 01, en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS, se obtiene la siguiente información: en el nivel superior, se aprecia que el 1er año tiene un 17,65%; 2do año con el 22,22%; 3er año: 00,00%; 4to año con el 15,38%; y el 5to año tiene 18,18%.

En el nivel medio, la información es la siguiente: 1er año alcanza un 52,94%; 2do año con el 44,44%; el 3er año: 71,43%; el 4to año tiene 53,85%; y el 5to año con el 45,46%. Finalmente, en el nivel inferior, obtenemos lo siguiente: 1er año con un 29,41%; 2do año con el 33,34%; 3er año: 28,57%; año con el 30,77%; y el 5to año con el 36,36%.

En conclusión, los datos proporcionados por la tabla 01, permiten afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural, presentan un nivel medio de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje, con el 51,51%

Tabla 02

Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Mis conclusiones las confronto con las del autor |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|--|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año  |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 04   | 23,53  | 05      | 27,78  | 01      | 14,29  | 02      | 15,38  | 01      | 9,09   | 13    | 19,70  |
| Medio  | 08   | 47,06  | 07      | 38,89  | 04      | 57,14  | 08      | 61,54  | 06      | 54,55  | 33    | 50,00  |
| Inferior   | 05   | 29,41  | 06      | 33,33  | 02      | 28,57  | 03      | 23,08  | 04      | 36,36  | 20    | 30,30  |
| TOTAL  | 17   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.

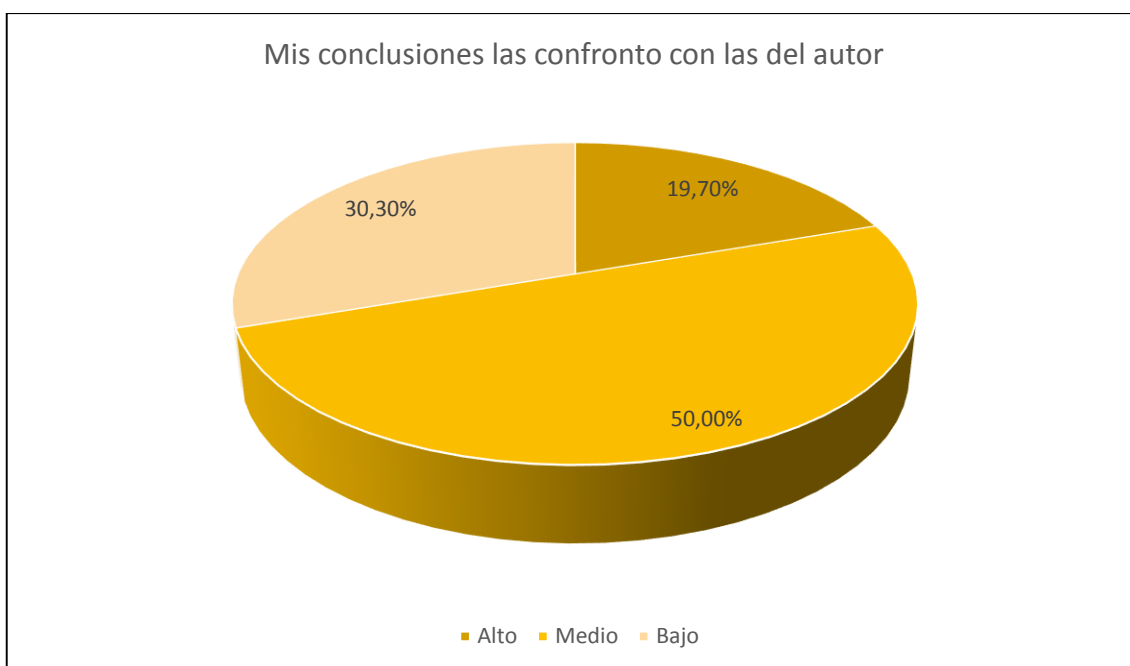


Figura 02: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

FUENTE: Tabla 02

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 02**

La tabla 02, nos permite realizar el análisis con los siguientes datos: en el nivel superior, el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 27,78%; el 3er año: 14,29%; 4to año con el 15,38%; y el 5to año tiene 9,09%. En el nivel medio: 1er año alcanza un 47,06%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 57,14%; el 4to año tiene 61,54%; y el 5to año con el 54,55%. En el nivel inferior: 1er año con un 29,41%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 28,57%; 4to año con el 23,08%; y el 5to año: 36,36%.

En consecuencia, el informe de la tabla 02, nos permiten afirmar que con un 50,00% los alumnos de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se ubican en el nivel medio con referencia al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 03

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Expongo con mis propias palabras las ideas centrales de los textos leídos |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 02  | 11,76  | 03      | 16,67  | 01      | 14,29  | 02      | 15,38  | 02      | 18,18  | 10    | 15,15  |
| Medio  | 09  | 52,94  | 09      | 50,00  | 04      | 57,14  | 07      | 53,85  | 07      | 63,64  | 36    | 54,55  |
| Inferior   | 06  | 35,30  | 06      | 33,33  | 02      | 28,57  | 04      | 30,77  | 02      | 18,18  | 20    | 30,30  |
| TOTAL  | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.

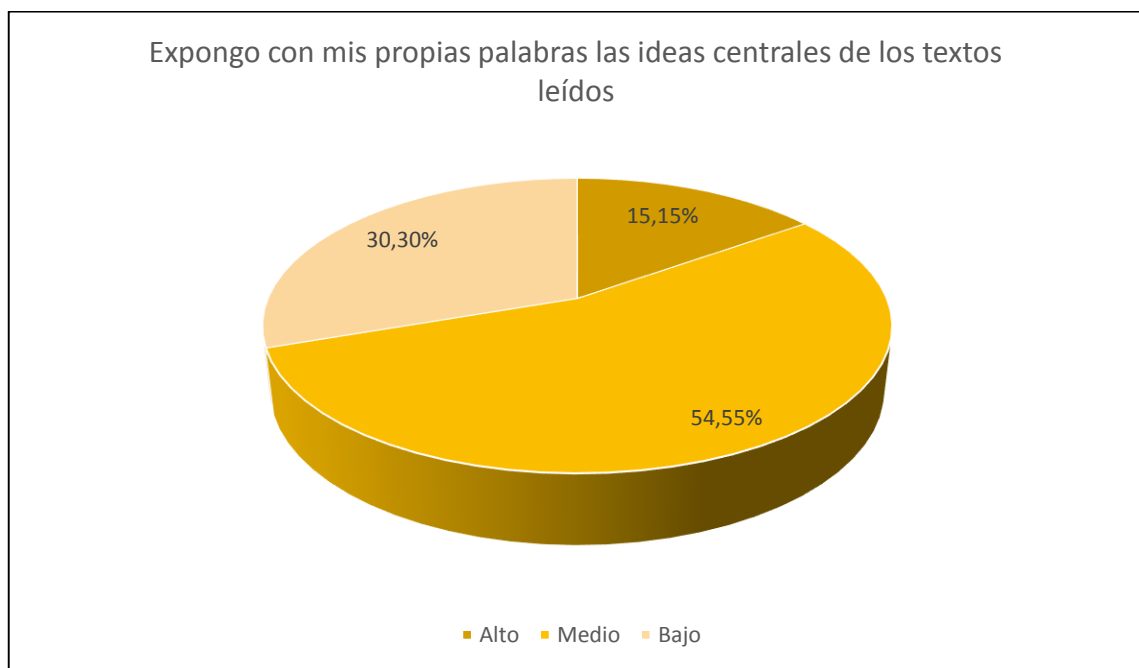


Figura 03: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

FUENTE: Tabla 03

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 03**

La información que evidencia la tabla 03, nos permiten analizar lo siguiente: en el nivel superior, se observa que el 1er año tiene un 11,76%; 2do año con el 16,67%; el 3er año: 14,29%; el 4to año con el 15,38%; y el 5to año tiene 18,18%. En el nivel medio, la información es: 1er año alcanza un 52,94%; 2do año con el 50,00%; el 3er año: 57,14%; 4to año tiene 53,85%; y el 5to año con el 63,64%. En cuanto al nivel inferior, se evidencia en el 1er año un 35,30%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 28,57%; 4to año con el 30,77%; y el 5to año 18,18%.

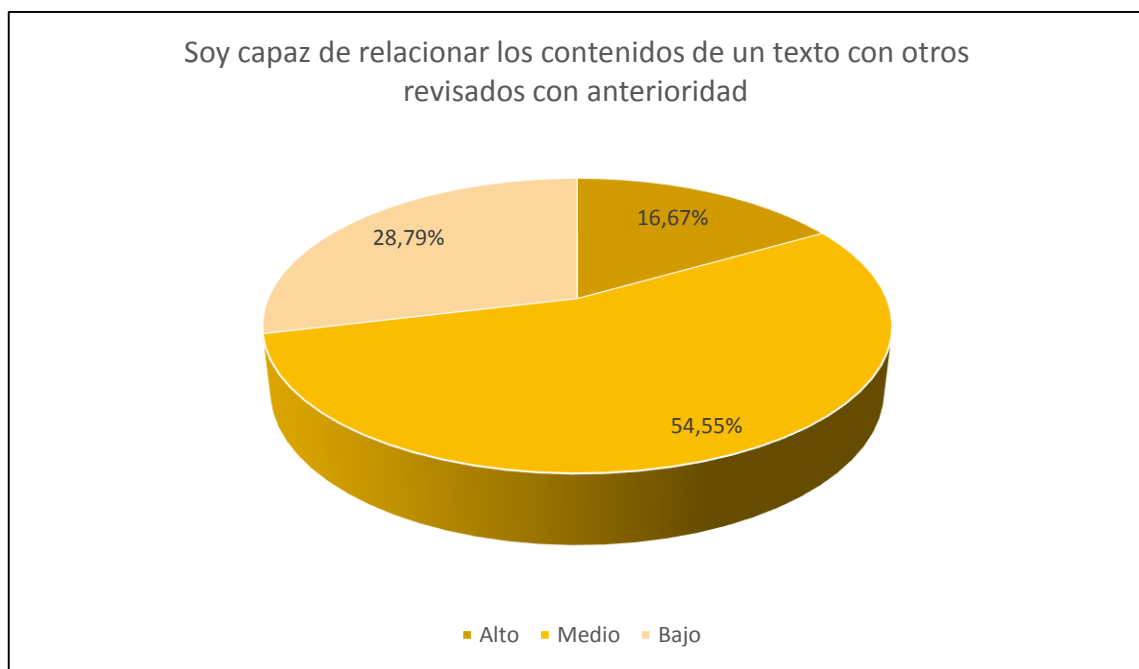
Por lo tanto, se interpreta que en un mayoritario 54,55% los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se ubican en el nivel medio en cuanto al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 04

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Soy capaz de relacionar los contenidos de un texto con otros revisados con anterioridad |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 04  | 23,53  | 03      | 16,67  | 00      | 0,00   | 02      | 15,38  | 02      | 18,18  | 11    | 16,67  |
| Medio  | 08  | 47,06  | 10      | 55,55  | 04      | 57,14  | 08      | 61,54  | 06      | 54,55  | 36    | 54,55  |
| Inferior   | 05  | 29,41  | 05      | 27,78  | 03      | 42,86  | 03      | 23,08  | 03      | 27,27  | 19    | 28,79  |
| TOTAL  | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 04: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS:*

FUENTE: Tabla 04

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 04**

La tabla 04, que se refiere al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, según las dimensiones: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS, en el nivel superior, se evidencia que el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 16,67%; el 3er año: 00,00%; 4to año: 15,38%; finalmente, el 5to año tiene 18,18%. En el nivel medio, la información es: 1er año alcanza un 47,06%; 2do año con el 55,55%; el 3er año: 57,14%; 4to año tiene 61,54%; y el 5to año con el 54,55%. Finalmente, en el nivel inferior, se evidencia lo siguiente: 1er año con un 29,41%; 2do año: 27,78%; 3er año: 42,86%; 4to año tiene el 23,08%; y 5to año: 27,27%.

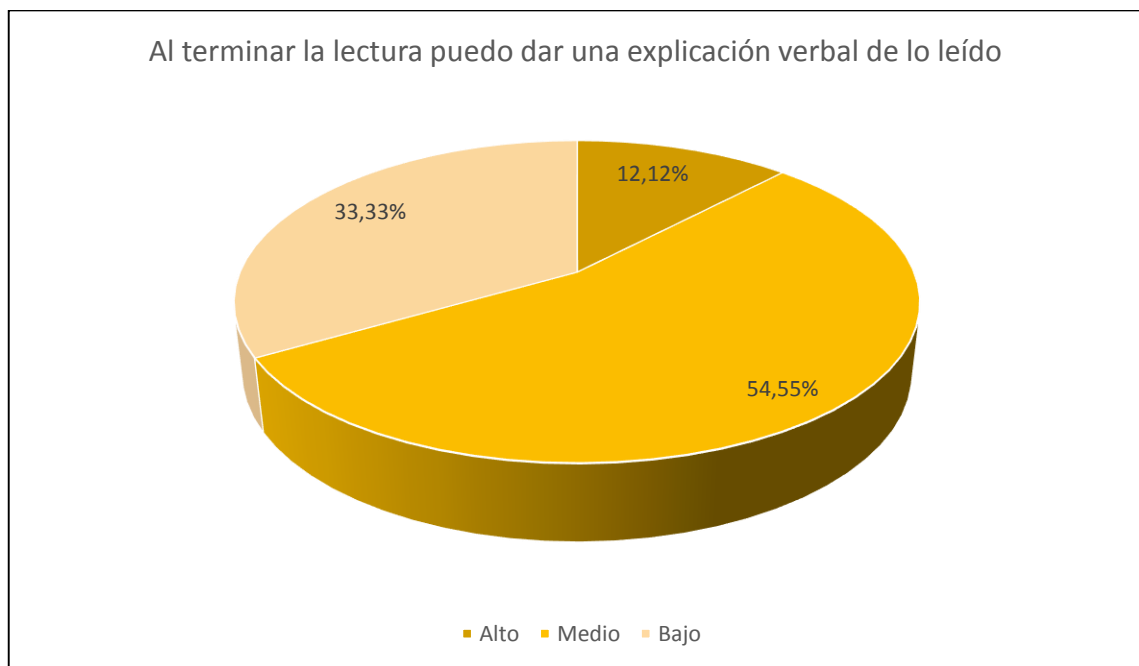
Interpretando los resultados precedentes, se pueden afirmar que el 54,55% de los estudiantes de la muestra evidencian estar en un nivel medio en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 05

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Al terminar la lectura puedo dar una explicación verbal de lo leído |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 03  | 17,65  | 02      | 11,11  | 01      | 14,29  | 01      | 7,69   | 01      | 9,09   | 08    | 12,12  |
| Medio  | 09  | 52,94  | 09      | 50,00  | 05      | 71,42  | 07      | 53,85  | 06      | 54,55  | 36    | 54,55  |
| Inferior   | 05  | 29,41  | 07      | 38,89  | 01      | 14,29  | 05      | 38,46  | 04      | 36,36  | 22    | 33,33  |
| TOTAL  | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 05: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS*

FUENTE: Tabla 05

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 05**

El análisis de la tabla 05, acerca del Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se da a través de la siguiente información: en el nivel superior, el 1er año tiene un 17,65%; 2do año con el 11,11%; el 3er año: 14,29%; el 4to año con el 7,69%; y el 5to año tiene 9,09%. Para el nivel medio, la información es: 1er año con 52,94%; 2do año con el 50,00%; el 3er año: 71,42%; el 4to año se tiene el 53,85%; el 5to año con el 54,55%. En relación al nivel inferior: 1er año con un 29,41%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 14,29%; 4to año tiene el 38,46%; 5to año con el 36,36%.

En conclusión, podemos afirmar que el 54,55% de los estudiantes de la muestra se encuentran comprendidos en el nivel medio, referente a la aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes, con lo que se ratifica el resultado de tablas anteriores.

Tabla 06

Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Soy capaz de encontrar la información que necesito a partir de la lectura que realizo |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 06  | 35,29  | 06      | 33,33  | 02      | 28,57  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 21    | 31,82  |
| Medio  | 07  | 41,18  | 08      | 44,45  | 05      | 71,43  | 06      | 46,15  | 07      | 63,64  | 33    | 50,00  |
| Inferior   | 04  | 23,53  | 04      | 22,22  | 00      | 0,00   | 03      | 23,08  | 01      | 9,09   | 12    | 18,18  |
| TOTAL  | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.

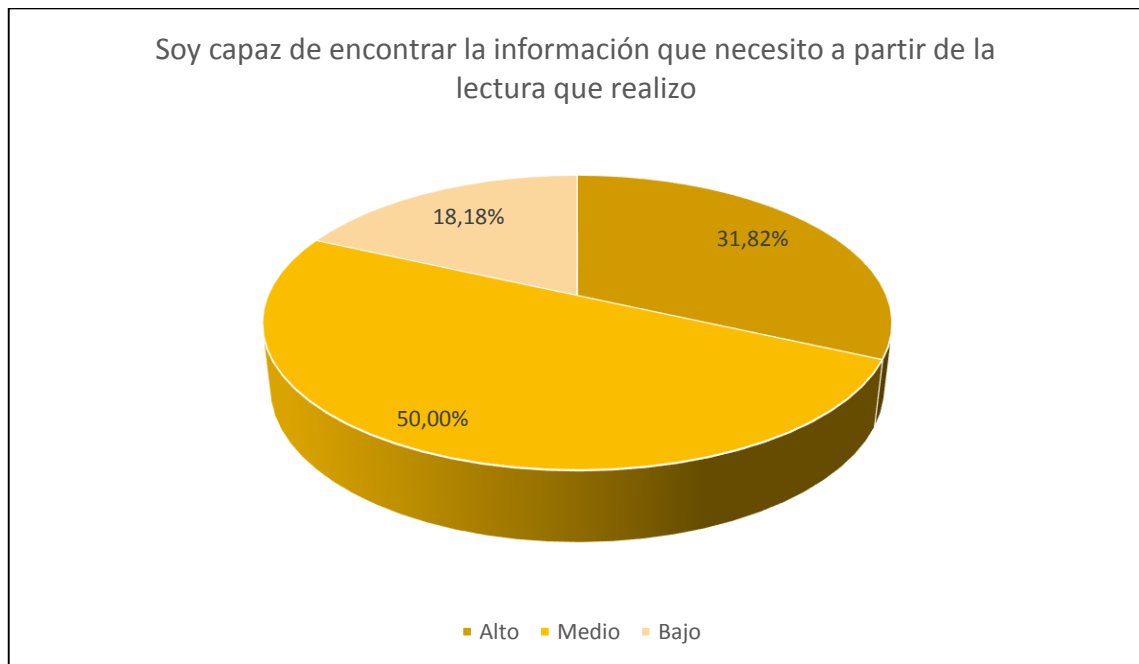


Figura 06: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.

FUENTE: Tabla 06

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 06**

De la lectura, que nos ofrece la tabla 06, en referencia al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, según las dimensiones: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN, se observa: en el nivel superior, el 1er año tiene un 35,29%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 28,57%; 4to año: 30,77%; el 5to año tiene 27,27%.

En el nivel medio, la información es: 1er año alcanza un 41,18%; 2do año con el 44,45%; el 3er año: 71,43%; 4to año tiene 46,15%; finalmente, el 5to año con el 63,64%. En el nivel inferior, el 1er año con un 23,53%; 2do año: 22,22%; el 3er año: 00,00%; en el 4to año se advierte el 23,08%; y el 5to año con el 9,09%.

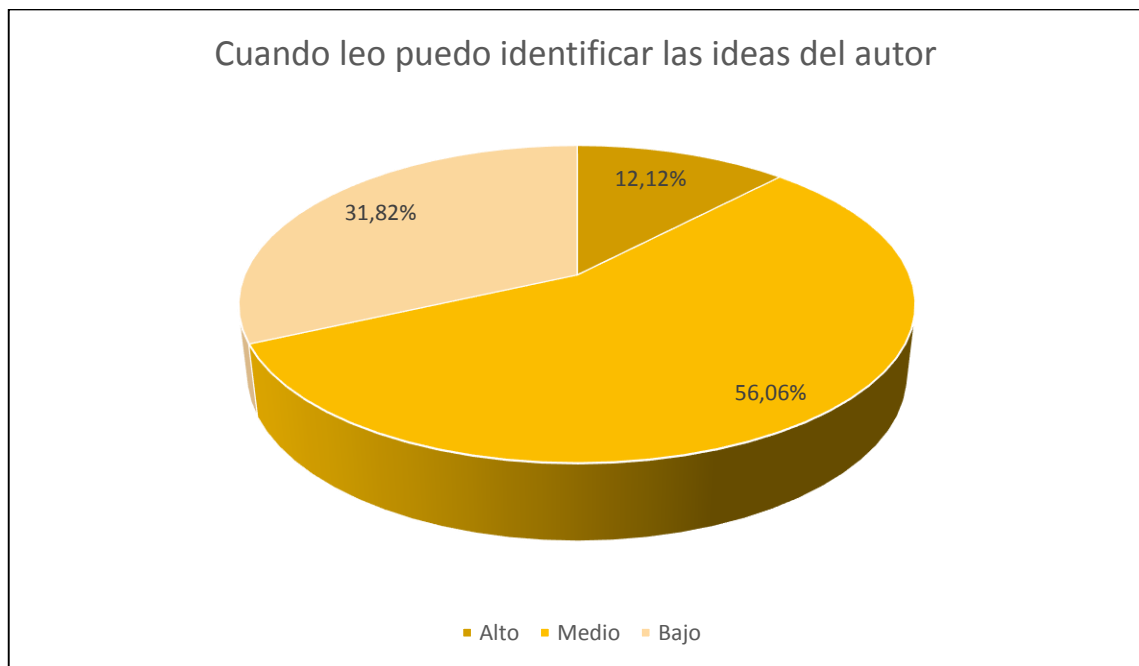
Estos resultados permiten decir que el 50,00% de estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se encuentran comprendidos en el nivel medio en referencia al Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 07

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Cuando leo puedo identificar las ideas del autor |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|--|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año  |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 02   | 11,76  | 02      | 11,11  | 00      | 0,00   | 02      | 15,38  | 02      | 18,18  | 08    | 12,12  |
| Medio  | 08   | 47,06  | 09      | 50,00  | 06      | 85,71  | 06      | 46,15  | 08      | 72,73  | 37    | 56,06  |
| Inferior   | 07   | 41,18  | 07      | 38,89  | 01      | 14,29  | 05      | 38,46  | 01      | 9,09   | 21    | 31,82  |
| TOTAL  | 17   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 07: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.*

FUENTE: Tabla 07

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 07**

La información de la tabla 07, en referencia al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, en el nivel superior, se aprecia que el 1er año tiene un 11,76%; 2do año con el 11,11%; el 3er año: 00,00%; el 4to año con el 15,38%; y el 5to año tiene 18,18%.

En el nivel medio: 1er año alcanza un 47,06%; 2do año: 50,00%; el 3er año: 85,71%; el 4to año tiene 46,15%; el 5to año con el 72,73%. En lo referente al nivel inferior, se tiene: 1er año con un 41,18%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 14,29%; el 4to año con el 38,46%; el 5to año con el 9,09%.

Interpretando la información precedente, se advierte que el 56,06% de los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel medio en relación al Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 08

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Al revisar un texto logro identificar las ideas principales de aquellos que no lo son |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 04  | 23,53  | 03      | 16,67  | 00      | 0,00   | 02      | 15,38  | 04      | 36,36  | 13    | 19,70  |
| Medio  | 09  | 52,94  | 07      | 38,89  | 07      | 100,00 | 06      | 46,15  | 05      | 45,45  | 34    | 51,52  |
| Inferior   | 04  | 23,53  | 07      | 38,89  | 00      | 0,00   | 05      | 38,46  | 02      | 18,18  | 18    | 27,27  |
| TOTAL  | 17  | 100,00 | 17      | 94,44  | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 65    | 98,48  |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 08: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.*

FUENTE: Tabla 08

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 08**

La tabla 08 muestra los resultados siguientes: en el nivel superior, el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 16,67%; el 3er año: 00,00%; del mismo modo, tenemos al 4to año con el 15,38%; y el 5to año tiene 36,36%. En el nivel medio: 1er año: 52,94%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 100,00%; el 4to año tiene 46,15%; el 5to año con el 45,45%. En el nivel inferior, obtenemos lo siguiente: 1er año: 23,53%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 00,00%; 4to año: 38,46%; el 5to año con el 18,18%.

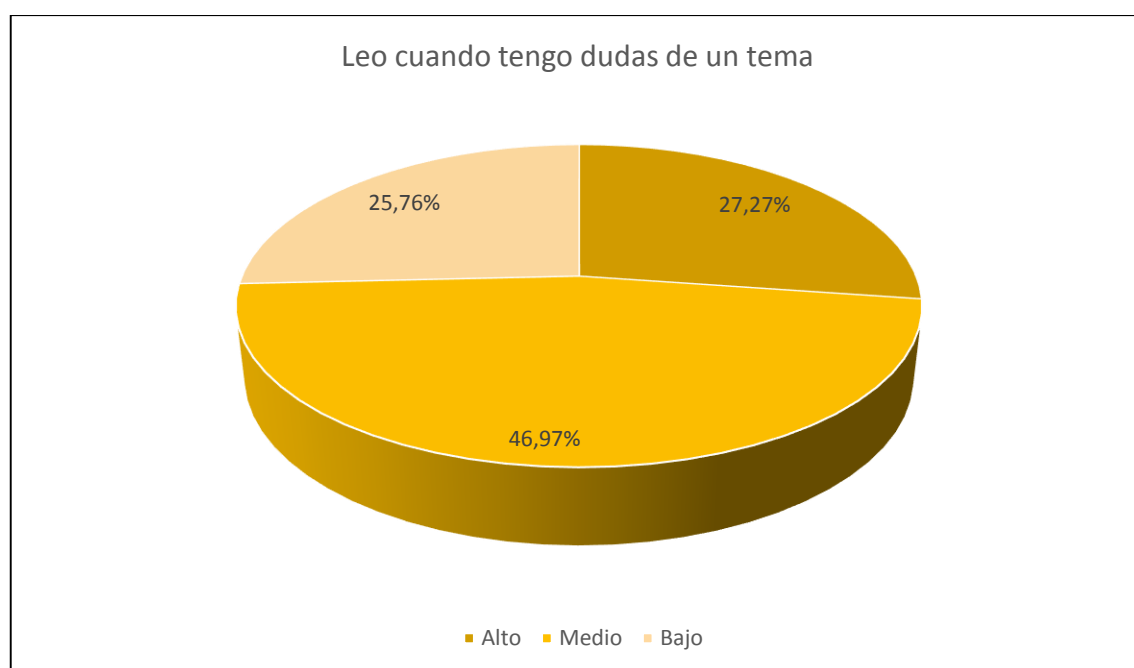
Estos resultados nos permiten interpretar que en su mayoría los estudiantes de la muestra se ubican en el nivel medio en relación al Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje, corroborado con el 51,52%.

Tabla 09

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Leo cuando tengo dudas de un tema |               |           |               |           |               |           |               |           |               |           |               |
|--|-----------------------------------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
|  | 1er Año                           |               | 2do Año   |               | 3er Año   |               | 4to Año   |               | 5to Año   |               | TOTAL     |               |
|  | ni                                | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        |
| Superior   | 04                                | 23,53         | 02        | 11,11         | 01        | 14,29         | 06        | 46,15         | 05        | 45,45         | 18        | 27,27         |
| Medio  | 07                                | 41,18         | 09        | 50,00         | 06        | 85,71         | 05        | 38,46         | 04        | 36,37         | 31        | 46,97         |
| Inferior   | 06                                | 35,29         | 07        | 38,89         | 00        | 0,00          | 02        | 15,38         | 02        | 18,18         | 17        | 25,76         |
| <b>TOTAL</b>   | <b>17</b>                         | <b>100,00</b> | <b>18</b> | <b>100,00</b> | <b>07</b> | <b>100,00</b> | <b>13</b> | <b>100,00</b> | <b>11</b> | <b>100,00</b> | <b>66</b> | <b>100,00</b> |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 09: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.*

FUENTE: Tabla 09

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 09**

En la tabla 09, se observa la información referente al Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN. En el nivel superior, el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 11,11%; el 3er año: 14,29%; el 4to año con el 46,15%; el 5to año tiene 45,45%.

En el nivel medio: 1er año evidencia un 41,18%; 2do año con el 50,00%; el 3er año: 85,71%; 4to año le corresponde el 38,46%; y el 5to año con el 36,37%. En el nivel inferior: el 1er año con un 35,29%; 2do año con el 38,39%; el 3er año: 00,00%; el 4to año con el 15,38%; finalmente, el 5to año con el 18,18%.

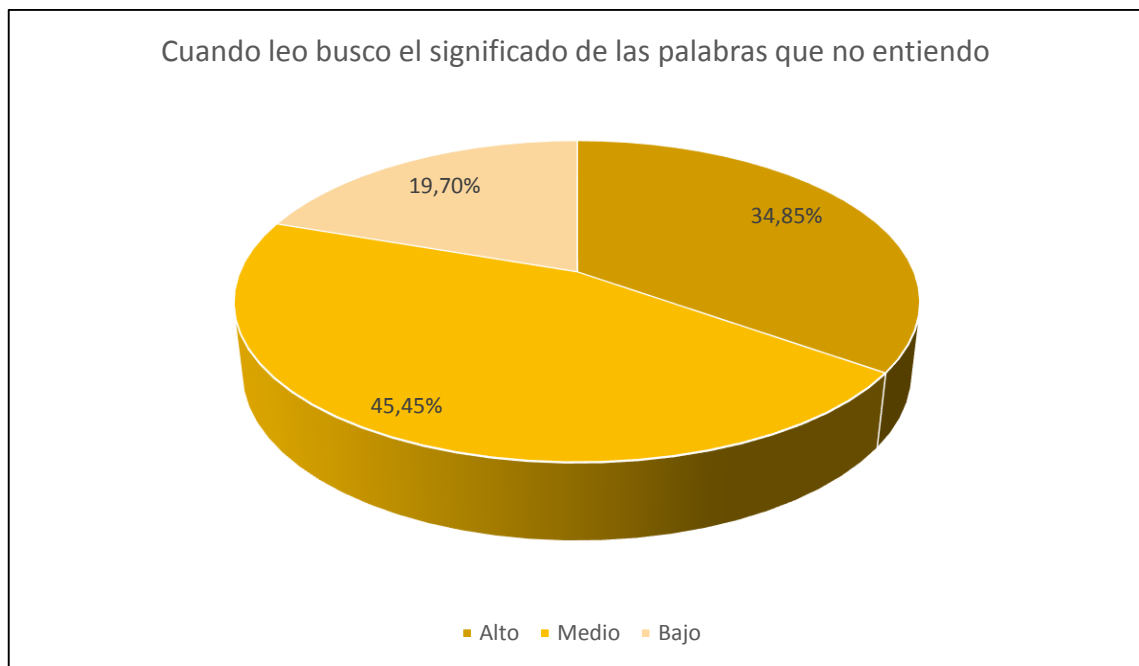
La información del análisis de la tabla 09, nos permite afirmar el 46,97% de estudiantes de la muestra se encuentran ubicados en el nivel medio, en referencia a la aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes de la muestra.

Tabla 10

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Cuando leo busco el significado de las palabras que no entiendo |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 06  | 35,29  | 05      | 27,78  | 02      | 28,57  | 06      | 46,15  | 04      | 36,36  | 23    | 34,85  |
| Medio  | 08  | 47,06  | 07      | 38,89  | 05      | 71,43  | 05      | 38,47  | 05      | 45,46  | 30    | 45,45  |
| Inferior   | 03  | 17,65  | 06      | 33,33  | 00      | 0,00   | 02      | 15,38  | 02      | 18,18  | 13    | 19,70  |
| TOTAL  | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 10: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN*

FUENTE: Tabla 10

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 10**

De la lectura de la tabla 10, se obtiene la siguiente información: en el nivel superior, el 1er año tiene un 35,29%; 2do año con el 27,78%; el 3er año: 28,57%; el 4to año con el 46,15%; el 5to año: 36,36%. En el nivel medio: 1er año con 47,06%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 71,43%; 4to año presenta un 38,47%; el 5to año con el 45,46%. Finalmente, en el nivel inferior: 1er año con un 17,65%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 00,00%; en el 4to año se tiene 15,38%; y el 5to año con el 18,18%.

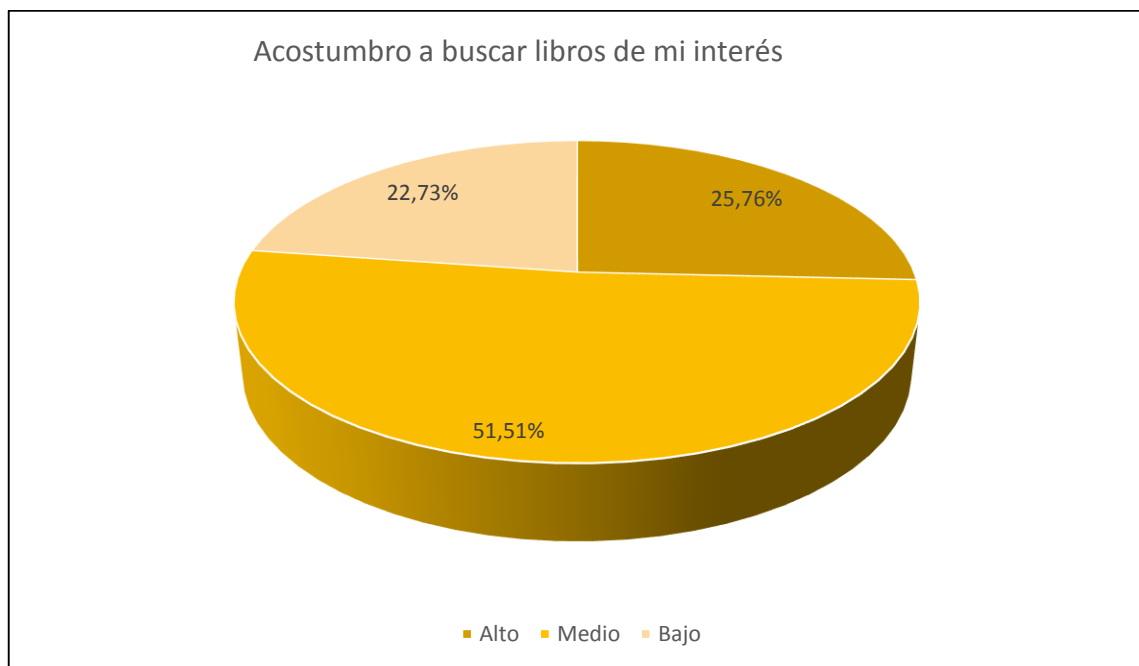
En conclusión, los datos proporcionados por la tabla 10, permiten afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, presentan un nivel medio de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje, representados con el 45,45%

Tabla 11

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Acostumbro a buscar libros de mi interés |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|--|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año                                  |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni                                       | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 05                                       | 29,41  | 03      | 16,67  | 02      | 28,57  | 05      | 38,46  | 02      | 18,18  | 17    | 25,76  |
| Medio  | 08                                       | 47,06  | 09      | 50,00  | 04      | 57,14  | 06      | 46,16  | 07      | 63,64  | 34    | 51,51  |
| Inferior   | 04                                       | 23,53  | 06      | 33,33  | 01      | 14,29  | 02      | 15,38  | 02      | 18,18  | 15    | 22,73  |
| TOTAL  | 17                                       | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 11: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

FUENTE: Tabla 11

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 11**

La información de la tabla 11, nos permite analizar los resultados obtenidos, referente al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA; en el nivel superior, el 1er año tiene un 29,41%; 2do año con el 16,67%; el 3er año: 28,57%; el 4to año con el 38,46%; y el 5to año tiene 18,18%.

En el nivel medio, el 1er año logra un 47,06%; 2do año con el 50,00%; el 3er año: 57,14%; en el 4to año se tiene el 46,16%; y el 5to año con el 63,64%. En relación al nivel inferior, el 1er año con un 23,53%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: obtiene el 14,29%; el 4to año con el 15,38%; y el 5to año: 18,18%.

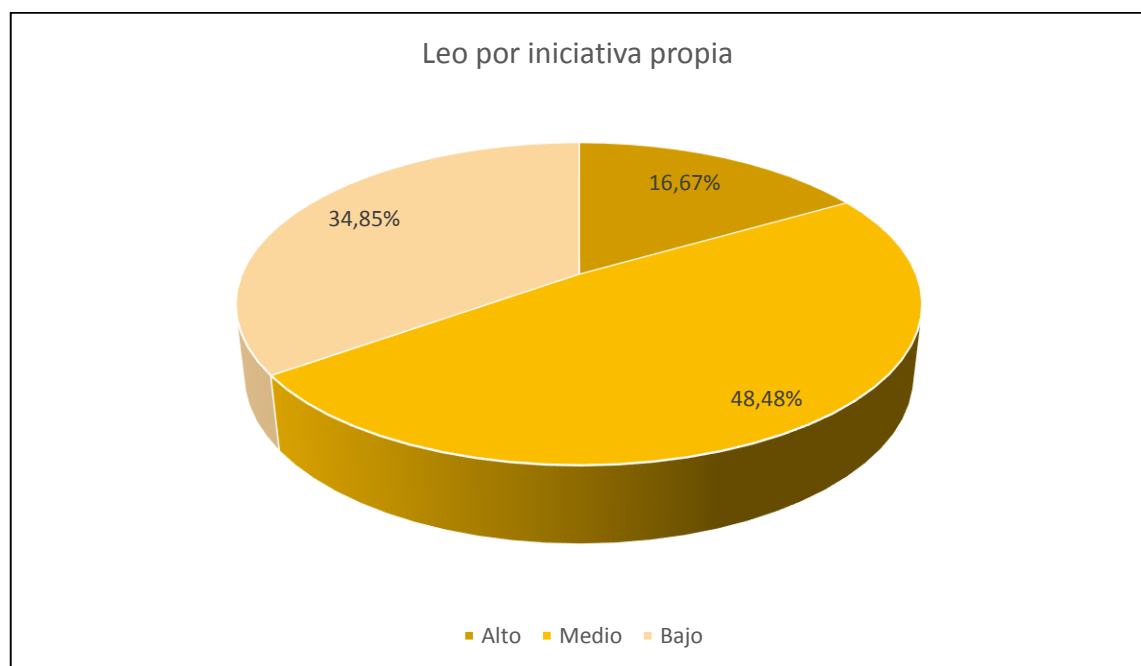
De la lectura de la tabla 11, se puede interpretar que en un 51,51%, los estudiantes de la muestra evidencian en el nivel medio en cuanto al Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 12

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Leo por iniciativa propia |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año                   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni                        | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 02                        | 11,76  | 04      | 22,22  | 00      | 0,00   | 04      | 30,77  | 01      | 9,09   | 11    | 16,67  |
| Medio  | 08                        | 47,06  | 08      | 44,45  | 05      | 71,43  | 05      | 38,46  | 06      | 54,55  | 32    | 48,48  |
| Inferior   | 07                        | 41,18  | 06      | 33,33  | 02      | 28,57  | 04      | 30,77  | 04      | 36,36  | 23    | 34,85  |
| TOTAL  | 17                        | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 12: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

FUENTE: Tabla 12

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 12**

La tabla 12, referente al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes, nos permite realizar el análisis con los siguientes datos: en el nivel superior, se verifica que el 1er año tiene un 11,76%; 2do año con el 22,22%; el 3er año: 00,00%; 4to año con el 30,77%; y el 5to año tiene 9,09%.

Para el nivel medio, la información es: 1er año con 47,06%; 2do año con el 44,45%; el 3er año: 71,43%; 4to año tiene 38,46%; y el 5to año con el 54,55%. Finalmente, en el nivel inferior, el 1er año con un 41,18%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 28,57%; 4to año con el 30,77%; y el 5to año con el 36,36%.

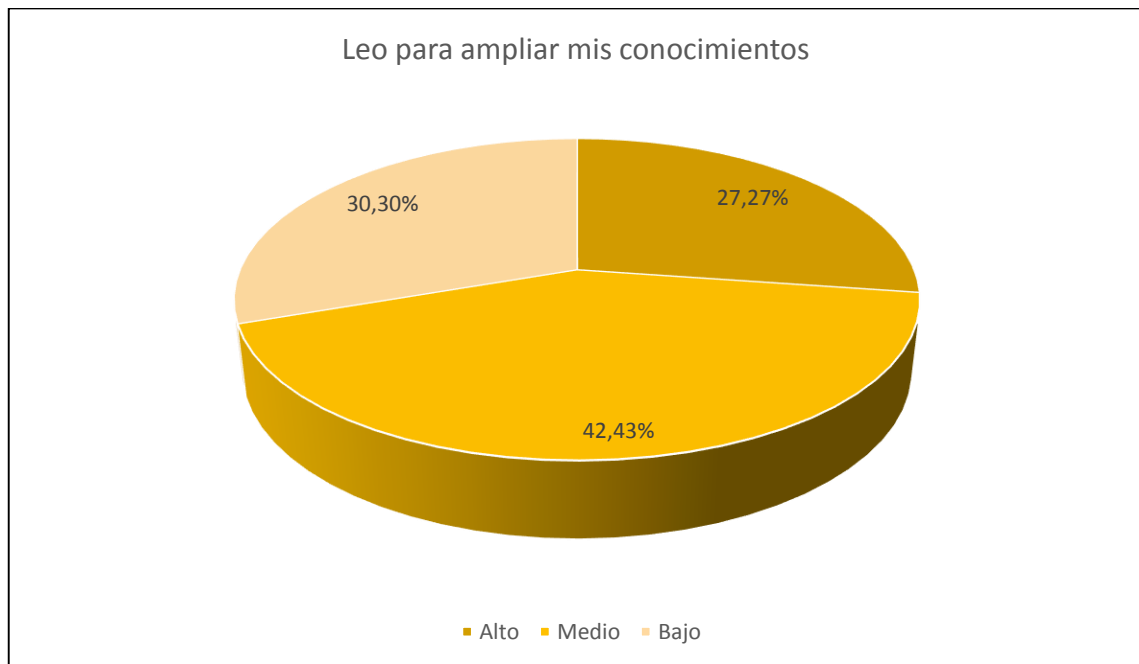
En consecuencia, el informe de la tabla 12, nos permiten afirmar que con un 48,48% los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se ubican en el nivel medio con referencia al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 13

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Leo para ampliar mis conocimientos |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|------------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año                            |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni                                 | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 04                                 | 23,53  | 05      | 27,78  | 02      | 28,57  | 02      | 15,38  | 05      | 45,45  | 18    | 27,27  |
| Medio  | 07                                 | 41,18  | 07      | 38,89  | 04      | 57,14  | 06      | 46,15  | 04      | 36,36  | 28    | 42,43  |
| Inferior   | 06                                 | 35,29  | 06      | 33,33  | 01      | 14,29  | 05      | 38,47  | 02      | 18,19  | 20    | 30,30  |
| TOTAL  | 17                                 | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 13: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

FUENTE: Tabla 13

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 13**

La información que evidencia la tabla 13, en relación al Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje: en el nivel superior, el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 27,78%; el 3er año: 28,57%; 4to año con el 15,38%; y el 5to año tiene 45,45%. En el nivel medio, el 1er año alcanza un 41,18%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 57,14%; 4to año tiene 46,15%; y por último, el 5to año con el 36,36%. En cuanto al nivel inferior, el 1er año con un 35,29%; 2do año: 33,33%; el 3er año: 14,29%; 4to año con el 38,47%; y el 5to año: 18,19%.

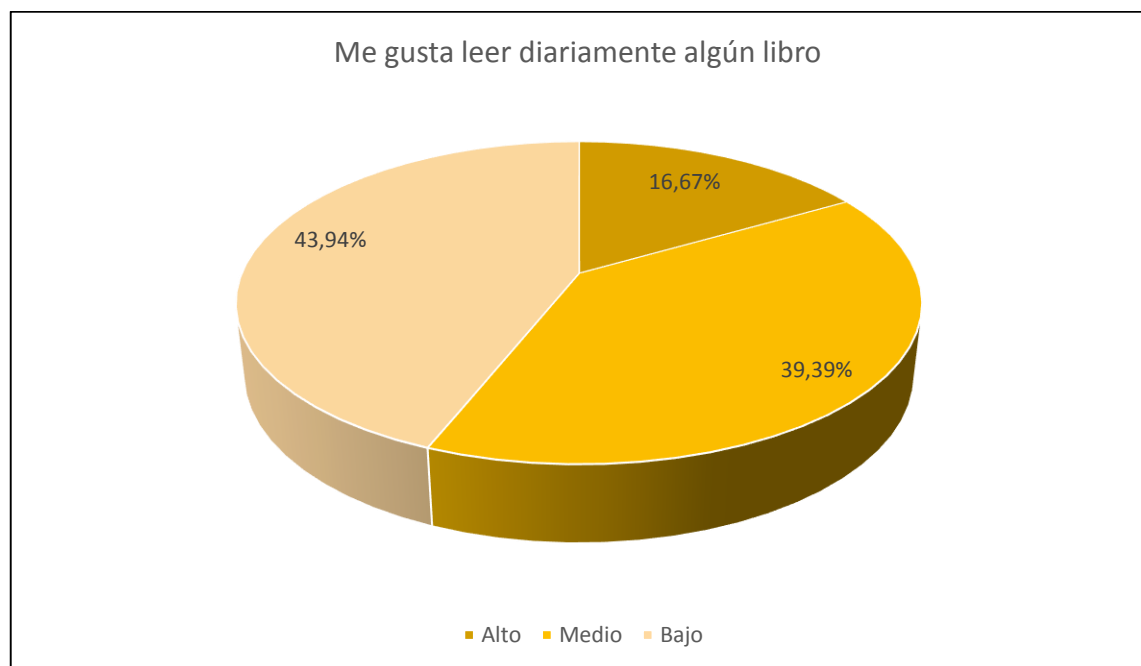
Por lo tanto, se interpreta que en un mayoritario 42,43% los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se ubican en el nivel medio en cuanto al Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 14

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Me gusta leer diariamente algún libro |               |           |               |           |               |           |               |           |               |           |               |
|--|---------------------------------------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
|  | 1er Año                               |               | 2do Año   |               | 3er Año   |               | 4to Año   |               | 5to Año   |               | TOTAL     |               |
|  | ni                                    | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        |
| Superior   | 04                                    | 23,53         | 03        | 16,67         | 00        | 0,00          | 02        | 15,38         | 02        | 18,18         | 11        | 16,67         |
| Medio  | 06                                    | 35,29         | 07        | 38,89         | 04        | 57,14         | 05        | 38,46         | 04        | 36,36         | 26        | 39,39         |
| Inferior   | 07                                    | 41,18         | 08        | 44,44         | 03        | 42,86         | 06        | 46,16         | 05        | 45,46         | 29        | 43,94         |
| <b>TOTAL</b>   | <b>17</b>                             | <b>100,00</b> | <b>18</b> | <b>100,00</b> | <b>07</b> | <b>100,00</b> | <b>13</b> | <b>100,00</b> | <b>11</b> | <b>100,00</b> | <b>66</b> | <b>100,00</b> |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 14: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

FUENTE: Tabla 14

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 14**

La tabla 14, nos ofrece la siguiente información: en el nivel superior, se observa que el 1er año tiene un 23,53%; 2do año: 16,67%; el 3er año: 00,00%; el 4to año con el 15,38%; el 5to año: 18,18%. En el nivel medio: 1er año logra un 35,29%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 57,14%; 4to año le corresponde el 38,46%; y el 5to año con el 36,36%. Finalmente, en el nivel inferior: el 1er año con un 41,18%; 2do año con el 44,44%; el 3er año: 42,86%; en el 4to año se tiene el 46,16%; finalmente, el 5to año con el 45,46%.

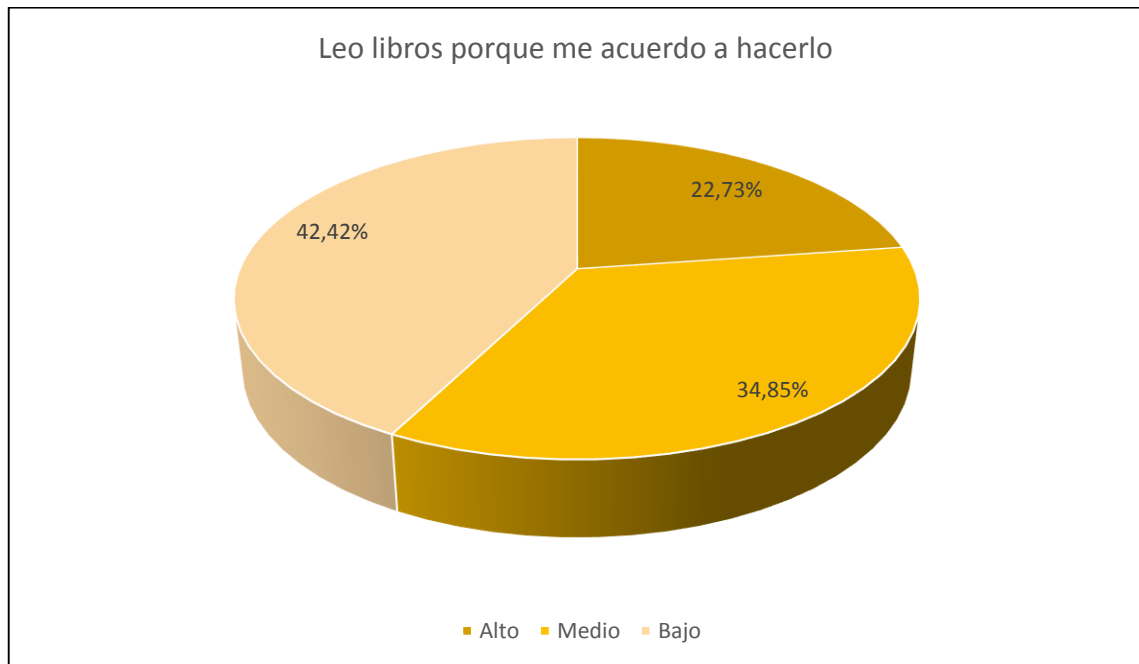
Interpretando los resultados precedentes se pueden afirmar que el 43,94% de los estudiantes de la muestra evidencian estar en un nivel inferior en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 15

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Le libros porque me acuerdo a hacerlo |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---------------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año                               |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni                                    | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 02                                    | 11,76  | 05      | 27,78  | 01      | 14,29  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 15    | 22,73  |
| Medio  | 07                                    | 41,18  | 06      | 33,33  | 02      | 28,57  | 04      | 30,77  | 04      | 36,36  | 23    | 34,85  |
| Inferior   | 08                                    | 47,06  | 07      | 38,89  | 04      | 57,14  | 05      | 38,46  | 04      | 36,37  | 28    | 42,42  |
| TOTAL  | 17                                    | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 15: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA*

FUENTE: Tabla 15

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 15

El análisis de la tabla 15, es: en el nivel superior, el 1er año tiene un 11,76%; 2do año con el 27,78%; el 3er año: 14,29%; el 4to año le corresponde el 30,77%; el 5to año tiene 27,27%. Para el nivel medio, la información es: 1er año alcanza un 41,18%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 28,57%; el 4to año se ubica con el 30,77%; y el 5to año con el 36,36%. Finalmente, en el nivel inferior, se observa lo siguiente: 1er año con un 47,06%; 2do año: 38,89%; el 3er año: 57,14%; 4to año con el 38,46%; el 5to año: 36,37%.

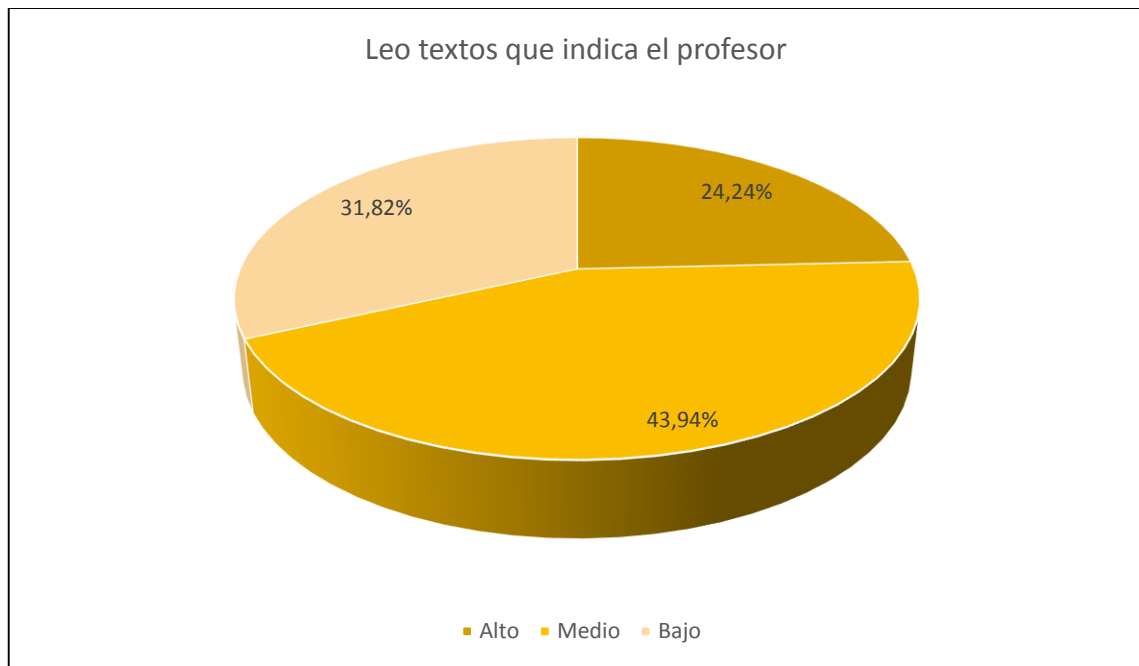
En conclusión, podemos afirmar que el 42,42% de los estudiantes de la muestra se encuentran comprendidos en el nivel inferior, en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 16

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Leo textos que indica el profesor |               |           |               |           |               |           |               |           |               |           |               |
|--|-----------------------------------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
|  | 1er Año                           |               | 2do Año   |               | 3er Año   |               | 4to Año   |               | 5to Año   |               | TOTAL     |               |
|  | ni                                | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        |
| Superior   | 04                                | 23,53         | 05        | 27,78         | 00        | 0,00          | 05        | 38,46         | 02        | 18,18         | 16        | 24,24         |
| Medio  | 07                                | 41,18         | 07        | 38,89         | 04        | 57,14         | 06        | 46,16         | 05        | 45,45         | 29        | 43,94         |
| Inferior   | 06                                | 35,29         | 06        | 33,33         | 03        | 42,86         | 02        | 15,38         | 04        | 36,37         | 21        | 31,82         |
| <b>TOTAL</b>   | <b>17</b>                         | <b>100,00</b> | <b>18</b> | <b>100,00</b> | <b>07</b> | <b>100,00</b> | <b>13</b> | <b>100,00</b> | <b>11</b> | <b>100,00</b> | <b>66</b> | <b>100,00</b> |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 16: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

FUENTE: Tabla 16

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 16

De la información de la tabla 16, en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA, se tiene: en el nivel superior, el 1er año: 23,53%; 2do año con el 27,78%; el 3er año: 00,00%; el 4to año con el 38,46%; el 5to año tiene 18,18%.

En el nivel medio, la información es: 1er año alcanza un 41,18%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 57,14%; al 4to año le corresponde el 46,16%; y el 5to año con el 45,45%. En el nivel inferior, los datos son: 1er año con un 35,29%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 42,86%; 4to año tiene el 15,38%; y el 5to año con el 36,37%.

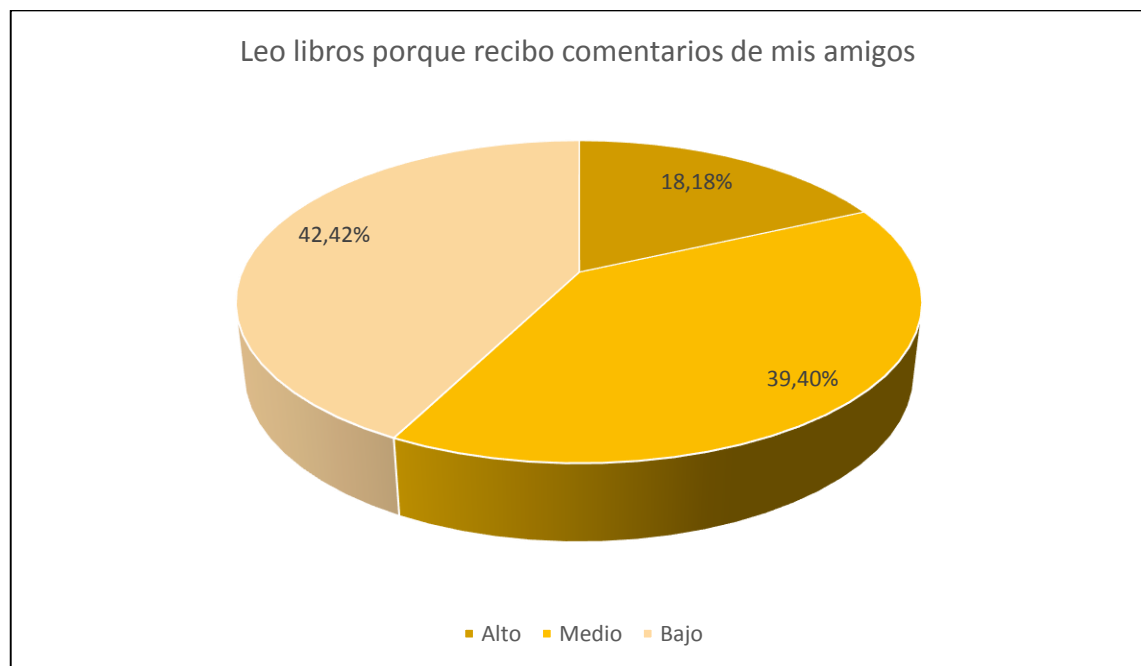
Interpretando la información precedente, se advierte que el 43,94% de los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel medio en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 17

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Leo libro porque recibo comentarios de mis amigos |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 04  | 23,53  | 04      | 22,22  | 00      | 0,00   | 02      | 15,38  | 02      | 18,18  | 12    | 18,18  |
| Medio  | 06  | 35,29  | 07      | 38,89  | 03      | 42,86  | 06      | 46,16  | 04      | 36,36  | 26    | 39,40  |
| Inferior   | 07  | 41,18  | 07      | 38,89  | 04      | 57,14  | 05      | 38,46  | 05      | 45,46  | 28    | 42,42  |
| TOTAL  | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 17: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA*

FUENTE: Tabla 17

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 17**

La tabla 17 muestra los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, referente al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje, dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA, en el nivel superior, el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 22,22%; el 3er año: 00,00%; tenemos al 4to año con el 15,38%; el 5to año tiene 18,18%. En el nivel medio: 1er año alcanza un 35,29%; el 2do año con el 38,89%; el 3er año: 42,86%; el 4to año se ubica en un 46,16%; y el 5to año con el 36,36%. En cuanto al nivel inferior: el 1er año con un 41,18%; 2do año tiene el 38,89%; el 3er año: 57,14%; 4to año: 38,46%; y el 5to año tiene el 45,46%.

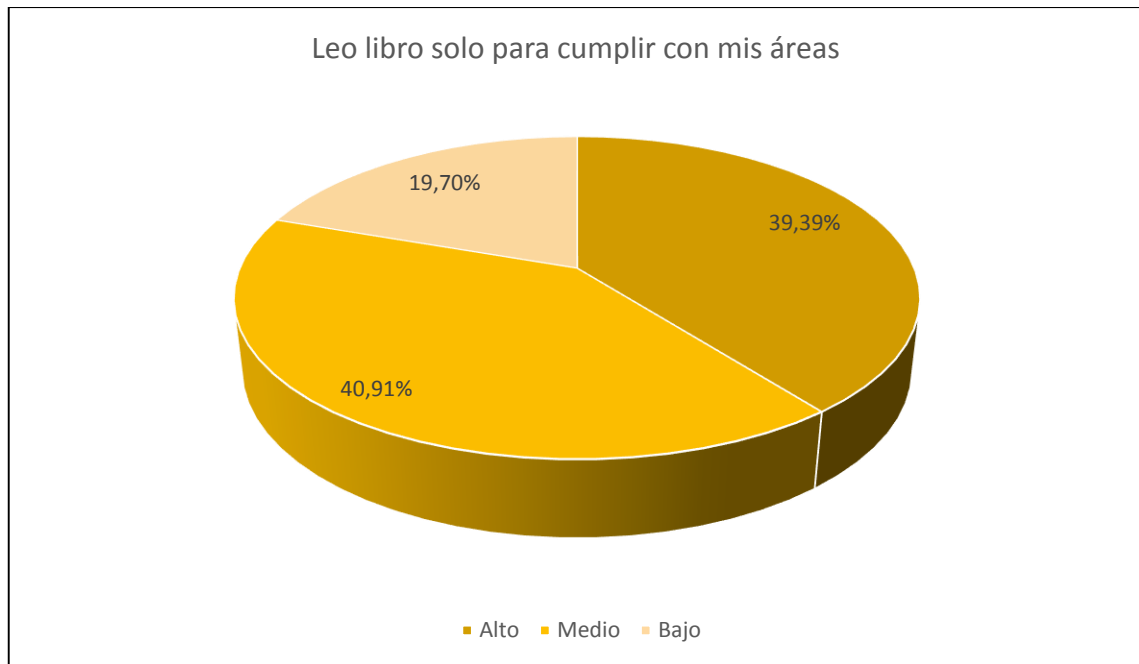
Estos resultados nos permiten interpretar que en su mayoría los estudiantes de la muestra se ubican en el nivel inferior en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje, con el 42,42%.

Tabla 18

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Leo libro solo para cumplir con mis áreas |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año                                   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 06  | 35,29  | 07      | 38,89  | 02      | 28,57  | 06      | 46,15  | 05      | 45,45  | 26    | 39,39  |
| Medio  | 07  | 41,18  | 06      | 33,33  | 05      | 71,43  | 05      | 38,47  | 04      | 36,36  | 27    | 40,91  |
| Inferior   | 04  | 23,53  | 05      | 27,78  | 00      | 0,00   | 02      | 15,38  | 02      | 18,19  | 13    | 19,70  |
| TOTAL  | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 18: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

FUENTE: Tabla 18

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 18**

El Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se registran en la tabla 18, considerando que, en el nivel superior, se observa que el 1er año tiene un 35,29%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 28,57%; el 4to año con el 46,15%; el 5to año tiene 45,45%.

En el nivel medio, se encuentran: 1er año con un 41,18%; 2do año: 33,33%; el 3er año: 71,43%; el 4to año tiene 38,47%; el 5to año con el 36,36%. Finalmente, en el nivel inferior: 1er año con un 23,53%; 2do año tiene el 27,78%; el 3er año: 00,00%; al 4to año le corresponde el 15,38%; el 5to año con el 18,19%.

En consecuencia, el análisis realizado en la tabla 18, permiten decir que un significativo 40,91% corresponden al nivel medio con relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la muestra.

Tabla 19

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Me gusta recibir estímulos para mis lecturas |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|--|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año                                      |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 04   | 23,53  | 03      | 16,67  | 00      | 0,00   | 03      | 23,08  | 02      | 18,18  | 12    | 18,18  |
| Medio  | 07   | 41,18  | 08      | 44,44  | 06      | 85,71  | 05      | 38,46  | 05      | 45,45  | 31    | 46,97  |
| Inferior   | 06   | 35,29  | 07      | 38,89  | 01      | 14,29  | 05      | 38,46  | 04      | 36,36  | 23    | 34,85  |
| TOTAL  | 17   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 19: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA*

FUENTE: Tabla 19

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 19**

En la tabla 19, se observa la información siguiente: en el nivel superior, el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 16,67%; el 3er año: 00,00%; en el 4to año con el 23,08%; el 5to año tiene 18,18%. En el nivel medio, se tiene: 1er año se ubica en un 41,18%; 2do año con el 44,44%; el 3er año: 85,71%; el 4to año tiene 38,46%; el 5to año con el 45,45%. Finalmente, en el nivel inferior: 1er año con un 35,29%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 14,29%; en el 4to año se tiene el 38,46%; el 5to año con el 36,36%.

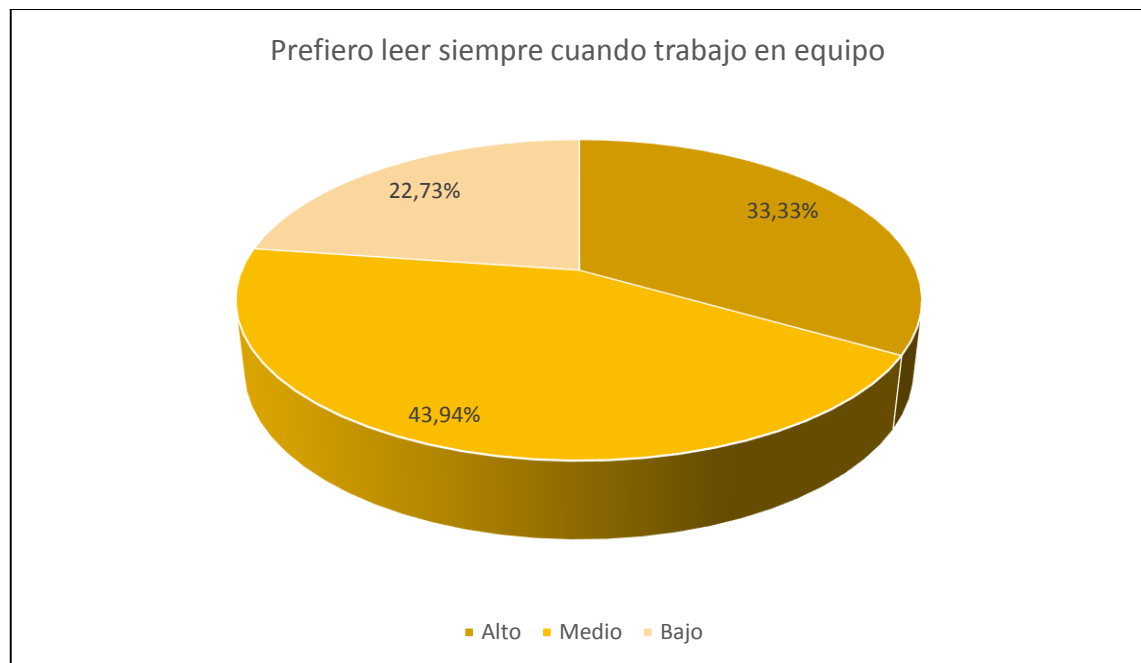
El análisis de la tabla 19, nos permite afirmar el 46,97% de estudiantes de la muestra se encuentran ubicados en el nivel medio en referencia al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes.

Tabla 20

*Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA.*

| Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje | Prefiero leer siempre cuando trabajo en equipo |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|--|--|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|  | 1er Año  |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|  | ni   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 06   | 35,29  | 06      | 33,33  | 03      | 42,86  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 22    | 33,33  |
| Medio  | 07   | 41,18  | 07      | 38,89  | 04      | 57,14  | 05      | 38,46  | 06      | 54,55  | 29    | 43,94  |
| Inferior   | 04   | 23,53  | 05      | 27,78  | 00      | 0,00   | 04      | 30,77  | 02      | 18,18  | 15    | 22,73  |
| TOTAL  | 17   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 20: Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA*

FUENTE: Tabla 20

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 20**

El análisis de la tabla 20, acerca del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje que evidencian los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad PRO, se da a través de la siguiente información: en el nivel superior, el 1er año tiene un 35,29%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 42,86%; el 4to año con el 30,77%; el 5to año tiene 27,27%. En cuanto al nivel medio, el 1er año con 41,18%; 2do año 38,89%; el 3er año con el 57,14%; en el 4to año se evidencia el 38,46%; el 5to año con el 54,55%. Finalmente, en el nivel inferior, se tiene la siguiente información: 1er año con un 23,53%; el 2do año: 27,78%; el 3er año: 00,00%; 4to año alcanza el 30,77%; el 5to año con el 18,18%.

En conclusión, podemos afirmar que el 43,94% de los estudiantes de la muestra se encuentran comprendidos en el nivel medio, con lo que se ratifica el resultado de tablas anteriores.

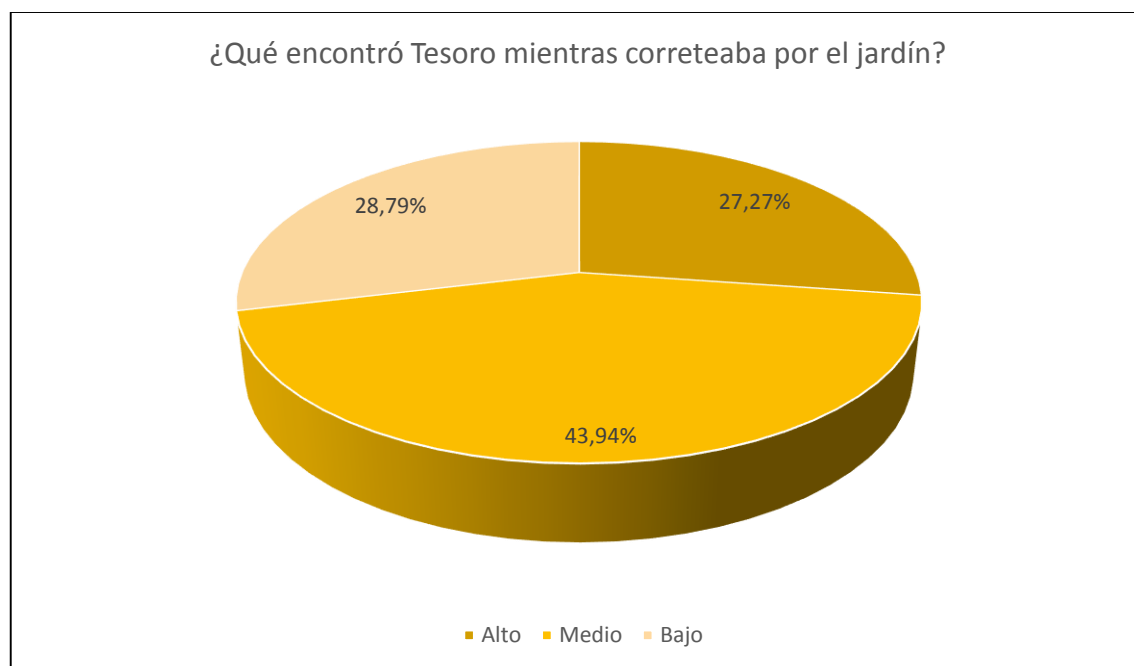
### 4.2.3 RESULTADOS DE LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA

Tabla 21

*Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.*

| Nivel de comprensión lectora | ¿Qué encontró Tesoro mientras correteaba por el jardín? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 03  | 17,65  | 05      | 27,78  | 02      | 28,57  | 04      | 30,77  | 04      | 36,37  | 18    | 27,27  |
| Medio                        | 09  | 52,94  | 06      | 33,33  | 03      | 42,86  | 06      | 46,15  | 05      | 45,45  | 29    | 43,94  |
| Inferior                     | 05  | 29,41  | 07      | 38,89  | 02      | 28,57  | 03      | 23,08  | 02      | 18,18  | 19    | 28,79  |
| TOTAL                        | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 21: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.*

FUENTE: Tabla 21

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 21**

De la lectura, que nos ofrece la tabla 21, referente a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, referente al nivel de comprensión lectora, dimensión: LITERAL, se tiene la siguiente información: en el nivel superior, el 1er año tiene un 17,65%; 2do año con el 27,78%; el 3er año; 28,57%; el 4to año con el 30,77%; el 5to año tiene 36,37%.

En el nivel medio: 1er año alcanza un 52,94%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 42,86%; al 4to año le corresponde el 46,15%; el 5to año con el 45,45%. En relación al nivel inferior: 1er año tiene un 29,41%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 28,57%; el 4to año con el 23,08%; el 5to año: 18,18%.

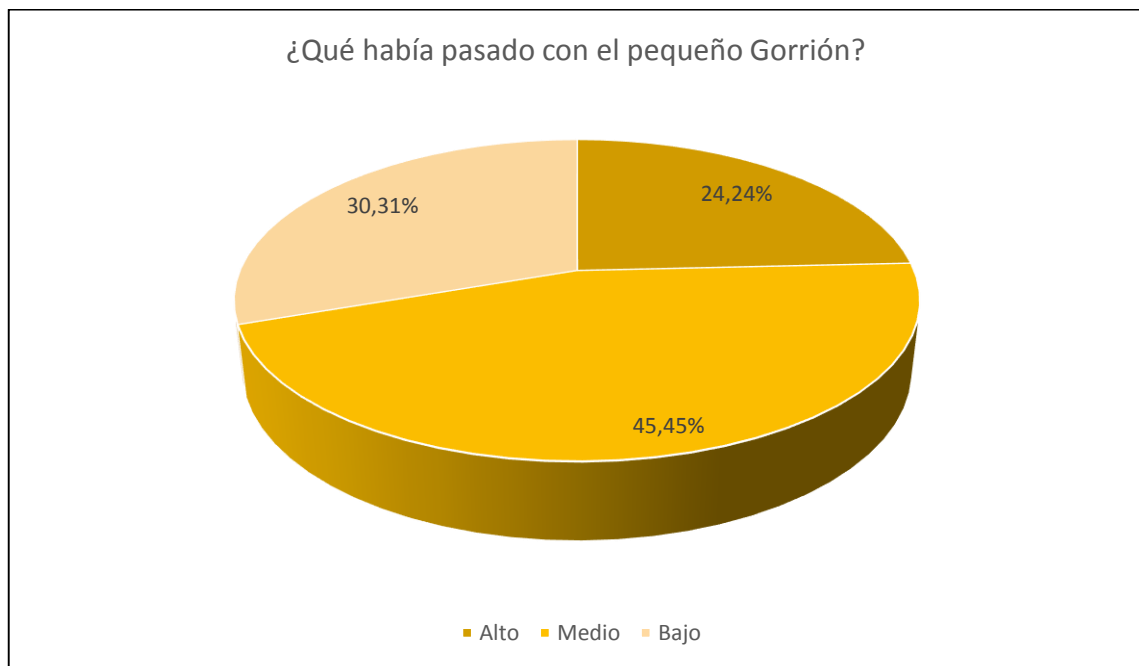
Estos resultados permiten decir que el 43,94% de estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se encuentran comprendidos en el nivel medio en referencia al nivel de comprensión lectora que evidencian los estudiantes.

Tabla 22

*Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.*

| Nivel de comprensión lectora | ¿Qué había pasado con el pequeño Gorrión? |               |           |               |           |               |           |               |           |               |           |               |
|------------------------------|---|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
|                              | 1er Año                                   |               | 2do Año   |               | 3er Año   |               | 4to Año   |               | 5to Año   |               | TOTAL     |               |
|                              | ni  | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        |
| Superior                     | 02  | 11,76         | 05        | 27,78         | 01        | 14,29         | 05        | 38,46         | 03        | 27,27         | 16        | 24,24         |
| Medio                        | 07  | 41,18         | 06        | 33,33         | 04        | 57,14         | 06        | 46,15         | 07        | 63,64         | 30        | 45,45         |
| Inferior                     | 08  | 47,06         | 07        | 38,89         | 02        | 28,57         | 02        | 15,39         | 01        | 9,09          | 20        | 30,31         |
| <b>TOTAL</b>                 | <b>17</b>                                 | <b>100,00</b> | <b>18</b> | <b>100,00</b> | <b>07</b> | <b>100,00</b> | <b>13</b> | <b>100,00</b> | <b>11</b> | <b>100,00</b> | <b>66</b> | <b>100,00</b> |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 22: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.*

FUENTE: Tabla 22

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 22**

La información de la tabla 22, permiten consignar que, en el nivel superior, el 1er año tiene un 11,76%; 2do año con el 27,78%; el 3er año: 14,29%; el 4to año con el 38,46%; el 5to año tiene 27,27%. En el nivel medio, la información es: 1er año tiene el 41,18%; 2do año se ubica en un 33,33%; el 3er año: 57,14%; el 4to año tiene 46,15%; el 5to año con el 63,64%. Finalmente, en el nivel inferior, obtenemos lo siguiente: 1er año tiene un 47,06%; 2do año con un 38,89%; el 3er año: 28,57%; al 4to año le corresponde el 15,39%; el 5to año con el 09,09%.

Interpretando la información precedente, se advierte que el 45,45% de los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel medio en relación al nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Tabla 23

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, *especialidad SPRO*, según dimensión: LITERAL.

| Nivel de comprensión lectora | ¿Cómo reaccionó el gorrión viejo al ver a su hijo en peligro? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 04  | 23,53  | 05      | 27,78  | 01      | 14,28  | 05      | 38,46  | 03      | 27,27  | 18    | 27,27  |
| Medio                        | 06  | 35,29  | 07      | 38,89  | 03      | 42,86  | 05      | 38,46  | 06      | 54,55  | 27    | 40,91  |
| Inferior                     | 07  | 41,18  | 06      | 33,33  | 03      | 42,86  | 03      | 23,08  | 02      | 18,18  | 21    | 31,82  |
| TOTAL                        | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.

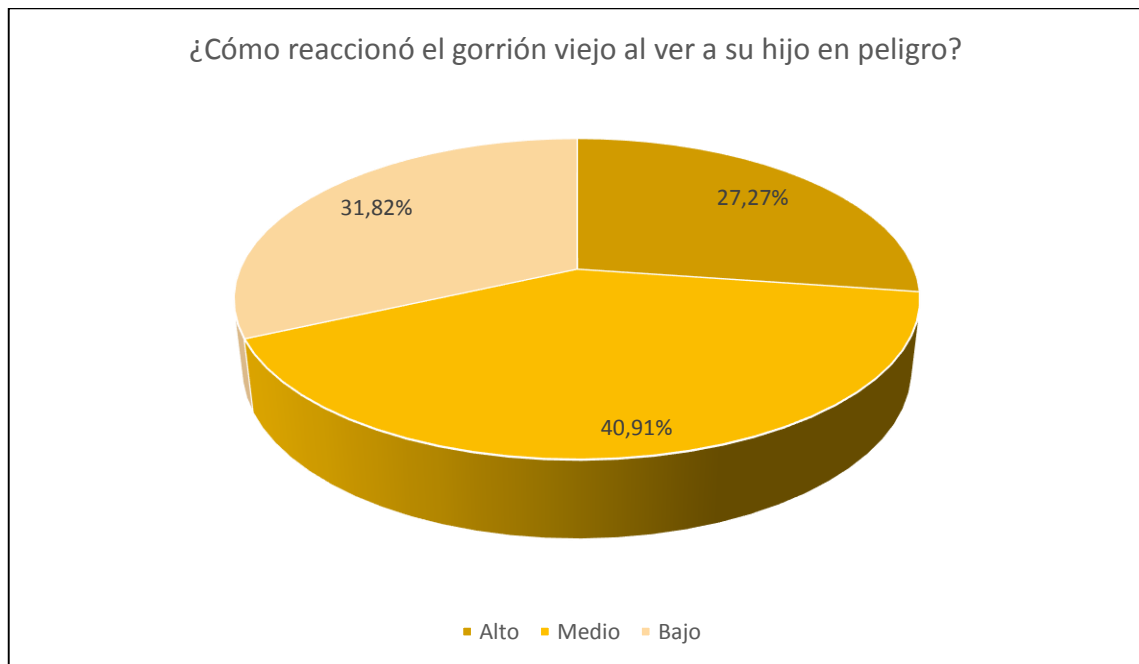


Figura 23: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.

FUENTE: Tabla 23

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 23**

El nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se registran en la tabla 23, en el nivel superior, se observa que el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 27,78%; el 3er año: 14,28%; el 4to año con el 38,46%; el 5to año tiene 27,27%. En el nivel medio: 1er año alcanza un 35,29%; 2do año con el 39,89%; el 3er año: 42,86%; el 4to año se tiene 38,46%; el 5to año con el 54,55%. En relación al nivel inferior, obtenemos lo siguiente: 1er año con un 41,18%; 2do año con el 33,33%; el 3er año registra 42,86%; el 4to año con el 23,08%; el 5to año con el 18,18%.

En consecuencia, el análisis realizado en la tabla 23, permiten decir que un significativo 40,91% corresponden al nivel medio con relación al nivel de comprensión lectora.

Tabla 24

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.

| Nivel de comprensión lectora | ¿por qué se estremecía de terror el gorrión viejo? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|--|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año  |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 03   | 17,65  | 04      | 22,22  | 04      | 57,14  | 06      | 46,15  | 03      | 27,27  | 20    | 30,31  |
| Medio                        | 09   | 52,94  | 06      | 33,33  | 03      | 42,86  | 05      | 38,47  | 07      | 63,64  | 30    | 45,45  |
| Inferior                     | 05   | 29,41  | 08      | 44,45  | 00      | 0,00   | 02      | 15,38  | 01      | 9,09   | 16    | 24,24  |
| TOTAL                        | 17   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.

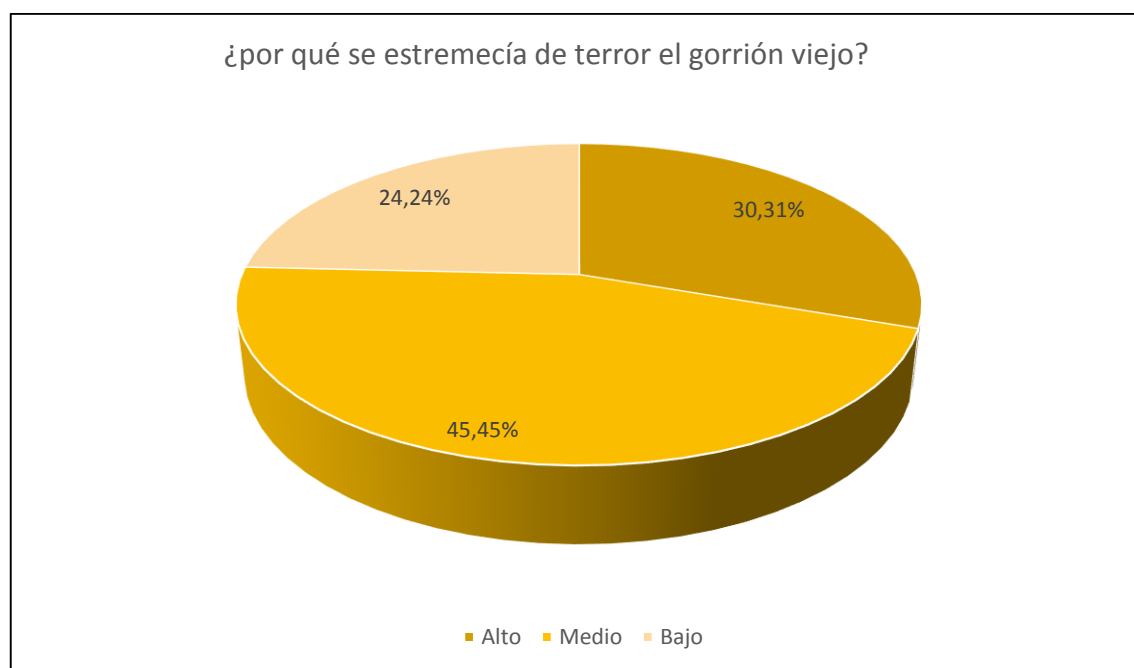


Figura 24: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.

FUENTE: Tabla 24

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 24**

En la tabla 24, se observa que, en el nivel superior, el 1er año tiene un 17,65%; 2do año con el 22,22%; el 3er año: 57,14%; el 4to año con el 46,15%; el 5to año tiene 27,27%. En el nivel medio, se observa: 1er año alcanza un 52,94%; 2do año con el 33,33%; el 3er año: 42,86%; en el 4to año se tiene 38,47%; el 5to año con el 63,64%. Finalmente, en el nivel inferior, el 1er año con un 29,41%; 2do año: 44,45%; el 3er año: 00,00%; al 4to año le corresponde el 15,38%; el 5to año con el 09,09%.

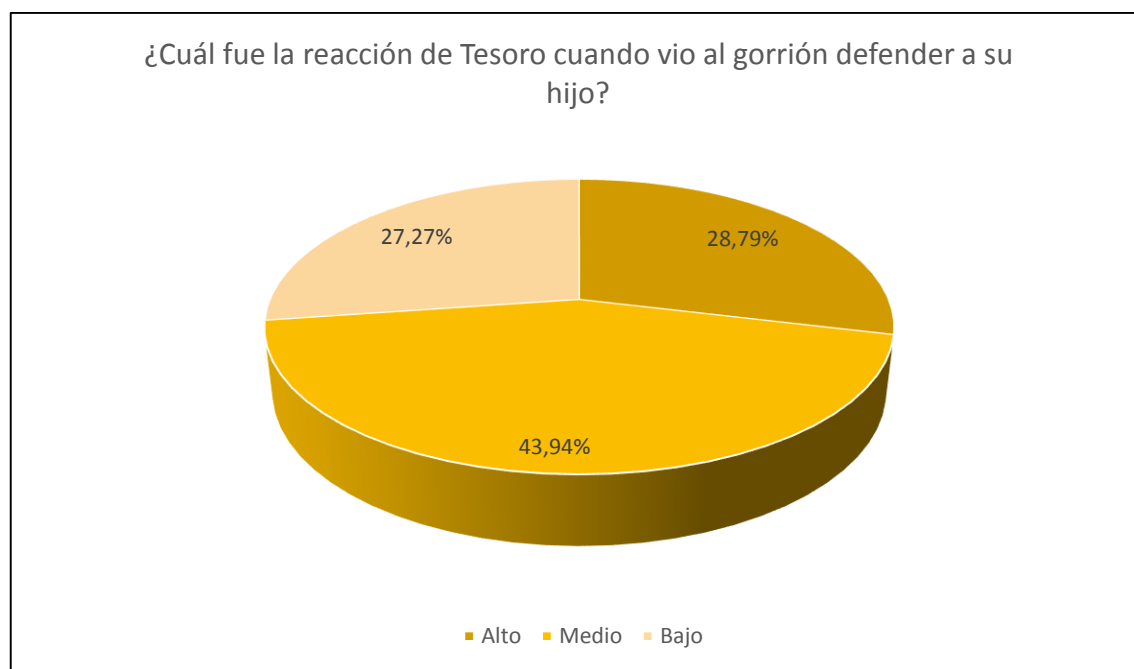
Esta información del análisis de la tabla 24, nos permite afirmar el 45,45% de estudiantes de la muestra se encuentran ubicados en el nivel medio, en referencia al nivel de comprensión lectora.

Tabla 25

*Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.*

| Nivel de comprensión lectora | ¿Cuál fue la reacción de Tesoro cuando vio al gorrión defender a su hijo? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 02  | 11,76  | 03      | 16,67  | 03      | 42,86  | 05      | 38,46  | 06      | 54,55  | 19    | 28,79  |
| Medio                        | 07  | 41,18  | 08      | 44,44  | 04      | 57,14  | 06      | 46,16  | 04      | 36,36  | 29    | 43,94  |
| Inferior                     | 08  | 47,06  | 07      | 38,89  | 00      | 0,00   | 02      | 15,38  | 01      | 9,09   | 18    | 27,27  |
| TOTAL                        | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 25: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.*

FUENTE: Tabla 25

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 25**

De la lectura de la tabla 25, se obtiene la siguiente información: en el nivel superior, el 1er año tiene un 11,76%; 2do año con el 16,67%; el 3er año: 42,86%; el 4to año con el 38,46%; el 5to año tiene 54,55%. En el nivel medio, la información es: 1er año alcanza un 41,18%; 2do año con el 44,44%; el 3er año: 57,14%; el 4to año tiene 46,16%; y el 5to año con el 36,36%. En relación al nivel inferior, el 1er año con un 47,06%; 2do año: 38,89%; el 3er año: 00,00%; el 4to año: 15,38%; el 5to año con el 09,09%.

En conclusión, los datos proporcionados por la tabla 25, permiten afirmar que los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad de SPRO, presentan un nivel medio en relación al nivel de comprensión lectora, con el 43,94%

Tabla 26

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.

| Nivel de comprensión lectora | ¿Por qué el autor dirá que el gorrión es un “heroico pajarillo?” |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|--|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año  |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 03   | 17,65  | 03      | 16,67  | 03      | 42,86  | 04      | 30,77  | 04      | 36,36  | 17    | 25,76  |
| Medio                        | 08   | 47,06  | 07      | 38,89  | 03      | 42,86  | 06      | 46,15  | 05      | 45,45  | 29    | 43,94  |
| Inferior                     | 06   | 35,29  | 08      | 44,44  | 01      | 14,28  | 03      | 23,08  | 02      | 18,19  | 20    | 30,30  |
| TOTAL                        | 17   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.

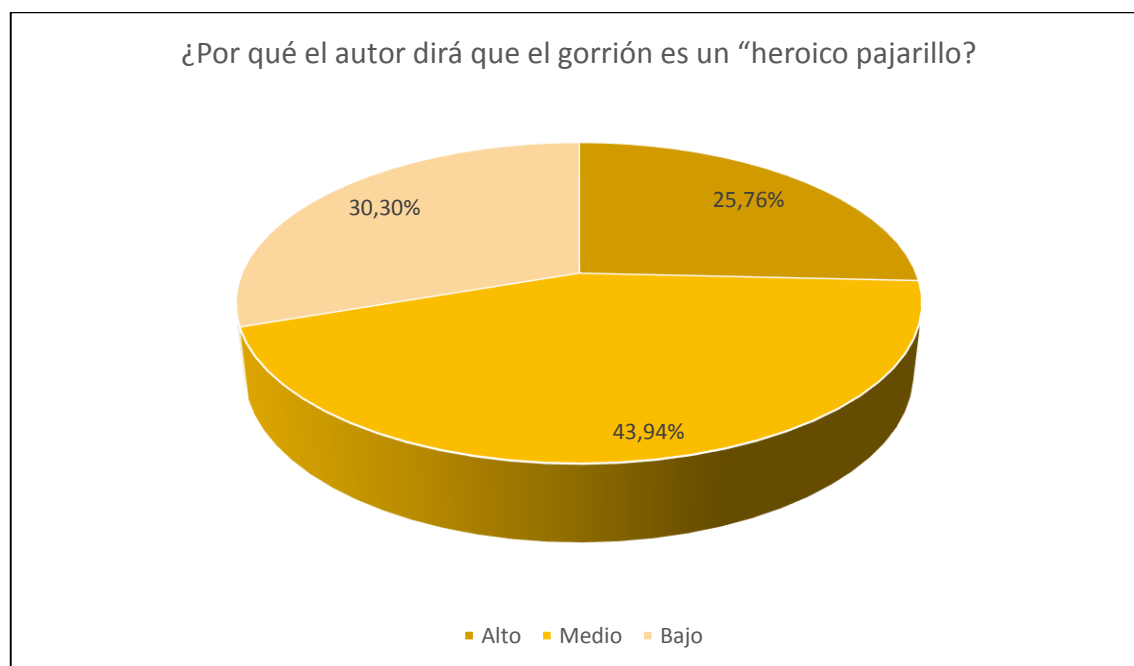


Figura 26: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.

FUENTE: Tabla 26

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 26**

La información de la tabla 26, en relación a la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, referente al nivel de comprensión lectora, dimensión: INFERENCIAL, en el nivel superior, se aprecia que el 1er año tiene un 17,65%; el 2do año tienen un 16,67%; el 3er año: 42,86%; el 4to año con el 30,77%; el 5to año tiene 36,36%.

En el nivel medio: 1er año alcanza un 47,06%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 42,86%; el 4to año tiene 46,15%; el 5to año con el 45,45%. El nivel inferior: 1er año con un 35,29%; 2do año: 44,44%; el 3er año con el 14,28%; el 4to año con el 23,08%; el 5to año tiene el 18,19%.

De la lectura de la tabla 26, se puede interpretar que en un 43,94%, los estudiantes de la muestra evidencian en el nivel medio en cuanto al nivel de comprensión lectora.

Tabla 27

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.

| Nivel de comprensión lectora | ¿De qué modo se expresa el amor? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|----------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año                          |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni                               | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 03                               | 17,65  | 03      | 16,67  | 02      | 28,57  | 04      | 30,77  | 04      | 36,36  | 16    | 24,24  |
| Medio                        | 06                               | 35,29  | 08      | 44,44  | 04      | 57,14  | 07      | 53,85  | 06      | 54,55  | 31    | 46,97  |
| Inferior                     | 08                               | 47,06  | 07      | 38,89  | 01      | 14,29  | 02      | 15,38  | 01      | 9,09   | 19    | 28,79  |
| TOTAL                        | 17                               | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.

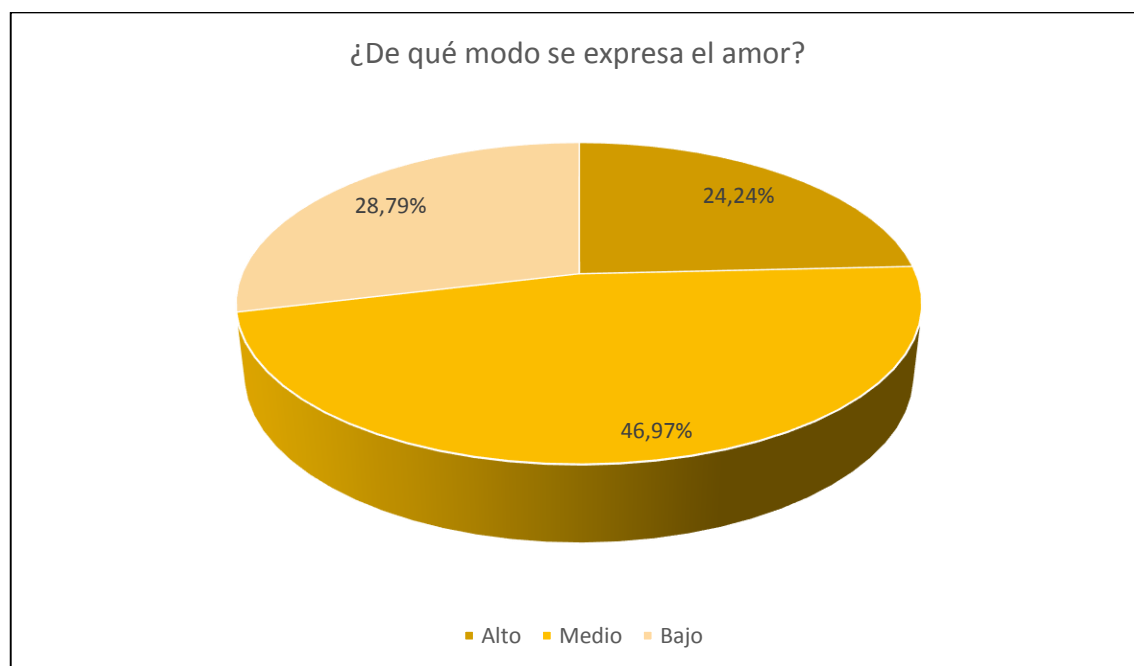


Figura 27: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.

FUENTE: Tabla 27

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 27**

La tabla 27, nos permite realizar el análisis con los siguientes datos: en el nivel superior, el 1er año tiene un 17,65%; 2do año con el 16,67%; el 3er año: 28,57%; el 4to año tiene el 30,77%; el 5to año: 36,36%. En el nivel medio: 1er año alcanza un 35,29%; 2do año con el 44,44%; el 3er año: 57,14%; al 4to año tiene 53,85%; el 5to año con el 54,55%. Al nivel inferior, le corresponde lo siguiente: 1er año tiene un 47,06%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 14,29%; al 4to año el 15,38%; el 5to año con el 09,09%.

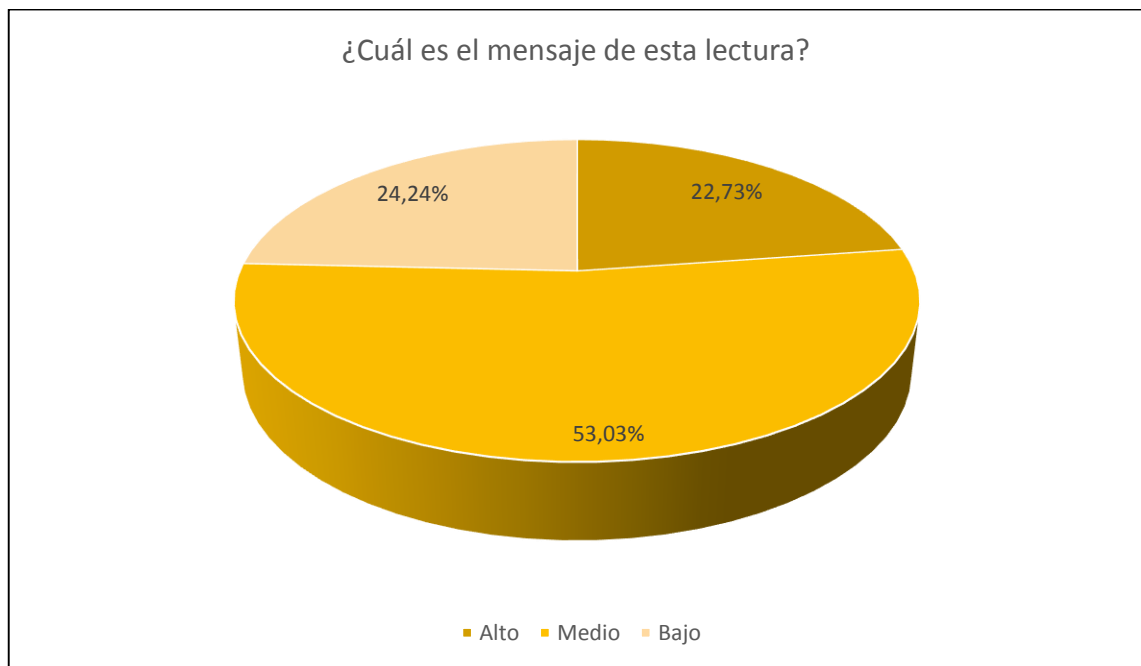
En consecuencia, el 46,97% los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad de SPRO, se ubican en el nivel medio con referencia al nivel de comprensión lectora.

Tabla 28

*Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.*

| Nivel de comprensión lectora | ¿Cuál es el mensaje de esta lectura? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|--------------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año                              |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni                                   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 02                                   | 11,77  | 03      | 16,67  | 03      | 42,86  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 15    | 22,73  |
| Medio                        | 09                                   | 52,94  | 09      | 50,00  | 04      | 57,14  | 06      | 46,15  | 07      | 63,64  | 35    | 53,03  |
| Inferior                     | 06                                   | 35,29  | 06      | 33,33  | 00      | 0,00   | 03      | 23,08  | 01      | 9,09   | 16    | 24,24  |
| TOTAL                        | 17                                   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 28: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.*

FUENTE: Tabla 28

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 28**

La información que evidencia la tabla 28 es: en el nivel superior, el 1er año tiene un 11,77%; 2do año con el 16,67%; el 3er año: 42,86%; el 4to año: 30,77%; el 5to año tiene 27,27%. En el nivel medio, la información es: 1er año alcanza un 52,94%; 2do año con el 50,00%; el 3er año: 57,14%; 4to año se ubica en un 46,15%; el 5to año: 63,64%. Finalmente, en el nivel inferior, se observa: 1er año con un 35,29%; 2do año: 33,33%; el 3er año: 00,00%; 4to año: 23,08%; 5to año con el 09,09%.

Por lo tanto, se interpreta que en un 53,03% los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad de SPRO, se ubican entre el nivel medio en cuanto al nivel de comprensión lectora.

Tabla 29

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.

| Nivel de comprensión lectora | A qué se refiere la frase "husmeando el camino" |        |         |        |         |        |         |        |         |        | TOTAL |        |
|------------------------------|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | ni    | hix100 |
|                              | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 |       |        |
| Superior                     | 03  | 17,65  | 04      | 22,23  | 03      | 42,86  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 17    | 25,76  |
| Medio                        | 06  | 35,29  | 08      | 44,44  | 03      | 42,86  | 07      | 53,85  | 06      | 54,55  | 30    | 45,45  |
| Inferior                     | 08  | 47,06  | 06      | 33,33  | 01      | 14,28  | 02      | 15,38  | 02      | 18,18  | 19    | 28,79  |
| TOTAL                        | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.

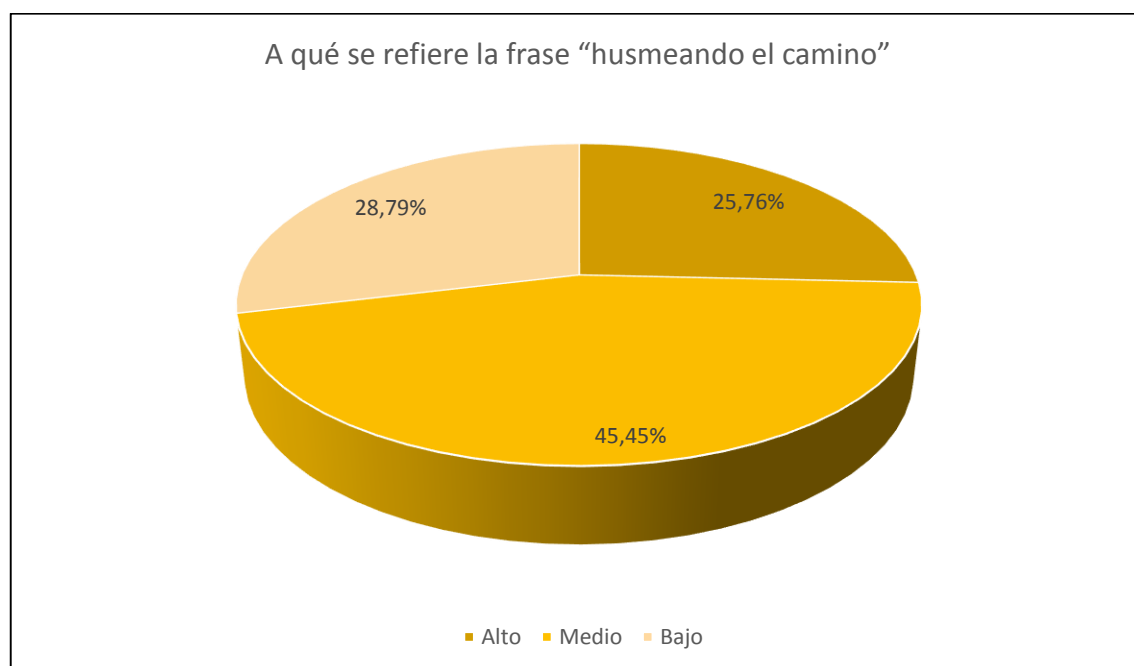


Figura 29: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.

FUENTE: Tabla 29

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 29**

La tabla 29, que se refiere al nivel de comprensión lectora que evidencian los estudiantes de la muestra: en el nivel superior, el 1er año tiene un 17,65%; 2do año con un 22,23%; el 3er año: 42,86%; 4to año con el 30,77%; 5to año: 27,27%. El nivel medio, 1er año tiene un 35,29%; 2do año alcanza un 44,44%; 3er año: 42,86%; el 4to año tiene 53,85%; 5to año con el 54,55%. En el nivel inferior: 1er año alcanza un 47,06%; 2do año tienen un 33,33%; 3er año: 14,28%; 4to año con el 15,38%; 5to año: 18,18%.

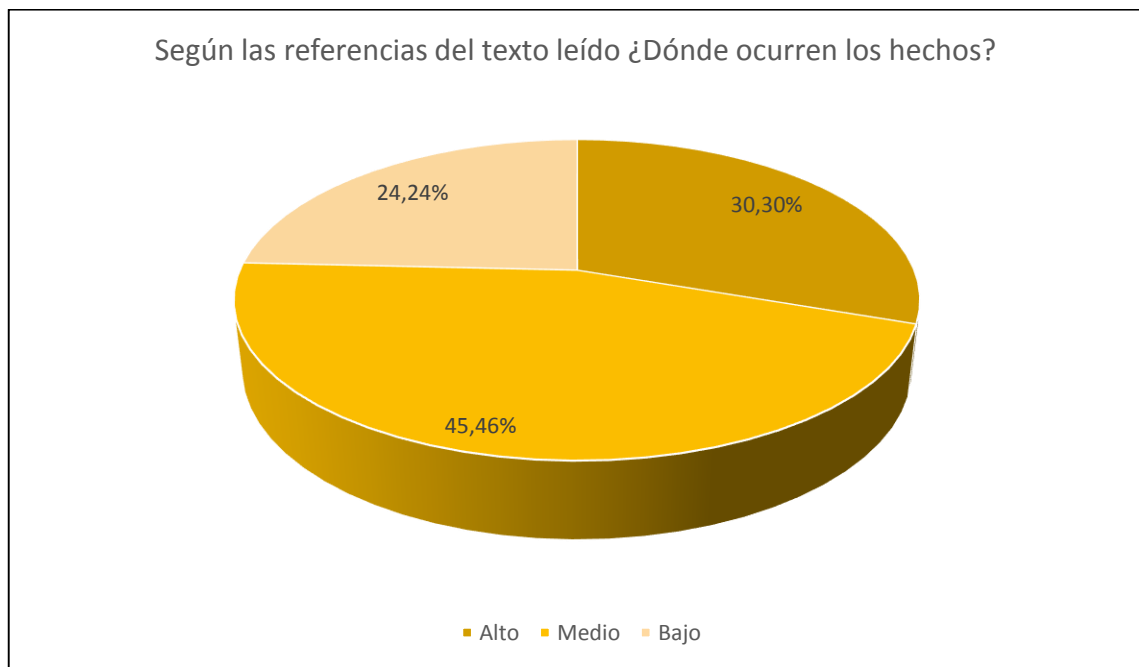
Interpretando los resultados precedentes se pueden afirmar que el 45,45% de los estudiantes de la muestra evidencian estar en un nivel medio en relación al nivel de comprensión lectora.

Tabla 30

*Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.*

| Nivel de comprensión lectora | Según las referencias del texto leído ¿Dónde ocurren los hechos? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|--|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año  |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 05   | 29,41  | 03      | 16,67  | 04      | 57,14  | 04      | 30,77  | 04      | 36,36  | 20    | 30,30  |
| Medio                        | 09   | 52,94  | 07      | 38,89  | 03      | 42,86  | 06      | 46,15  | 05      | 45,46  | 30    | 45,46  |
| Inferior                     | 03   | 17,65  | 08      | 44,44  | 00      | 0,00   | 03      | 23,08  | 02      | 18,18  | 16    | 24,24  |
| TOTAL                        | 17   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,01 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 30: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL.*

FUENTE: Tabla 30

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 30**

El análisis de la tabla 30 es: en el nivel superior, el 1er año tiene un 29,41%; 2do año con el 16,67%; el 3er año: 57,14%; el 4to año tiene el 30,77%; el 5to año: 36,36%. En el nivel medio, se tiene: 1er año: 52,94%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 42,86%; el 4to año tiene 46,15%; el 5to año con el 45,46%. Finalmente, en el nivel inferior: 1er año se observa un 17,65%; 2do año con el 44,44%; 3er año: 00,00%; al 4to año con el 23,08%; el 5to año con el 18,18%.

En conclusión, podemos afirmar que el 45,46% de los estudiantes de la muestra se encuentran comprendidos en el nivel medio, con lo que se ratifica el resultado de tablas anteriores en relación al nivel de comprensión lectora.

Tabla 31

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL.

| Nivel de comprensión lectora | ¿Por qué debemos amar y respetar a nuestros padres? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 03  | 17,65  | 05      | 27,78  | 04      | 57,14  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 19    | 28,79  |
| Medio                        | 09  | 52,94  | 07      | 38,89  | 03      | 42,86  | 06      | 46,15  | 05      | 45,46  | 30    | 45,45  |
| Inferior                     | 05  | 29,41  | 06      | 33,33  | 00      | 0,00   | 03      | 23,08  | 03      | 27,27  | 17    | 25,76  |
| TOTAL                        | 17  | 100,00 | 18      | 99,99  | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.

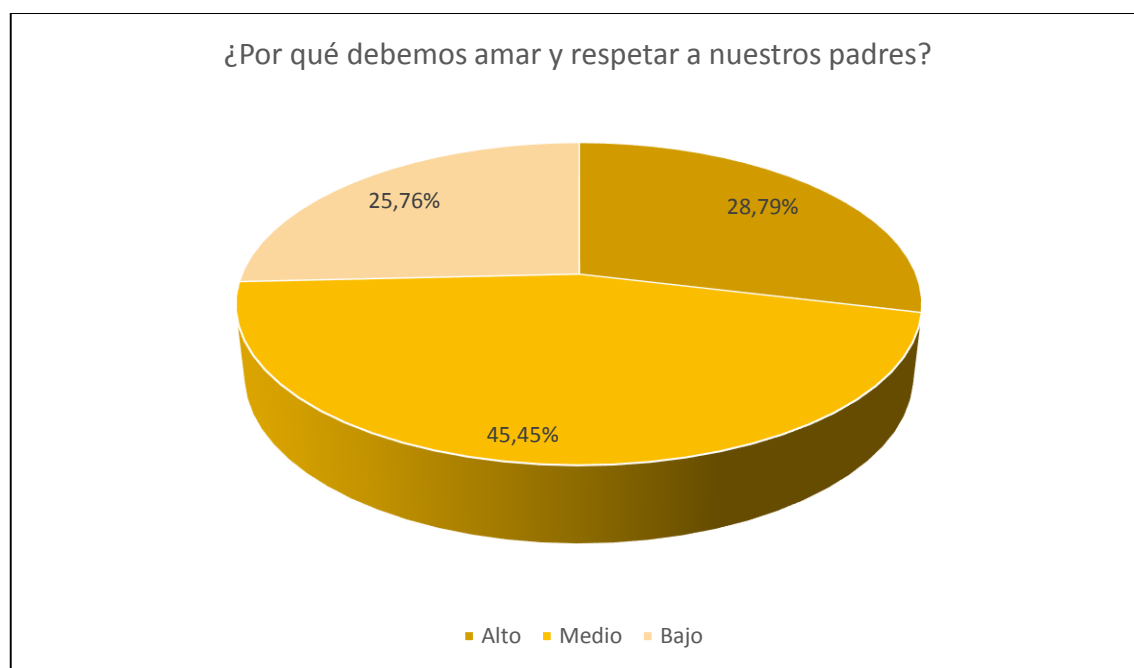


Figura 31: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL.

FUENTE: Tabla 31

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 31**

De la lectura, que nos ofrece la tabla 31, sobre la encuesta aplicada a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, referente al nivel de comprensión lectora, dimensión: CRITERIAL, en el nivel superior, se tiene que el 1er año alcanza un 17,65%; 2do año con el 27,78%; 3er año: 57,14%; 4to año con el 30,77%; el 5to año tiene 27,27%.

El nivel medio: 1er año con un 52,94%; 2do año: 38,89%; 3er año: 42,86%; el 4to año tiene 46,15%; el 5to año con el 45,46%. En el nivel inferior: 1er año: 29,41%; 2do año tiene el 33,33%; 3er año: 00,00%; finalmente: el 4to año con el 23,08%; y 5to año: 27,27%.

Estos resultados permiten decir que el 45,45% de estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad de SPRO, se encuentran comprendidos en el nivel medio en referencia al nivel de comprensión lectora

Tabla 32

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL.

| Nivel de comprensión lectora | ¿Por qué el amor es muy importante en la vida de las personas? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|--|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año  |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 02   | 11,76  | 03      | 16,67  | 03      | 42,86  | 05      | 38,46  | 04      | 36,36  | 17    | 25,76  |
| Medio                        | 07   | 41,18  | 09      | 50,00  | 04      | 57,14  | 06      | 46,16  | 06      | 54,55  | 32    | 48,48  |
| Inferior                     | 08   | 47,06  | 06      | 33,33  | 00      | 0,00   | 02      | 15,38  | 01      | 9,09   | 17    | 25,76  |
| TOTAL                        | 17   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.

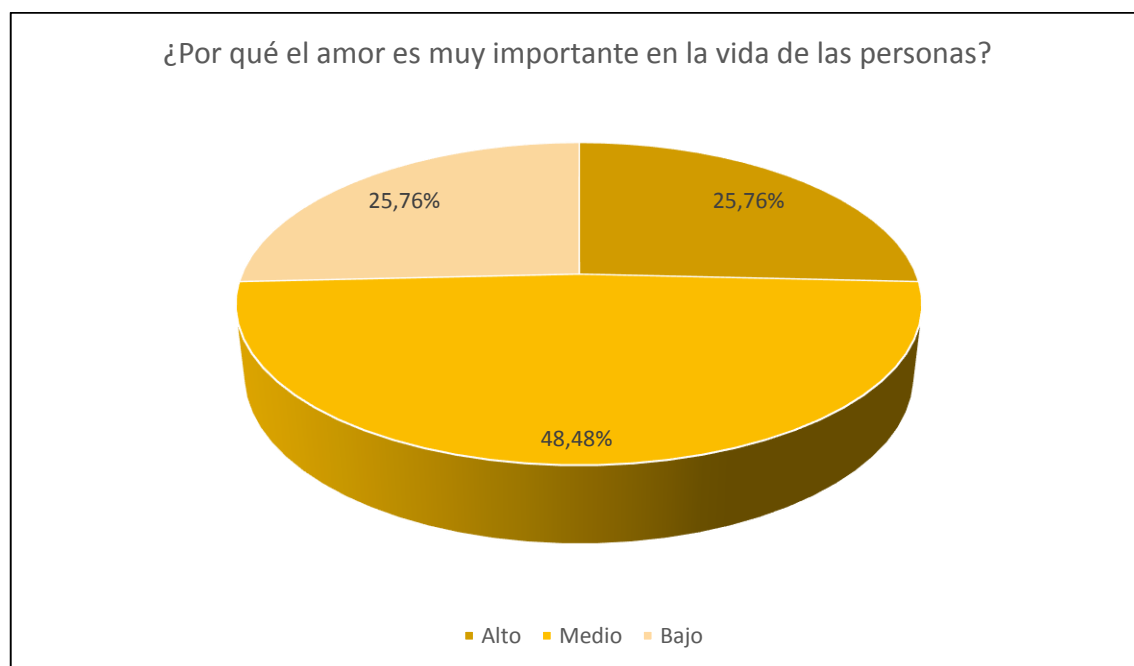


Figura 32: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL.

FUENTE: Tabla 32

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 32**

De la información de la tabla 32, se tiene: el nivel superior, 1er año con un 11,76%; 2do año: 16,67%; 3er año: 42,86%; el 4to año con el 38,46%; el 5to año tiene 36,36%. En el nivel medio: el 1er año tiene un 41,18%; 2do año: 50,00%; el 3er año: 57,14%; 4to año tiene 46,16%; 5to año con el 54,55%. Finalmente, en el nivel inferior: 1er año con un 46,06%; 2do año: 33,33%; 3er año: 00,00%; el 4to año presenta el 15,38%; el 5to año con el 09,09%.

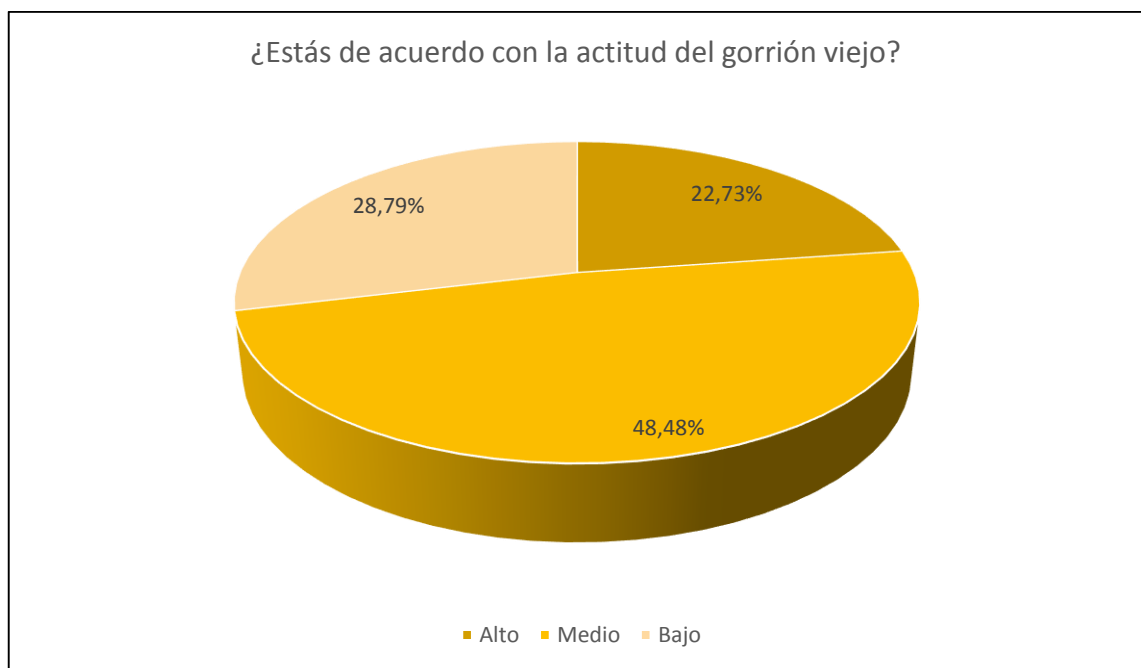
Interpretando la información precedente, se advierte que el 48,48% de los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel medio en relación al nivel de comprensión lectora.

Tabla 33

*Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL.*

| Nivel de comprensión lectora | ¿Estás de acuerdo con la actitud del gorrión viejo? |               |           |               |           |               |           |               |           |               | TOTAL     |               |
|------------------------------|---|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
|                              | 1er Año   |               | 2do Año   |               | 3er Año   |               | 4to Año   |               | 5to Año   |               | ni        | hix100        |
|                              | ni  | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        |           |               |
| Superior                     | 02  | 11,76         | 03        | 16,67         | 03        | 42,86         | 04        | 30,77         | 03        | 27,27         | 15        | 22,73         |
| Medio                        | 10  | 58,83         | 07        | 38,89         | 03        | 42,86         | 06        | 46,15         | 06        | 54,55         | 32        | 48,48         |
| Inferior                     | 05  | 29,41         | 08        | 44,44         | 01        | 14,28         | 03        | 23,08         | 02        | 18,18         | 19        | 28,79         |
| <b>TOTAL</b>                 | <b>17</b>   | <b>100,00</b> | <b>18</b> | <b>100,00</b> | <b>07</b> | <b>100,00</b> | <b>13</b> | <b>100,00</b> | <b>11</b> | <b>100,00</b> | <b>66</b> | <b>100,00</b> |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.



*Figura 33: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL*

FUENTE: Tabla 33

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 33**

La tabla 33 muestra los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, así se tiene que, en el nivel superior, el 1er año tiene un 11,76%; 2do año con el 16,67%; 3er año: 42,86%; el 4to año con el 30,77%; el 5to año tiene 27,27%. En el nivel medio: 1er año alcanza un 58,83%; 2do año con el 38,89%; el 3er año: 42,86%; 4to año tiene 46,15%; 5to año con el 54,55%. Finalmente, en el nivel inferior: 1er año con un 29,41%; 2do año con el 44,44%; 3er año: 14,28%; el 4to año con el 23,08%; el 5to año tiene el 18,18%.

Estos resultados nos permiten interpretar que en su mayoría los estudiantes de la muestra se ubican en el nivel medio en relación al nivel de comprensión lectora, con el 48,48%.

Tabla 34

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL.

| Nivel de comprensión lectora | ¿Tú harías lo mismo que el gorrión viejo? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año                                   |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni  | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 04  | 23,53  | 02      | 11,11  | 02      | 28,57  | 06      | 46,15  | 05      | 45,45  | 19    | 28,79  |
| Medio                        | 08  | 47,06  | 10      | 55,56  | 04      | 57,14  | 05      | 38,46  | 05      | 45,45  | 32    | 48,48  |
| Inferior                     | 05  | 29,41  | 06      | 33,33  | 01      | 14,29  | 02      | 15,39  | 01      | 9,10   | 15    | 22,73  |
| TOTAL                        | 17  | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.

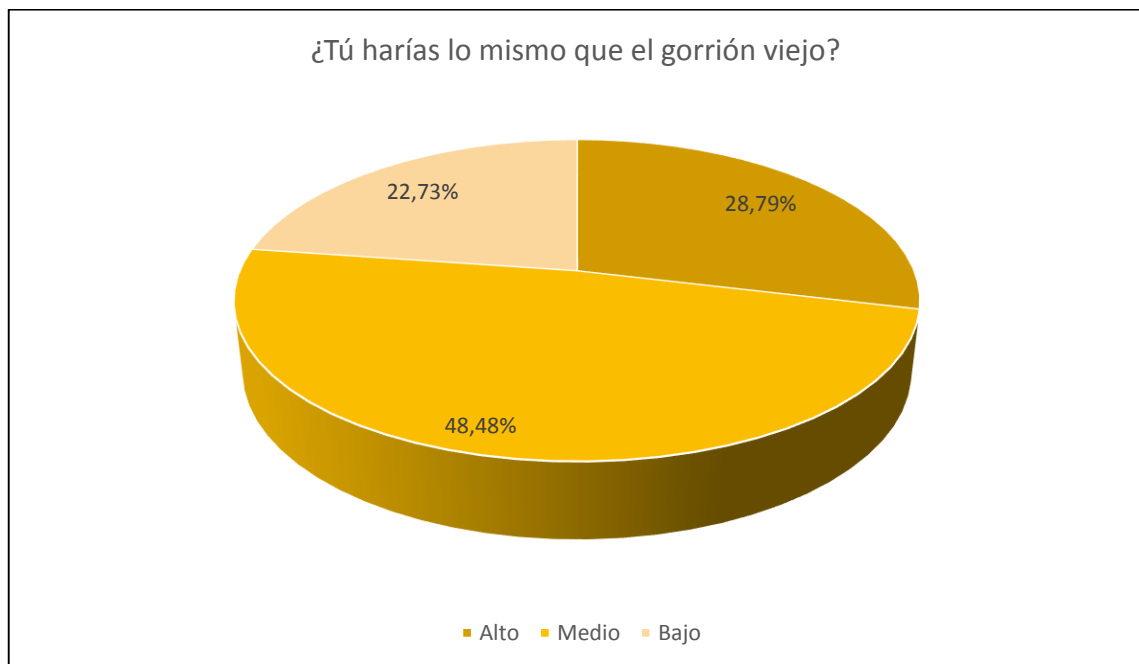


Figura 34: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL

FUENTE: Tabla 34

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 34**

El nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad de SPRO, se registran en la tabla 34, considerando que en el nivel superior: el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 11,11%; el 3er año: 28,57%; el 4to año con el 46,15%; el 5to año tiene 45,45%. En el nivel medio: 1er año: 47,06%; 2do año con el 55,56%; 3er año: 57,14%; 4to año tiene 38,46%; el 5to año con el 45,45%. En lo referente al nivel inferior: 1er año con un 29,41%; 2do año: 33,33%; el 3er año: 14,29%; al 4to año le corresponde el 15,39%; el 5to año con el 9,10%.

En consecuencia, el análisis realizado en la tabla 34, permiten afirmar que un significativo 48,48% corresponden al nivel medio con relación nivel de comprensión lectora que evidencian los estudiantes de la muestra.

Tabla 35

Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL.

| Nivel de comprensión lectora | ¿Qué opinas sobre la actitud de tesoro? |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año                                 |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni                                      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 04                                      | 23,53  | 03      | 16,67  | 03      | 42,86  | 06      | 46,15  | 05      | 45,45  | 21    | 31,82  |
| Medio                        | 09                                      | 52,94  | 10      | 55,55  | 04      | 57,14  | 04      | 30,77  | 05      | 45,45  | 32    | 48,48  |
| Inferior                     | 04                                      | 23,53  | 05      | 27,78  | 00      | 0,00   | 03      | 23,08  | 01      | 9,10   | 13    | 19,70  |
| TOTAL                        | 17                                      | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Lectura aplicada a los estudiantes de la muestra.

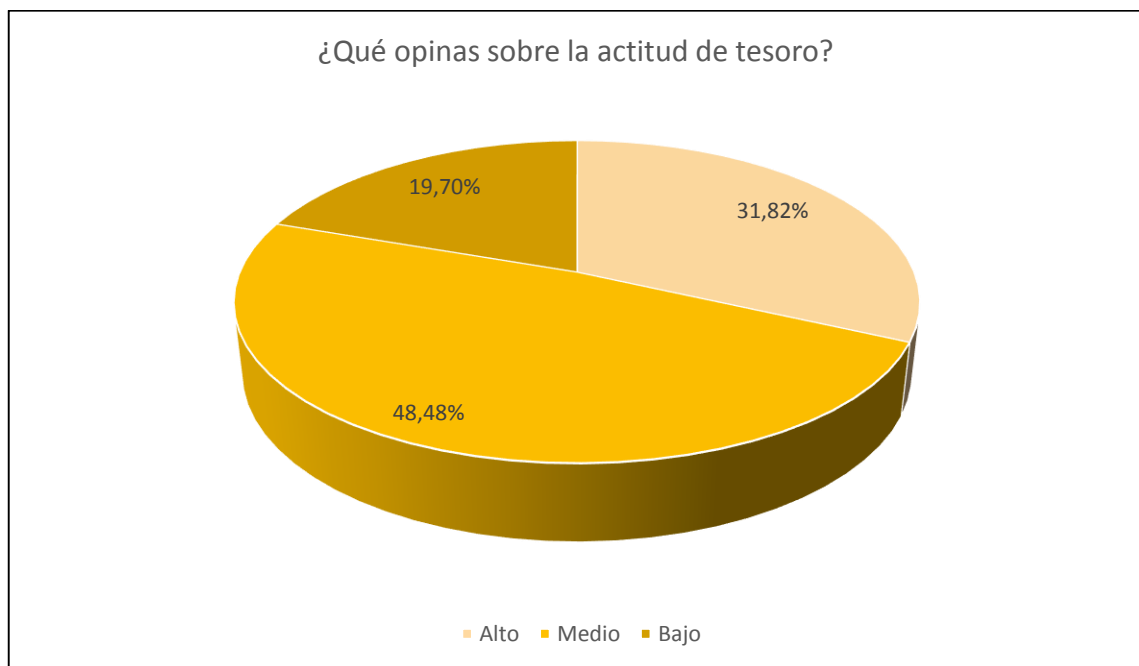


Figura 35: Nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL.

FUENTE: Tabla 35

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 35**

En la tabla 35, se observa la información referente al nivel de comprensión lectora de los estudiantes; así es, que, en el nivel superior, el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 16,67%; 3er año: 42,86; 4to año con el 46,15%; el 5to año tiene 45,45%. En el nivel medio: 1er año alcanza un 52,94%; 2do año con el 55,55%; 3er año: 57,14%; el 4to año tiene 30,77%; el 5to año con el 45,45%. Finalmente, en el nivel inferior: 1er año obtiene un 23,53%; 2do año con un 27,78%; el 3er año: 00,00%; el 4to año con el 23,08%; el 5to año con el 9,10%.

Esta información del análisis de la tabla 35, nos permite afirmar el 48,48% de estudiantes de la muestra se encuentran ubicados en el nivel medio, en referencia al nivel de comprensión lectora.

## CONSOLIDADOS DE LA INFORMACIÓN

Tabla 36

Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.

| Nivel de aplicación de estrategias de aprendizaje | ESTRATEGIA DE ANÁLISIS |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|---|------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|   | 1er Año                |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|   | ni                     | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior  | 03                     | 17,65  | 03      | 16,67  | 01      | 14,29  | 02      | 15,38  | 02      | 18,18  | 11    | 16,67  |
| Medio   | 09                     | 52,94  | 09      | 50,00  | 04      | 57,14  | 07      | 53,85  | 06      | 54,55  | 35    | 53,03  |
| Inferior  | 05                     | 29,41  | 06      | 33,33  | 02      | 28,57  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 20    | 30,30  |
| TOTAL   | 17                     | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 01 al 05.

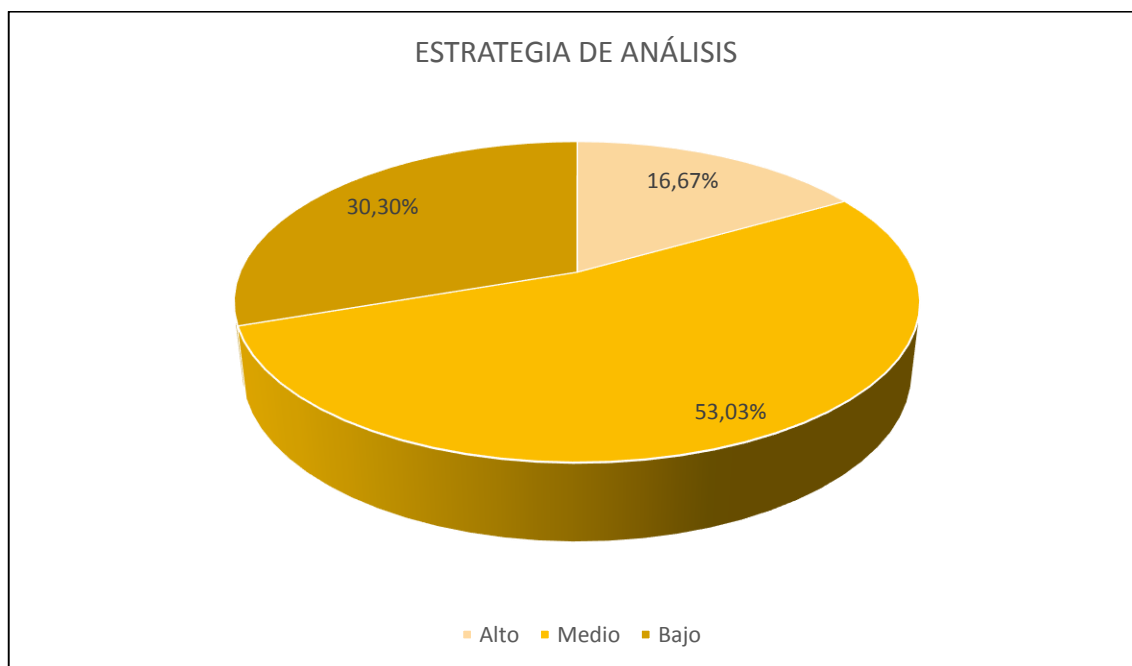


Figura 36. Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS.

FUENTE: Tabla 36

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 36**

El análisis de la tabla 36, en relación al consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, dimensión: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS, se obtiene los siguientes datos: en el nivel superior, el 1er año tiene un 17,65%; 2do año con el 16,67%; 3er año: 14,29%; el 4to año con el 15,38%; el 5to año tiene 18,18%.

En cuanto al nivel medio: 1er año alcanza un 52,94%; 2do año con el 50,00%; 3er año: 57,14%; 4to año tiene 53,85%; y el 5to año con el 54,55%. En el nivel inferior: 1er año tiene un 29,41%; 2do año con el 33,33%; 3er año: 28,57%; el 4to año con el 30,77%; el 5to año logra el 27,27%.

En conclusión, podemos decir que el 53,03% de los estudiantes de la muestra se encuentran comprendidos en el nivel medio, en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje, con lo que se ratifica el resultado de tablas anteriores.

Tabla 37

Consolidado de nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.

| Nivel de aplicación de estrategias de aprendizaje | ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|---|------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|   | 1er Año                      |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|   | ni                           | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior  | 04                           | 23,53  | 04      | 22,22  | 01      | 14,29  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 16    | 24,24  |
| Medio   | 08                           | 47,06  | 08      | 44,45  | 06      | 85,71  | 06      | 46,15  | 06      | 54,55  | 34    | 51,52  |
| Inferior  | 05                           | 29,41  | 06      | 33,33  | 00      | 0,00   | 03      | 23,08  | 02      | 18,18  | 16    | 24,24  |
| TOTAL   | 17                           | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 06 al 10.

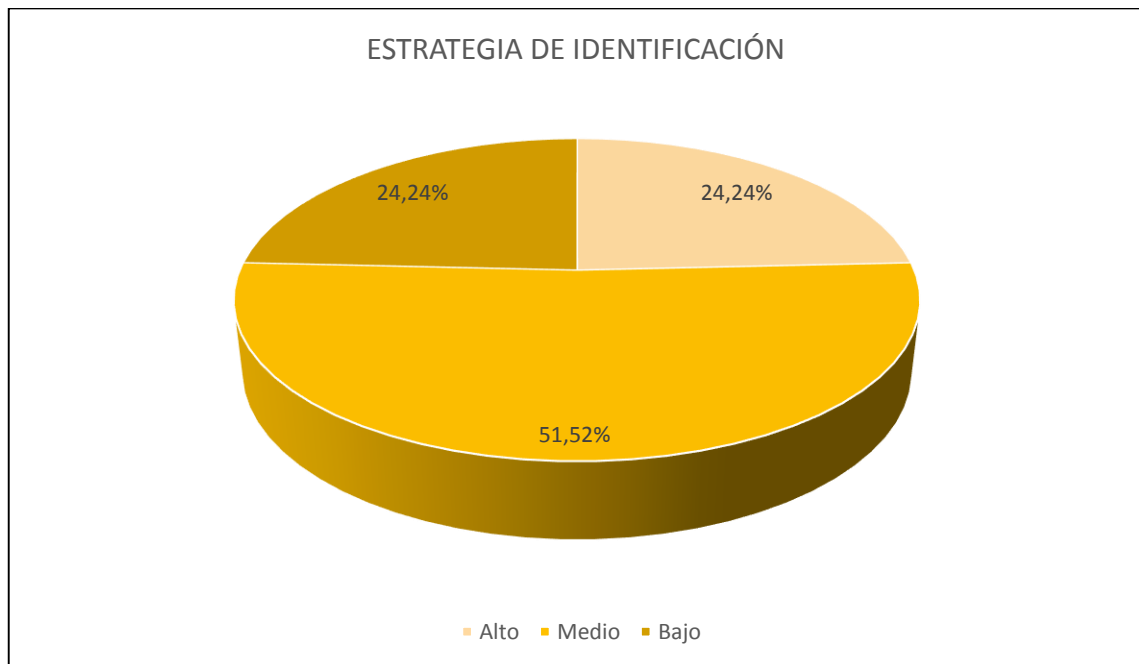


Figura 37. Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN.

FUENTE: Tabla 37

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 37**

De la lectura, que nos ofrece la tabla 37, del consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, dimensión: ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN: en el nivel superior, el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 22,22%; 3er año: 14,29%; el 4to año con el 30,77%; el 5to año tiene 27,27%. En el nivel medio: 1er año: 47,06%; 2do año con el 44,45%; el 3er año: 85,71%; el 4to año tiene 46,15%; 5to año con el 54,55%. Para el nivel inferior: 1er año con un 29,41%; 2do año: 33,33%; 3er año: 00,00%; el 4to año con el 23,08%; el 5to año: 18,18%.

Estos resultados permiten señalar que el 51,52% de estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se encuentran comprendidos en el nivel medio en referencia al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 38

Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.

| Nivel de aplicación de estrategias de aprendizaje | MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|---|---------------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|   | 1er Año                               |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|   | ni                                    | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior  | 04                                    | 23,53  | 04      | 22,22  | 01      | 14,29  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 16    | 24,24  |
| Medio   | 07                                    | 41,18  | 07      | 38,89  | 04      | 57,14  | 05      | 38,46  | 05      | 45,46  | 28    | 42,43  |
| Inferior  | 06                                    | 35,29  | 07      | 38,89  | 02      | 28,57  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 22    | 33,33  |
| TOTAL   | 17                                    | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 11 al 15.

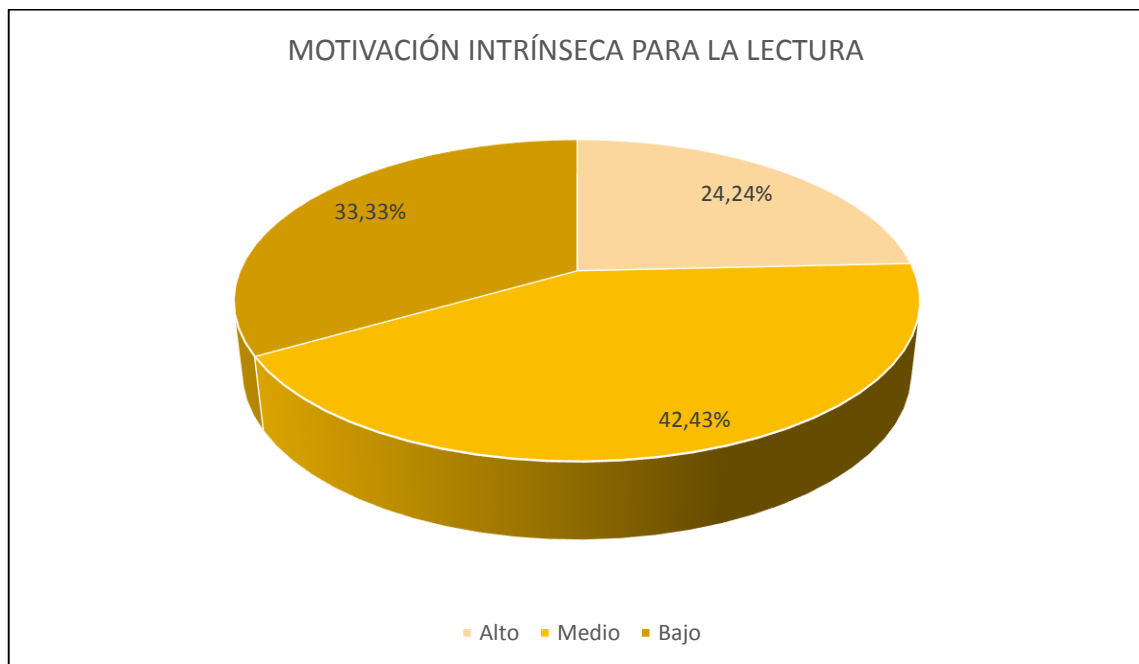


Figura 38. Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA.

FUENTE: Tabla 38

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 38**

La información de la tabla 38, referente al consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA, permite consignar en el nivel superior: el 1er año tiene un 23,53%; 2do año con el 22,22%; 3er año: 14,29%; el 4to año con el 30,77%; el 5to año tiene 27,27%.

En el nivel medio: 1er año: 41,18%; 2do año con el 38,89%; 3er año: 57,14%; el 4to año tiene 38,46%; el 5to año con el 45,46%. En cuanto al nivel inferior: 1er año: 35,29%; 2do año con el 38,89%; 3er año: 28,57%; el 4to año con el 30,77%; el 5to año con el 27,27%.

Interpretando la información precedente, se advierte que el 42,43% de los estudiantes de la muestra se encuentran en el nivel medio en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje.

Tabla 39

Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA.

| Nivel de aplicación de estrategias de aprendizaje | MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA |               |           |               |           |               |           |               |           |               |           |               |
|---|---------------------------------------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
|   | 1er Año                               |               | 2do Año   |               | 3er Año   |               | 4to Año   |               | 5to Año   |               | TOTAL     |               |
|   | ni                                    | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        | ni        | hix100        |
| Superior  | 05                                    | 29,41         | 05        | 27,78         | 01        | 14,29         | 04        | 30,77         | 03        | 27,27         | 18        | 27,27         |
| Medio   | 07                                    | 41,18         | 07        | 38,89         | 04        | 57,14         | 05        | 38,46         | 05        | 45,45         | 28        | 42,43         |
| Inferior  | 05                                    | 29,41         | 06        | 33,33         | 02        | 28,57         | 04        | 30,77         | 03        | 27,28         | 20        | 30,30         |
| <b>TOTAL</b>                                      | <b>17</b>                             | <b>100,00</b> | <b>18</b> | <b>100,00</b> | <b>07</b> | <b>100,00</b> | <b>13</b> | <b>100,00</b> | <b>11</b> | <b>100,00</b> | <b>66</b> | <b>100,00</b> |

FUENTE: Resultados de las tablas 16 al 20.

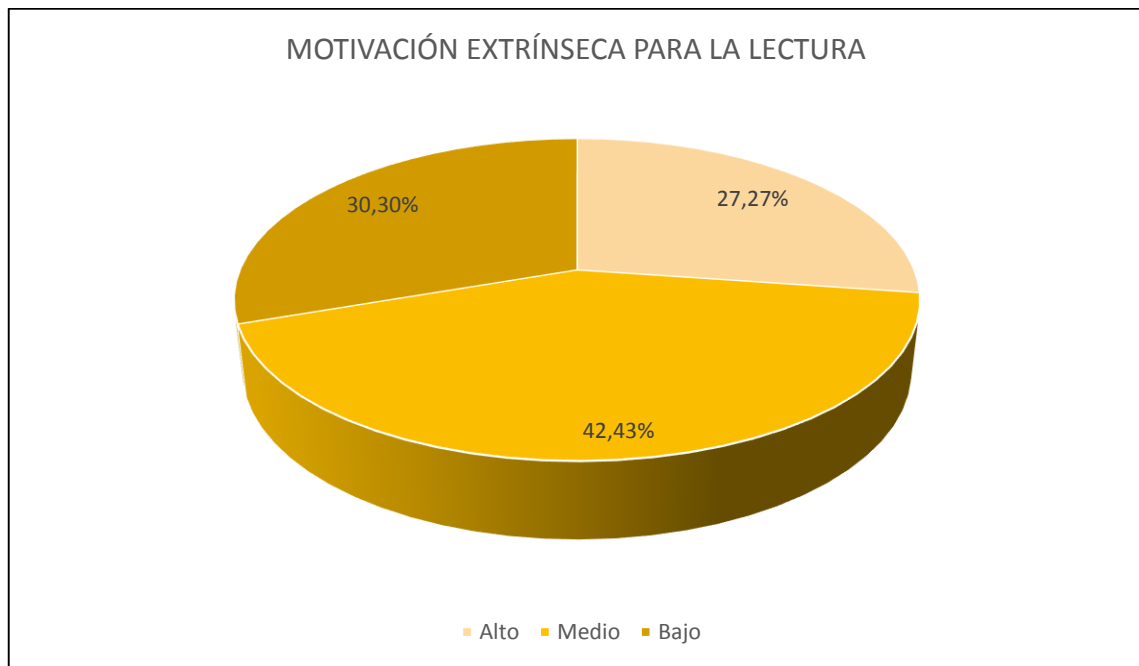


Figura 39. Consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA

FUENTE: Tabla 39

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 39**

La tabla 39, sobre el consolidado del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA, nos muestra lo siguiente: en el nivel superior el 1er año tiene un 29,41%; 2do año con el 27,78%; 3er año: 14,29%; el 4to año con el 30,77%; y el 5to año tiene 27,27%. Para el nivel medio, la información es: 1er año: 41,18%; 2do año con el 38,89%; 3er año: 57,14%; el 4to año tiene 38,46%; el 5to año con el 45,45%. En el nivel inferior: 1er año tiene un 29,41%; 2do año con el 33,33%; 3er año: 28,57%; al 4to año le corresponde el 30,77%; el 5to año con el 27,28%.

Estos resultados nos permiten interpretar que en su mayoría los estudiantes de la muestra se ubican en el nivel medio en relación al nivel de aplicación de estrategias motivacionales, con el 42,43%.

Tabla 40

Resultados de los consolidados del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensiones.

| Nivel de aplicación de estrategias de aprendizaje | ESTRATEGIA DE ANÁLISIS |        | ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN |        | MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA |        | MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA |        | TOTAL |        |
|---|------------------------|--------|------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|-------|--------|
|   | ni                     | hix100 | ni                           | hix100 | ni                                    | hix100 | ni                                    | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior  | 11                     | 16,67  | 16                           | 24,24  | 16                                    | 24,24  | 18                                    | 27,27  | 15    | 22,73  |
| Medio   | 35                     | 53,03  | 34                           | 51,52  | 28                                    | 42,43  | 28                                    | 42,43  | 31    | 46,97  |
| Inferior  | 20                     | 30,30  | 16                           | 24,24  | 22                                    | 33,33  | 20                                    | 30,30  | 20    | 30,30  |
| TOTAL   | 66                     | 100,00 | 66                           | 100,00 | 66                                    | 100,00 | 66                                    | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 36, 37, 38 y 39

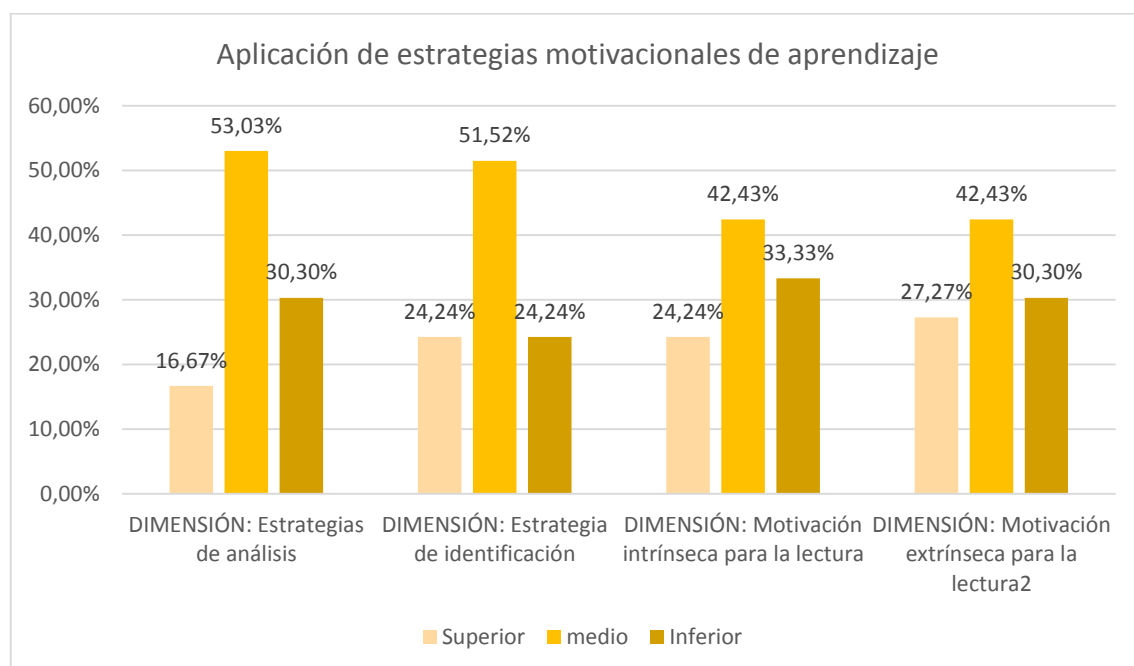


Figura 40. Resultados de los consolidados del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensiones.

FUENTE: Tabla 40

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 40**

Los resultados de consolidados del nivel de desarrollo de estrategias didácticas de los docentes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se registran en la tabla 40, considerando que en el nivel superior, Estrategias de análisis tiene un 16,67%; Estrategias de identificación con el 24,24%; Motivación intrínseca para la lectura: 24,24%; finalmente, Motivación extrínseca para la lectura: 27,27%. En el nivel medio: Estrategias de análisis con un 53,03%; Estrategias de identificación con 51,52%; Motivación intrínseca para la lectura y Motivación extrínseca para la lectura con el 42,43% para ambas estrategias. Finalmente en el nivel inferior, obtenemos lo siguiente: Estrategias de análisis tiene un 30,30%; Estrategias de identificación con el 24,24%; Motivación intrínseca para la lectura: 33,33%; finalmente, Motivación extrínseca para la lectura: 30,30%.

En consecuencia, el análisis realizado de la tabla 40, permiten afirmar que un significativo 46,97% corresponden al nivel medio con relación al nivel aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje con que se evidencian los estudiantes de la muestra.

Tabla 41

Consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.

| Nivel de comprensión lectora | DIMENSIÓN: LITERAL |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|--------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año            |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni                 | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 03                 | 17,65  | 04      | 22,22  | 02      | 28,57  | 05      | 38,47  | 04      | 36,36  | 18    | 27,27  |
| Medio                        | 08                 | 47,06  | 07      | 38,89  | 04      | 57,14  | 06      | 46,15  | 06      | 54,55  | 31    | 46,97  |
| Inferior                     | 06                 | 35,29  | 07      | 38,89  | 01      | 14,29  | 02      | 15,38  | 01      | 9,09   | 17    | 25,76  |
| TOTAL                        | 17                 | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 21 al 25.

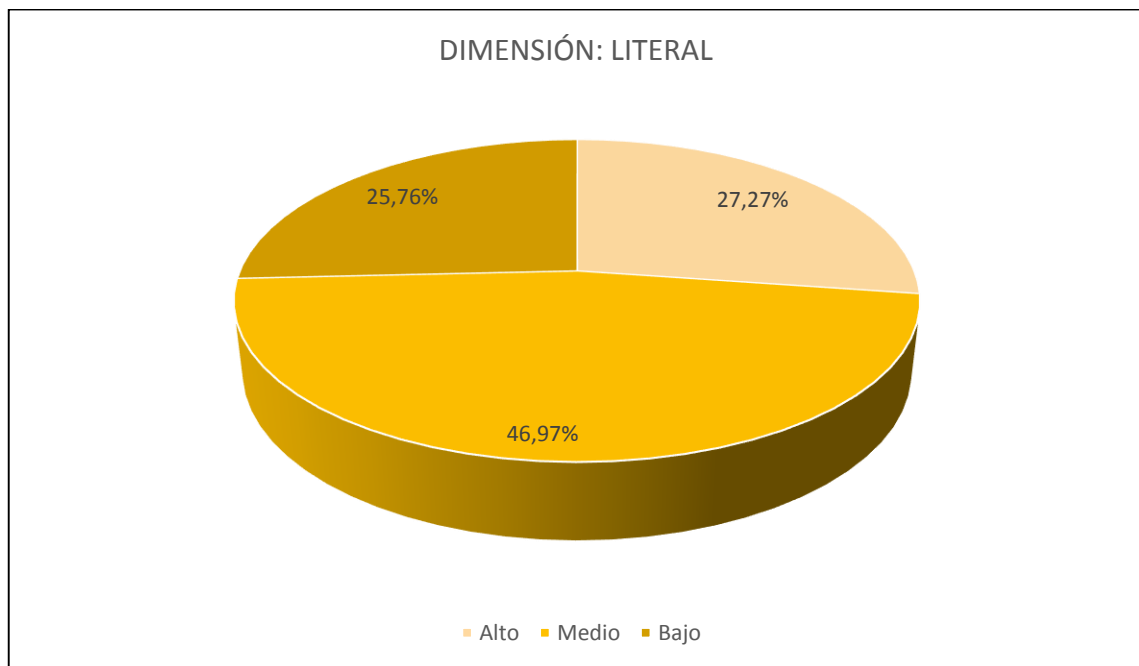


Figura 41. Consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: LITERAL.

FUENTE: Tabla 41

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 41**

En la tabla 41, en referencia al consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, dimensión: LITERAL; obtenemos lo siguiente: en el nivel superior, el 1er año tiene un 17,65%; 2do año con el 22,22%; 3er año: 28,57%; el 4to año con el 38,47%; el 5to año: 36,36%.

En el nivel medio, el 1er año alcanza un 47,06%; 2do año: 38,89%; el 3er año: 57,14%; el 4to año tiene 46,15%; el 5to año: 54,55%. En referencia al nivel inferior: 1er año: 35,29%; 2do año con el 38,89%; 3er año: 14,29%; el 4to año con el 15,38%; el 5to año con el 9,09%.

Esta información del análisis de la tabla 41, nos permite afirmar el 46,97% de estudiantes de la muestra se encuentran ubicados en el nivel medio, en referencia al nivel de comprensión lectora.

Tabla 42

Consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL

| Nivel de comprensión lectora | DIMENSIÓN: INFERENCIAL |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año                |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni                     | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 03                     | 17,65  | 03      | 16,67  | 03      | 42,86  | 04      | 30,77  | 03      | 27,27  | 16    | 24,24  |
| Medio                        | 08                     | 47,06  | 08      | 44,44  | 03      | 42,86  | 06      | 46,15  | 06      | 54,55  | 31    | 46,97  |
| Inferior                     | 06                     | 35,29  | 07      | 38,89  | 01      | 14,28  | 03      | 23,08  | 02      | 18,18  | 19    | 28,79  |
| TOTAL                        | 17                     | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 26 al 30.

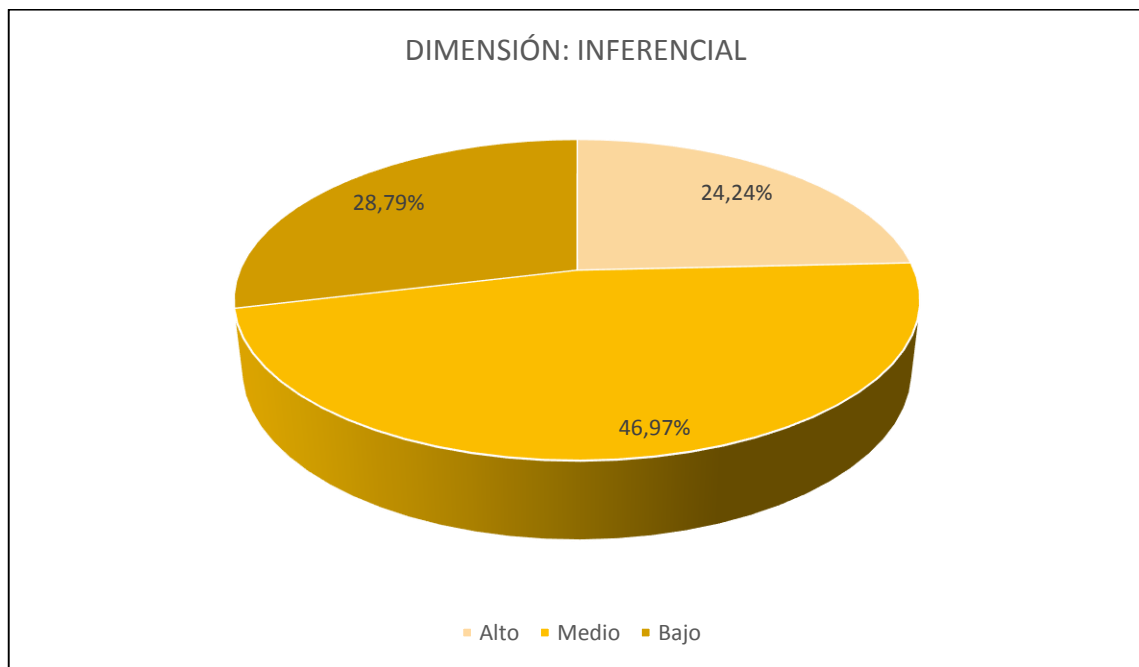


Figura 42. Consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: INFERENCIAL

FUENTE: Tabla 42

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 42**

La tabla 42, que se refiere al consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, dimensión: INFERENCIAL, en el nivel superior, el 1er año 17,65%; 2do año 16,67%; 3er año: 42,86%; el 4to año con el 30,77%; el 5to año tiene 27,27%. En el nivel medio: 1er año tiene un 47,06%; 2do año con el 44,44%; el 3er año: 42,86%; 4to año tiene 46,15%; y 5to año: 54,55%. Finalmente, en el nivel inferior: 1er año: 35,29%; el 2do año 38,89%; el 3er año: 14,28%; el 4to año con el 23,08%; 5to año: 18,18%.

Interpretando los resultados precedentes se pueden afirmar que el 46,97% de los estudiantes de la muestra evidencian estar en un nivel medio, en relación al nivel de comprensión lectora.

Tabla 43

Consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL

| Nivel de comprensión lectora | DIMENSIÓN: CRITERIAL |        |         |        |         |        |         |        |         |        |       |        |
|------------------------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
|                              | 1er Año              |        | 2do Año |        | 3er Año |        | 4to Año |        | 5to Año |        | TOTAL |        |
|                              | ni                   | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni      | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 03                   | 17,65  | 03      | 16,67  | 03      | 42,86  | 05      | 38,46  | 04      | 36,36  | 18    | 27,27  |
| Medio                        | 09                   | 52,94  | 09      | 50,00  | 04      | 57,14  | 05      | 38,46  | 05      | 45,45  | 32    | 48,48  |
| Inferior                     | 05                   | 29,41  | 06      | 33,33  | 00      | 0,00   | 03      | 23,08  | 02      | 18,19  | 16    | 24,25  |
| TOTAL                        | 17                   | 100,00 | 18      | 100,00 | 07      | 100,00 | 13      | 100,00 | 11      | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 31 al 35.

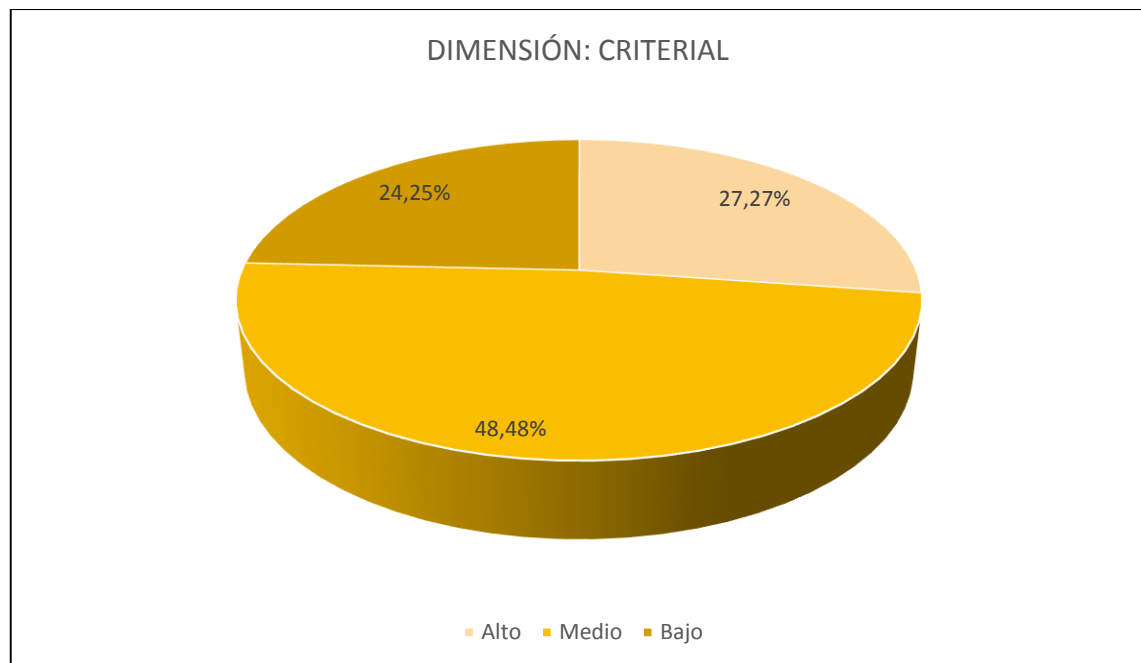


Figura 43. Consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensión: CRITERIAL.

FUENTE: Tabla 43

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 43**

Referente al consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, dimensión: INFERENCIAL, que se muestra en la tabla 43; en el nivel superior, el 1er año 17,65%; 2do año 16,67%; 3er año: 42,86%; el 4to año con el 38,46%; el 5to año tiene 36,36%. En el nivel medio: 1er año tiene un 52,94%; 2do año con el 50,00%; el 3er año: 57,14%; 4to año tiene 38,46%; y 5to año: 45,45%. En relación al nivel inferior: 1er año: 29,41%; el 2do año 33,33%; el 3er año: 00,00%; el 4to año con el 23,08%; 5to año: 18,19%.

Interpretando los resultados precedentes se pueden afirmar que el 48,48% de los estudiantes de la muestra evidencian estar en un nivel medio, en relación al nivel de comprensión lectora.

Tabla 44

Resultados de los consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensiones.

| Nivel de comprensión lectora | DIMENSIÓN: LITERAL |        | DIMENSIÓN: INFERENCIAL |        | DIMENSIÓN: CRITERIAL |        | TOTAL |        |
|------------------------------|--------------------|--------|------------------------|--------|----------------------|--------|-------|--------|
|                              | ni                 | hix100 | ni                     | hix100 | ni                   | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 18                 | 27,27  | 16                     | 24,24  | 18                   | 27,27  | 17    | 25,76  |
| Medio                        | 31                 | 46,97  | 31                     | 46,97  | 32                   | 48,48  | 32    | 48,48  |
| Inferior                     | 17                 | 25,76  | 19                     | 28,79  | 16                   | 24,25  | 17    | 25,76  |
| TOTAL                        | 66                 | 100,00 | 66                     | 100,00 | 66                   | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 41, 42, y 43

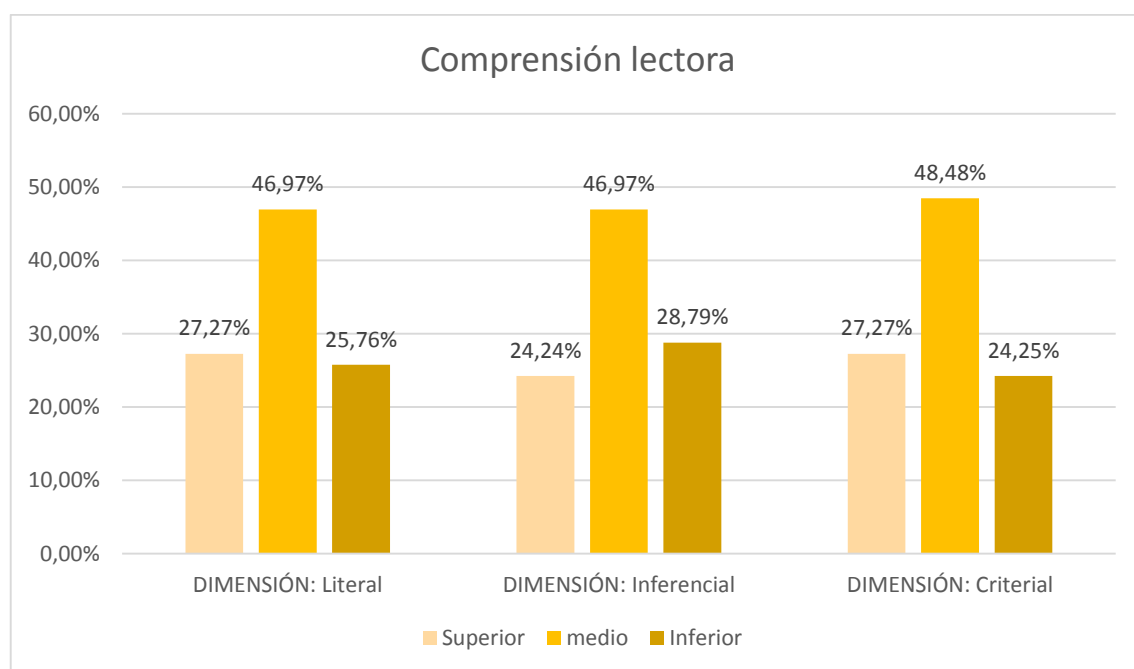


Figura 44. Resultados de los consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensiones.

FUENTE: Tabla 44

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 44**

De la lectura, que nos ofrece la tabla 44, referente a Resultados de consolidados del nivel de comprensión lectora, según dimensiones, se tiene la siguiente información: en el nivel superior, se parecía que la dimensión Literal tiene un 27,27%; la dimensión inferencial con el 24,24% y la dimensión criterial con el 27,27%.

En el nivel medio, se tiene: dimensión Literal con el 46,97%; la dimensión inferencial: 46,97% y la dimensión criterial con el 48,48%. En referencia al nivel inferior, obtenemos lo siguiente: dimensión Literal: 25,76%; dimensión inferencial con el 28,79% y dimensión criterial con el 24,25%.

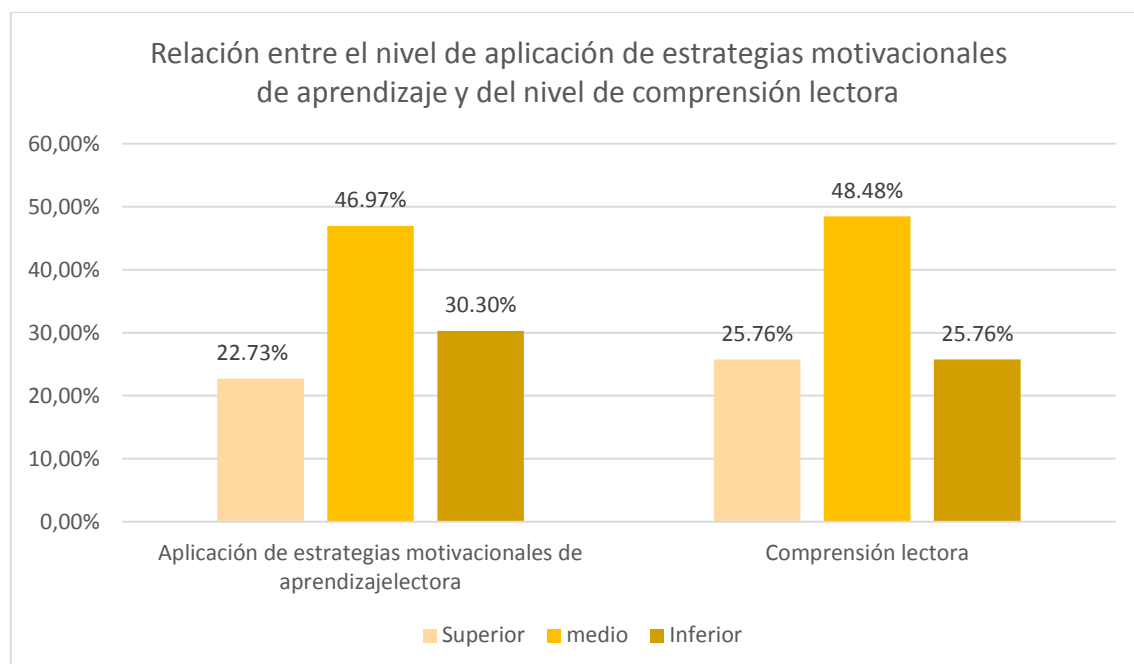
Estos resultados permiten decir que el 48,48% de estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, se encuentran comprendidos en el nivel medio en referencia al nivel de comprensión lectora.

Tabla 45

*Relación de los resultados de los consolidados del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje y del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensiones.*

| Relación entre el nivel de estrategias motivacionales de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora | Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje |        | Nivel de comprensión lectora |        | TOTAL |        |
|--|--|--------|------------------------------|--------|-------|--------|
|  | ni   | hix100 | ni                           | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 15   | 22,73  | 17                           | 25,76  | 16    | 24,24  |
| Medio  | 31   | 46,97  | 32                           | 48,48  | 31    | 46,97  |
| Inferior   | 20   | 30,30  | 17                           | 25,76  | 19    | 28,79  |
| TOTAL  | 66   | 100,00 | 66                           | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 40 y 44



*Figura 45. Relación de los resultados de los consolidados del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje y del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensiones.*

FUENTE: Tabla 45

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN TABLA 45**

En la tabla 45, se observa la información referente a la Relación del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora que evidencian los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación, especialidad SPRO, apreciando los datos siguientes: en el nivel superior, se aprecia la aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje con un 22,73% y al nivel de comprensión lectora con el 25,76%.

En el nivel medio, la información es: aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje con un 46,97% y comprensión lectora con el 48,48%. En referencia al nivel inferior, obtenemos lo siguiente: aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje: 30,30% y la comprensión lectora con el 25,76%.

Esta información del análisis de la tabla 45, nos permite afirmar el 46,97% de estudiantes de la muestra se encuentran ubicados en el nivel medio, en referencia a la relación existente entre el nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora.

### **4.3.4. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS**

#### **Verificación de la hipótesis específica a)**

***La motivación como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, se presentan con un nivel medio.***

Esta hipótesis se verifica según los resultados de la Tabla 40:

Tabla 40

Resultados de los consolidados del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la E.P. de Educación; según dimensiones.

| Nivel de aplicación de estrategias de aprendizaje | ESTRATEGIA DE ANÁLISIS |        | ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN |        | MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA LA LECTURA |        | MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA |        | TOTAL |        |
|---|------------------------|--------|------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|-------|--------|
|   | ni                     | hix100 | ni                           | hix100 | ni                                    | hix100 | ni                                    | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior  | 11                     | 16,67  | 16                           | 24,24  | 16                                    | 24,24  | 18                                    | 27,27  | 15    | 22,73  |
| Medio   | 35                     | 53,03  | 34                           | 51,52  | 28                                    | 42,43  | 28                                    | 42,43  | 31    | 46,97  |
| Inferior  | 20                     | 30,30  | 16                           | 24,24  | 22                                    | 33,33  | 20                                    | 30,30  | 20    | 30,30  |
| TOTAL   | 66                     | 100,00 | 66                           | 100,00 | 66                                    | 100,00 | 66                                    | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 36, 37, 38 y 39

Paso 1. Formulación de hipótesis estadísticas

Hipótesis nula

H<sub>0</sub>: La motivación como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, no se presentan en un nivel medio.

$$(C_1=C_2=C_3)$$

Hipótesis alternativa

H<sub>a</sub>: La motivación como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, se presentan con un nivel medio.

(Por lo menos alguna categoría es diferente)

Paso 2. Nivel significancia. Se elige  $\alpha=0,35$ .

Paso 3. Prueba estadística

Según la naturaleza de la variable (cuantitativa ordinal), es conveniente seleccionar el estadístico Chi cuadrado de homogeneidad. Este test verifica si las frecuencias observadas discrepan significativamente una de otras.

Su fórmula es:

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Dónde:

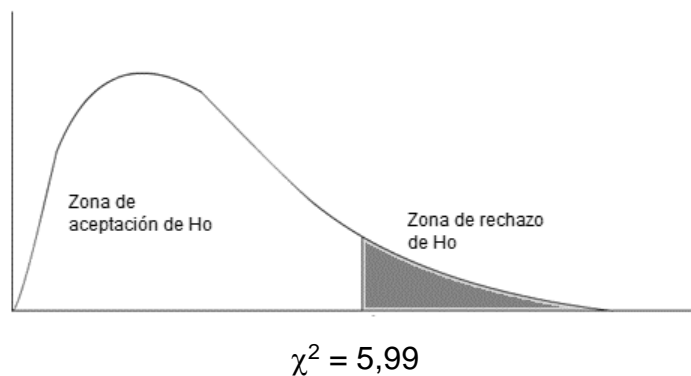
$o_i = \text{Frecuencia observada}$

$e_i = \text{Frecuencia esperada}$

Paso 4. Esquema de prueba: (Cola derecha)

Se calcula Chi cuadrado crítico con:

- ✓ Grados de libertad:  $gl = (N^\circ \text{ Filas} - 1) = (3 - 1) = 2$
- ✓  $\alpha = 0,35\%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla:  $\chi^2 = 5,99$



Paso 5. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 18.0 se calculan los valores observados y esperados:

| Estrategias motivacionales |             |            |          |
|----------------------------|-------------|------------|----------|
|                            | N observado | N esperado | Residual |
| Superior                   | 15          | 22,0       | -7,0     |
| Medio                      | 31          | 22,0       | 9,0      |
| Inferior                   | 20          | 22,0       | -2,0     |
| Total                      | 66          |            |          |

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(15 - 22,0)^2}{22,0} + \frac{(31 - 22,0)^2}{22,0} + \frac{(20 - 22,0)^2}{22,0}$$

$$\chi^2 = 6,091$$

Paso 6. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado  $\chi^2=6,091$  es mayor a 5,99 se decide rechazar la hipótesis nula (Ho), y se acepta la hipótesis alterna.

Se concluye que la motivación como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, se presentan con un nivel medio. La hipótesis queda verificada.

**Verificación de la segunda hipótesis específica b)**

***El nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, es medio.***

Esta hipótesis se verifica según los resultados de la Tabla 44:

Tabla 44

Resultados de los consolidado del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensiones.

| Nivel de comprensión lectora | DIMENSIÓN: LITERAL |        | DIMENSIÓN: INFERENCIAL |        | DIMENSIÓN: CRITERIAL |        | TOTAL |        |
|------------------------------|--------------------|--------|------------------------|--------|----------------------|--------|-------|--------|
|                              | ni                 | hix100 | ni                     | hix100 | ni                   | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior                     | 18                 | 27,27  | 16                     | 24,24  | 18                   | 27,27  | 17    | 25,76  |
| Medio                        | 31                 | 46,97  | 31                     | 46,97  | 32                   | 48,48  | 32    | 48,48  |
| Inferior                     | 17                 | 25,76  | 19                     | 28,79  | 16                   | 24,25  | 17    | 25,76  |
| TOTAL                        | 66                 | 100,00 | 66                     | 100,00 | 66                   | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de las tablas 41, 42, 43

Paso 1. Formulación de hipótesis estadísticas

Hipótesis nula

H<sub>0</sub>: El nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, no es medio.

(C<sub>1</sub>=C<sub>2</sub>=C<sub>3</sub>)

Hipótesis alternativa

H<sub>a</sub>: El nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, es medio.

(Por lo menos alguna categoría es diferente)

Paso 2. Nivel significancia. Se elige  $\alpha=0,35$ .

Paso 3. Prueba estadística

Según la naturaleza de la variable (cuantitativa ordinal), es conveniente seleccionar el estadístico Chi cuadrado de homogeneidad. Este test verifica si las frecuencias observadas discrepan significativamente una de otras.

Su fórmula es:

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Dónde:

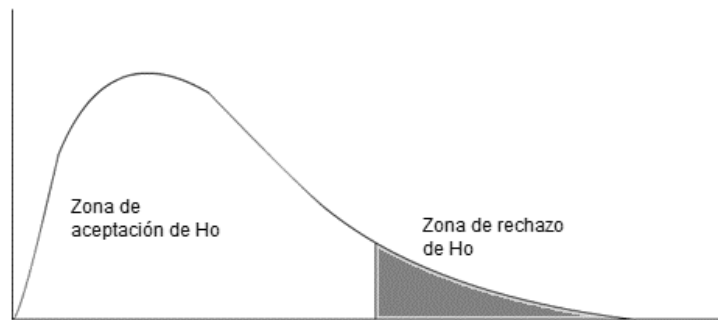
$o_i$  = Frecuencia observada

$e_i$  = Frecuencia esperada

Paso 4. Esquema de prueba: (Cola derecha)

Se calcula Chi cuadrado crítico con:

- ✓ Grados de libertad:  $gl=(N^\circ \text{ Filas} - 1) = (3-1) = 2$
- ✓  $\alpha=0,35\%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla:  $\chi^2=5,99$



$$\chi^2 = 5,99$$

Paso 5. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 18.0 se calculan los valores observados y esperados:

| Comprensión lectora |             |            |          |
|---------------------|-------------|------------|----------|
|                     | N observado | N esperado | Residual |
| Superior            | 17          | 22,0       | -5,0     |
| Medio               | 32          | 22,0       | 10,0     |
| Inferior            | 17          | 22,0       | -5,0     |
| Total               | 66          |            |          |

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(17 - 22,0)^2}{22,0} + \frac{(32 - 22,0)^2}{22,0} + \frac{(17 - 22,0)^2}{22,0}$$

$$\chi^2 = 6,818$$

Paso 6. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado  $\chi^2=6,818$  es mayor a 5,99 se decide rechazar la hipótesis nula (Ho), y se acepta la hipótesis alterna.

Se concluye que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, es medio.

La hipótesis queda verificada.

### Verificación de la hipótesis específica c)

**Si el nivel de motivación como estrategia de aprendizaje es medio; entonces, el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, será medio.**

Esta hipótesis se verifica según los resultados de la Tabla 45:

Tabla 45

Relación de los resultados de los consolidados del nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje y del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la E.P. de Educación, especialidad SPRO, según dimensiones.

| Relación entre el nivel de estrategias motivacionales de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora | Nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje |        | Nivel de comprensión lectora |        | TOTAL |        |
|--|--|--------|------------------------------|--------|-------|--------|
|  | ni   | hix100 | ni                           | hix100 | ni    | hix100 |
| Superior   | 15   | 22,73  | 17                           | 25,76  | 16    | 24,24  |
| Medio  | 31   | 46,97  | 32                           | 48,48  | 31    | 46,97  |
| Inferior   | 20   | 30,30  | 17                           | 25,76  | 19    | 28,79  |
| TOTAL  | 66   | 100,00 | 66                           | 100,00 | 66    | 100,00 |

FUENTE: Resultados de consolidados de las tablas 40 y 44

#### Paso 1. Formulación de hipótesis estadísticas

##### Hipótesis nula

H<sub>0</sub>: Si el nivel de motivación como estrategia de aprendizaje es medio; entonces, el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, será medio.

Hipótesis alternativa

H<sub>a</sub>: Si el nivel de motivación como estrategia de aprendizaje es medio; entonces, el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, no será medio.

Paso 2. Nivel significancia. Se elige  $\alpha=5\%$ . Ideal para estudios en ciencias sociales.

Paso 3. Prueba estadística

Según la medición de las variables (ordinal: bajo, medio y alto, es conveniente el estadístico Chi cuadrado de independencia. Este test analiza si las frecuencias encontradas tienen alguna relación.

Su fórmula es:

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Dónde:

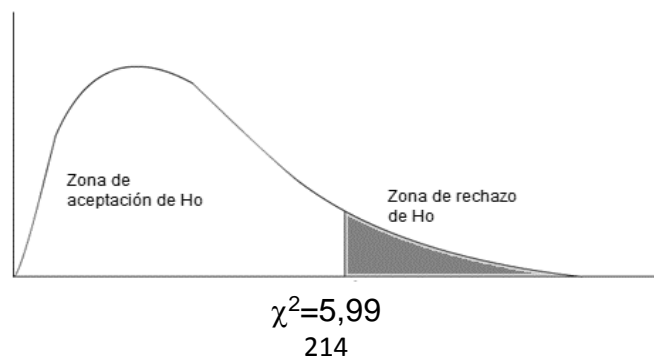
$o_i =$  Frecuencia observada

$e_i =$  Frecuencia esperada

Paso 4. Esquema de prueba: (Cola derecha)

Se calcula Chi cuadrado crítico con:

- ✓ Grados de libertad:  $gl=(N^\circ \text{ Filas} -1)(N^\circ \text{ Columnas}-1)= (2 \times 1)=2$
- ✓  $\alpha=5\%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla:  $\chi^2=5,99$



Paso 5. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 18.0 se calculan los valores observados y esperados:

|       |          | Variables |                               |                        |
|-------|----------|-----------|-------------------------------|------------------------|
|       |          |           | Estrategias<br>motivacionales | Comprensión<br>lectora |
| Nivel | Superior | Observado | 15                            | 17                     |
|       |          | Esperada  | 16,0                          | 16,0                   |
|       | Medio    | Observado | 31                            | 32                     |
|       |          | Esperada  | 31,5                          | 31,5                   |
|       | Inferior | Observado | 20                            | 17                     |
|       |          | Esperada  | 18,5                          | 18,5                   |
| Total |          | Observado | 66                            | 66                     |
|       |          | Esperada  | 66,0                          | 66,0                   |

**Pruebas de chi-cuadrado**

|                                 | Valor             | gl | Sig. asintótica<br>(bilateral) |
|---------------------------------|-------------------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson         | ,384 <sup>a</sup> | 2  | ,825                           |
| Razón de verosimilitudes        | ,384              | 2  | ,825                           |
| Asociación lineal por<br>lineal | ,361              | 1  | ,548                           |
| N de casos válidos              | 132               |    |                                |

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 16.00.

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

$$= \frac{(15 - 16)^2}{16} + \frac{(17 - 16)^2}{16} + \frac{(31 - 31,5)^2}{31,5} + \frac{(32 - 31,5)^2}{31,5}$$

$$+ \frac{(20 - 18,5)^2}{18,5} + \frac{(17 - 18,5)^2}{18,5}$$

$$\chi^2 = 0,825$$

#### Paso 6. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado  $\chi^2=0,825$  es menor a 5,99, se decide no rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ).

Con estos resultados se concluye que “Si el nivel de motivación como estrategia de aprendizaje es medio; entonces, el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, será medio”

#### **Verificación de la Hipótesis General:**

La hipótesis central planteada fue:

**La motivación como estrategia de aprendizaje influye significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la especialidad SPRO-FECH de la UNJBG.**

Si el nivel de motivación de los estudiantes es de nivel medio (hipótesis específica a), se tiene como producto un nivel de comprensión lectora medio (hipótesis específica b). Asimismo, al haberse verificado la tercera hipótesis específica, se corrobora la relación de influencia entre las variables en estudio. En consecuencia, se induce que la motivación influye significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la especialidad de SPRO de la FECH de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Por tanto, la hipótesis general queda aceptada y comprobada.

### **4.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Los datos procesados que se presentan en la Tabla 40, corresponden al consolidado del tratamiento de las dimensiones en que se estudiado y tratado la variable motivación, como estrategia de aprendizaje.

En ese sentido, se ha buscado establecer el nivel de aplicación de las estrategias motivacionales. Los resultados indican que, en lo referente a la motivación entendida como estrategia de aprendizaje, el nivel es medio (53,03%); asimismo, el nivel de la motivación como estrategia de identificación es medio (51,52%), el nivel de motivación intrínseca es medio (42,43%) y el nivel de motivación extrínseca, es medio (42,43%).

Promediando los resultados, los que se presentan como consolidados en la Tabla 40, se desprende que el nivel de aplicación de estrategias para el aprendizaje por parte de los estudiantes de la muestra, se ubican en un nivel medio (46,97%).

En el proceso de contrastación, mediante la aplicación estadística y utilización del programa SPSS, al establecer que el valor Chi cuadrado calculado  $\chi^2=6,091$  es mayor a 5,99 se decide rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se acepta la hipótesis alterna.

En consecuencia, se concluye que la motivación como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, se presentan con un nivel medio.

Este resultado corrobora lo planteado hipotéticamente, con lo que se comprueba y acepta la misma. Estos resultados, sin embargo, no son suficientes y eficientes en el proceso de aprendizaje del estudiante en la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la UNJBG.

López (2005), precisa que la comprensión lectora es una destreza fundamental y uno de los instrumentos de aprendizaje, ya que la mayor parte del aprendizaje se vincula a los textos escritos y es, en gran medida, a través de los textos como nuestros alumnos se informan y adquieren el conocimiento, Los alumnos tienen que leer para aprender.

El aprendizaje de tácticas y estrategias de comprensión para mejorar el nivel comprensivo estará vinculado a la adquisición de conocimientos.

Agrega que, cuando el sujeto lector se enfrenta a un texto, los elementos que componen el mismo originan en él varias expectativas a diferentes niveles (primero las letras, después las palabras), de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un “input” para el nivel siguiente; así a través del sistema de abajo arriba (botton-up), la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados.

Paralelamente, a la vez que esto sucede, y dado que el texto origina también expectativas a niveles superiores (sintáctico, semántico), dichas expectativas se constituyen en hipótesis que necesitan buscar en los niveles inferiores indicadores que permitan su verificación, a través de un procedimiento de arriba a abajo (top down). En la comprensión de un texto tanto los procesos de arriba abajo como los de abajo a arriba se dan simultáneamente.

Es decir, en tanto el nivel de comprensión lectora no es el suficiente, la comprensión de textos será también insuficiente, dejando como resultado un nivel inadecuado de aprendizaje.

López (2005), tomando en cuenta lo que dice Baker (1984), añade que una persona con una buena capacidad de comprensión realiza en el proceso lector una especie de registro de su propia comprensión durante la lectura, verifica que lo leído tiene sentido, y si no lo tiene adopta medidas para clarificar y así poder entender lo que ha leído. Este aspecto conocido del metacognoscimiento en lo relativo a la lectura, se ha denominado metacomprensión, como ya señalamos anteriormente, e implica el proceso de control de la comprensión y la utilización de estrategias (tácticas) independientes que faciliten el aprendizaje y el recuerdo.

Una persona con una buena capacidad de comprensión realiza en el proceso lector una especie de registro de su propia comprensión durante la

lectura, verifica que lo leído tiene sentido, y si no lo tiene adopta medidas para clarificar y así poder entender lo que ha leído.

Este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

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. Implica saber atribuirle significado al contenido. Los estudiantes con altos niveles de comprensión leen con un propósito y controlan de forma activa como alcanzar dicho propósito. Notan cuando algo de lo que leen no es congruente con su conocimiento previo o no está claro, y toman medidas para aclarar su comprensión, como es releer o seguir leyendo para entender (Ojeda, 2015).

Basado en lo anterior, la educación actual debe indagar en los procesos de aprendizaje y enseñanza, implementando estrategias que conduzca a lograr que los estudiantes se instruyan con componentes sensoriales, cognoscitivos y psicológicos que lleven a la construcción del conocimiento, y ellos incluyen el interés, motivación, la búsqueda, la observación, la percepción, la selección, la organización, la asimilación.

En cuanto a la segunda hipótesis, la información recolectada, precisada y presentada, de manera consolidada, en la Tabla 44, indica que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, es medio (48,48%).

Tal nivel es producto de la mención de las dimensiones con las que se ha identificado dicho nivel. En tal sentido, los resultados de la tabla 41, pertinentes al nivel literal, indican que el 46,97% de los estudiantes se ubican en dicho nivel; el 46.97%, de la tabla 42, precisan que el nivel comprensión lectora es inferencial, y la información contenida en la Tabla 43, indica que el 48,48% se alcanzan el nivel de comprensión criterial. Los tres niveles de comprensión

(lectora literal, inferencial y criterial), corresponden al nivel medio, lo que confirma el resultado estadístico de la Tabla 44

En ese sentido, la información consolidada, sometida a verificación estadística, a partir de la decisión que considera como valor Chi cuadrado calculado  $\chi^2=6,818$  es mayor a 5,99 se decide rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se acepta la hipótesis alterna. Por tanto, se concluye que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, es de nivel medio. Es decir, los estudiantes presentan un nivel medio de comprensión lectora, por tanto, limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en la lectura comprensiva y crítica, así como en la producción de texto y argumentos verbales que expresen un planteamiento u opinión.

Los resultados, implican asumir lo que recomienda Sánchez (2013), la necesidad de poner énfasis en el desarrollo de habilidades para el nivel inferencial: Percibir, observar, discriminar, nombrar o identificar, emparejar, secuenciar u ordenar, retener. Las habilidades para el nivel inferencial se requiere la participación de operaciones lógicas del pensamiento que conforman habilidades complejas que son: Inferir, comparar o contrastar, categorizar o clasificar, describir, explicar, analizar, identificar causa efecto, interpretar, resumir, predecir, estimar, generalizar, resolver problemas. Para el nivel crítico se pone en juego un juicio de valor que lleve a emitir una opinión o juzgar algo. Para ello se requiere de habilidades como: Debatir o argumentar, evaluar, juzgar o criticar

Los resultados sobre la medición de los niveles alcanzados, por los estudiantes, en el presente trabajo, no son lo más aceptable. De allí que, lamentablemente, coincidimos con los que dicen Gordillo y Flórez (2009): en la cultura universitaria casi nunca se llevan a cabo las prácticas de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las competencias lectoras de cada uno de los estudiantes, sino se asume que cada sujeto que llega a las instituciones trae consigo los conocimientos y estrategias propias para abordar la complejidad de

la educación superior. Dicha circunstancia no es desconocida para todo aquel que se interese en el campo de la educación, ya que este tipo de cultura tiene como resultado un bajo nivel académico, frustración (estudiante/docente), hechos que llevan irremediablemente a la deserción universitaria.

En cuanto a la posibilidad relacional entre motivación y comprensión lectora, los resultados que se presentan en la Tabla 45, indican que es de nivel medio; esto como producto, precisamente de los resultados tratados en las tablas consolidadas anteriormente.

Así, se demuestra que en el nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora, éste alcanza al 46,97%.

Estadísticamente, a partir de la decisión de tomar como valor del Chi cuadrado calculado  $\chi^2=0,825$  que es menor a 5,99, se decide no rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ). Con ello, se concluye que “Si el nivel de motivación como estrategia de aprendizaje es medio; entonces, el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, será medio”.

En este sentido, se observa que los resultados no muestran una relación significativa entre el uso de estrategias y la comprensión. Parece que el uso de estrategias no juega un papel tan decisivo como la motivación. También que la frecuencia de uso de estrategias durante la lectura no ha alcanzado un nivel tan significativo que pueda influir exclusivamente en la comprensión.

Según Larson (2000), mencionado por Galindo y Martínez (2014) la motivación también incrementa la persistencia que los estudiantes exhiben para completar las actividades que inician, a pesar de verse frustrados en el proceso por problemas o por la dificultad de la tarea. Esta motivación es definitivamente necesaria en el proceso que lleva a un alumno desde aprender nombres y sonidos de letras, decodificación, hasta la comprensión autónoma y efectiva de

lo que lee. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora hace más fácil este proceso, pues el alumno toma estas herramientas y logra entender lo que se le presenta en forma de texto. Un alumno que sabe lo que hace, comprende lo que lee y es un alumno motivado; como ha dominado este proceso llega a disfrutarlo y a necesitarlo. Así se forma el hábito de lectura, cuando un estudiante entiende y disfruta de lo que lee, por tanto, quiere leer más para sentirse satisfecho.

Finalmente, la hipótesis general, la que fue planteada de la siguiente forma, “la motivación como estrategia de aprendizaje influye significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG”, fue corroborada, ya que la información recolectada, procesada y presentada, en las tablas pertinentes, así lo demuestran.

La comprensión lectora se convierte en una actividad social, que principalmente se emplea en el ámbito educativo para aprender, conocer, comprender, analizar, criticar, construir, aplicar, consolidar y reconstruir o reinterpretar los recientes saberes de la humanidad; de esta forma, el ser humano se forma una nueva visión de lo que sucede en el mundo; se apropie y enriquezca de dichos conocimientos para hacerlos propios y darles un nuevo significado.

Según Hernandez, Monarca, & Oviedo (2014), mencionados por Mila (2018), “La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con los conceptos, que ya tienen un significado para el lector. Es el proceso a través del cual el lector “interactúa” con el texto, sin importar la longitud o brevedad del párrafo. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje. El lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases; sin embargo, cuando se lee no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto, es posible incluso, que se comprenda de manera equivocada”; sin embargo, la crisis que se vive en la actualidad en cuestión de la capacidad

lectora hace que nuestros jóvenes mexicanos del nivel medio superior tengan carencias en la comprensión lectora.

Considerando que la lectura no es un proceso lineal, sino de construcción de múltiples significados, ésta es algo más que un conjunto de estrategias específicas y que se puede evaluar a partir de la decodificación de signos.

Es una capacidad más compleja, donde el autor puede interpretar un texto a partir de sus experiencias previas; el lector, sin embargo, debe también conocer las estrategias de comprensión del texto tanto a lo que refiere el autor como a aquello que se menciona en el texto. Saulés (2012), considera la lectura como elemento fundamental para poseer una posición crítica que permita al individuo alcanzar un desarrollo personal y la capacidad para participar de forma activa en su sociedad.

Quizá la mayor importancia de la comprensión lectora es que facilita el aprendizaje autónomo y personal; en la medida que se tenga a una mayor población estudiantil en bachillerato que la domine, se aseguran éxitos académicos individuales que posibilitan transitar a los siguientes niveles educativos, o en su caso, a una vida laboral con mayor posibilidad de éxito.

Se puede considerar que es de sumo valor sensibilizar al alumno en la importancia del proceso lector que lleva a lo largo de su vida académica, conduciéndolo a una construcción y reconstrucción del texto, para ello es necesario que se vaya más allá de descifrar el significado de las palabras, memorizar el contenido de textos, la comprensión de lo que lee y de esta manera lo integre a sus conocimientos previos. La lectura favorece el aprendizaje y el conocimiento.

Naranjo (2009), considera que la motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas, la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige. La motivación también es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y

realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación.

En efecto, la motivación está relacionada con el impulso, porque éste provee eficacia al esfuerzo colectivo orientado a conseguir los objetivos de la empresa, por ejemplo, empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse profesional y personalmente, integrándolo así en la comunidad donde su acción cobra significado.

Todo lo señalado anteriormente nos confirma que existe una influencia significativa entre la motivación y la comprensión lectora, lo que estaría confirmando la hipótesis planteada inicialmente.

## **CONCLUSIONES**

### **PRIMERA**

La información procesada y presentada indican que el nivel de motivación, como estrategia de aprendizaje que presentan los estudiantes de la especialidad de SPRO-FECH, es de nivel medio (46.97%). Comprende el comportamiento de las dimensiones referentes al nivel de la motivación como estrategia de identificación (53.03%), estrategias de identificación (51,52%), el nivel de motivación intrínseca (42,43%) y el nivel de motivación extrínseca (42,43%).

Promediando los resultados, los que se presentan como consolidados en la Tabla 40, se desprende que el nivel de aplicación de estrategias para el aprendizaje por parte de los estudiantes de la muestra, se ubican en un nivel medio (46,97%).

### **SEGUNDA**

Se ha logrado identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de especialidad SPRO - FECH de la UNJBG el mismo que es de nivel medio. La información procesada y presentada en las Tablas 41, pertinentes al nivel literal, indican que el 46,97% de los estudiantes se ubican en nivel medio; el 46.97%, de la tabla 42, precisan que el nivel comprensión lectora es inferencial, y la información contenida en la Tabla 43, indica que el 48,48% se alcanzan el nivel de comprensión criterial. La información de las tablas anteriores, fueron consolidadas en la Tabla 44, cuyo resultado final (48,48%) indica que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, es medio.

### **TERCERA**

Se ha demostrado que existe relación entre la motivación como estrategia de aprendizaje con la comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO – FECH de la UNJBG del año 2018. Los resultados contenidos en la Tabla 45, indican que dicha relación es de nivel medio; esto como producto, precisamente de la comparación de los resultados tratados sobre el nivel de aplicación de estrategias motivacionales de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora, éste alcanza al 46,97%.

### **CUARTA**

Los resultados presentados en las tablas consolidadas 40, 44 y 45 demuestran que la motivación como estrategia de aprendizaje influye de manera directa y significativa sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de especialidad SPRO - FECH de la UNJBG del año 2018. De esta relación se deduce la importancia que desempeña la motivación, como rol estratégico para mejorar el nivel de aprendizaje, a partir de una adecuada y correcta comprensión lectora. Asimismo, permite corroborar la hipótesis general planteada, cumpliéndose con el objetivo general del presente trabajo.

## **RECOMENDACIONES**

### **PRIMERA**

Que la Dirección de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación, comunicación y Humanidades de la UNJBG asuma la responsabilidad del desarrollo de eventos de capacitación para el mejoramiento de las estrategias de motivación, como estrategia de aprendizaje, asimismo en el campo de la comprensión lectora.

### **SEGUNDA**

Que la Dirección de la Escuela de Educación, implique en el cuerpo docente la intensificación de las acciones que conlleven al desarrollo de competencias y habilidades de lectura a propósito de mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

### **TERCERA**

Que la Escuela difunda los resultados del presente trabajo como diagnóstico y elemento motivador para el cuerpo docente y estudiantado a propósito de que la calidad educativa logre mejores niveles, rumbo a la acreditación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Motivación*. (12 de Diciembre de 2018). Obtenido de [http://www.cnice.mec.es/recursos2/e\\_padres/html/motivacion.htm](http://www.cnice.mec.es/recursos2/e_padres/html/motivacion.htm)
- Aliaga, N. (2000). *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia*. Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión, Lima. Huacho: U.N. Faustino Sánchez Carrión. Recuperado el 10 de noviembre de 2018
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela. Motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso, J. (2009). *Motivación y aprendizaje en el ámbito de la compensación educativa e intercultural*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Garcia, J. I. (2003). *Psicología*. Andalucía, España: Bachillerato.
- Arias, F. y. (2004). *Administración de Recursos Humanos para el Alto Desempeño*. 3ª. Edición. México: Trillas.
- Atoc Calva, P. (2012). *Comprensión lectora: nivel literal, inferencial y crítico*. Recuperado el 25 de enero de 2019, de <http://molayay.blogspot.com/>
- Baker, L. y. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of reading Research, Nueva York*, 357-394.
- Barca-Lozano, E. y. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, vol. 28, núm. 3,, 848-859.
- Bruner, J. (1996). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabanillas A., G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2018, de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2371/cabanillas\\_ag.pdf?sequence=1](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2371/cabanillas_ag.pdf?sequence=1)
- Cáceres Núñez, A., & Donoso González, P. y. (2012). *Comprensión lectora*. Santiago Universidad de Chile.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Carretero, M. (2004). *Constructivismo y Educación*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2018, de <http://galeon.hispavista.com/pcazau/>

- Carrillo Torea, G. (2007). *Realidad y Simulación de la Lectura Universitaria: El Caso de la UAEM - Universidad Autónoma del Estado de México*. Recuperado el 15 de enero de 2019, de <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol11num36/>
- Catalá, G. C. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona, España: graó.
- Chiavenato, I. (2001). *Administración de Recursos Humanos*". 5ª Edición. Colombia: McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (2002). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México.
- Colorado Yujra, F. (2013). *Aplicación de la estrategia "HISLICC" para mejorar el nivel de comprensión lectora de cuentos en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la I.E. "Jorge Martorell Flores" de Tacna en el año 2012*. Recuperado el 10 de noviembre de 2018, de <http://repositorio.unjbg.edu.pe/bitstream/handle/UNJBG/377/TG0234.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deci, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
- Deci, R. y. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
- Deckers, L. (2001). *Motivation. Biological, Psychological, and Environmental*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz F, H. G. (1999). *La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Doménech Betore, F. (3 de diciembre de 2018). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar*. Obtenido de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/resumen.html>
- Dreikurs, E. (2000). *Motivation. A Biosocial and Cognitive Integration of Motivation and Emotion*. Nueva York: Oxford University Press.
- Dubois, M. E. (2011). Nuevos enfoques en lectura y escritura. *IEGENDA*, 105-121.
- Feito Alonso, R. (2008). Competencias Educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía educativa. Sevilla, N. 66,, 24-26*.
- Galindo, J. y. (2014). Fortaleciendo la motivación mediante estrategias de aprendizaje. *Innovare. Vol. 3, Núm. 2, 11-25*.
- García. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- García Legazpe, F. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. España: Ministerio de Educación y Ciencias.
- García, F. (2006). *Factores que influyen en el aprendizaje*. Recuperado el 13 de diciembre de 2018, de <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf>.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.
- González Maquera, Y. (2012). *Percepción sobre las estrategias motivacionales y su incidencia en la inteligencia emocional de los alumnos del nivel secundario de la institución educativa "Hermógenes Arenas Yáñez"*. (U. J. Grohmann, Ed.) Recuperado el 5 de noviembre de 2018, de <http://repositorio.unjbg.edu.pe/bitstream/handle/UNJBG/740/TM0043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González Serrra, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana, Cuba: Ciencias Médicas.
- Gordillo Alonso, A. y. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Aactualidades pedagógica No. 3*, 95-103.
- Gordillo, A. y. (2017). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 63. Recuperado el 28 de diciembre de 2018, de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048>
- Grensing, L. (1989). *Motivar sin dinero: Mas fácil de lo que parece*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Gutiérrez-Braojos, C. y. (2016). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado 2012 16 (1)*, 184-202. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <http://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=56724377011>
- Hernández Monje, F., & Monarca Bahena, A. y. (2014). *La falta de lectura en los alumnos de tercer semestre del Colegio de Bachilleres Plantel 01 turno matutino*.
- Herzberg, F., & Mausner, B. y. (1967). *La motivación en el trabajo*. Nueva York: John Wiley.
- Jesus, A. T. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los estudiantes*. (M. d. Ciencia, Ed.) Recuperado el 15 de diciembre de 2018, de [http://www.orientacioncadiz.com/files/EOEs/EOE%20ARCOS/2005\\_motivacion\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_Perspectiva\\_alumnos.pdf](http://www.orientacioncadiz.com/files/EOEs/EOE%20ARCOS/2005_motivacion_para_el_aprendizaje_Perspectiva_alumnos.pdf)
- Jiménez, E. (2012). *La comprensión como factor de éxito en la educación secundaria*. Edelvives.
- Junco Herrera, I. (2010). *La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Recuperado el 15 de diciembre de 2018, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>
- Jung, I. y. (2003). *Abriendo la escuela : lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*.,. España: Morata.

- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth developmen. *The American Psychologist*, Vol. 55, 170-183.
- López Delgado, M. (2005). *Estrategias de comprensión*. Cuenca: Universidad de Castilla-LaMancha.
- López Delgado, M. (2005). *Estrategias de comprensión*. Cuenca, España: Universidad de CAstilla-La Mancha.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea.
- McGregor, D. (1966). *El lado humano de la empresa*. Cambridge: MIT Press.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Signos*, 37 (55), 19-30.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*,. España: Prentice Hall.
- Mila Avila, E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectura. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- MINEDU. (2017). *Manual de comprensión lectora para el docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- Moreira, M. (2012). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: implicaciones para la enseñanza. *Meaningful Learning Review* , 44-65.
- Mujica, A. G. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *Liberabit*, 17(1), 71-84.
- Mullis, L. y. (2007). *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. Boston: International Study Center.
- Muñoz, T. S. (2009). *El enfoque funcional y comunicativo en la enseñanza de la lengua y literatura*. Managua: MINED.
- Naranjo, P. M. (2009). Motivación: perspectivas, teorías y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33(2), 153-170.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Executive Summary*.
- Ojeda Piug, C. (2015). *Comprensión lectora*. España: UNED.
- Palmero, F. (2005). *Motivación: conducta y proceso*. Recuperado el 13 de diciembre de 2018, de <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html>
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Parodi, G. P. (2010). *Saber leer. Valparaíso, Chile: Santillana*. Valparaiso, Chile: Santillana.
- Paucar Miranda, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Lima: U.N.M. San marcos. Recuperado el 3 de noviembre de 2018, de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4322/Paucar\\_mp.pdf?sequence=1](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4322/Paucar_mp.pdf?sequence=1)
- Paz, A., & otros, D. F. (2011). Reflexiones en torno a los conceptos de comprensión e interpretación. (U. d. Cuba, Ed.) *Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 3 N° 23*. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de <http://www.eumed.net/rev/ced/23/abcs2.htm>
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, número extraordinario,, 121-138*.
- Pérez, M. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. bARCELONA, eSPAÑA: Horsosri.
- Peronard, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión. *Onomazein, 7,, 95-115*.
- Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica, Vol. 33 (1), 9-30*.
- Pinzas, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Metrocolor.
- Pozo, j. (2006). Las concepciones del aprendizaje ante la nueva cultura educativa. *Nuevasformas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. , 29-54*.
- Precht, A. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente . *Estudios Pedagógicos, Valdivia, v. 42, n. 4,, 165-182*.
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir la comprensión lectora. *Onomázein. 14(2), 197-210*.
- Riffo, B. y. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos, 38 (2), 201-219*.
- Riffo, B. y. (Estudios Pedagógicos, 38 (2). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. 2012, 201-219.
- Rioseco Izquierdo, R. y. (1992). *Yo pienso y aprendo*. Chile: Andrés Bello.
- Robbins, S. (2006). *Comportamiento Organizacional. 10ª. Edición*. México: Pearson Educación.
- Rugarcía, A. u. (12 de febrero de 2019). Obtenido de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85\\_S1A6ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85_S1A6ES.pdf)

- Samaja, J. (2002). *Análisis del proceso de investigación*. Buenos Aires: Docencia.
- Sánchez Carlesi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia* 3 (5), 31-38.
- Sánchez Carlessi, H. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado el 24 de enero de 2019, de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/55/55>
- Santana, J. y. (1983). *La educación del individuo excepcional en América Latina*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Saulés Estrada, S. (2012). *Leer... ¿Para qué? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE.
- Skinner, B. F. (1977). *Sobre el conductismo*. Fontanella.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje, 1987, N°39-40*, 1-13.
- Sole, I. (2001). El apoyo del profesor. *Revista aula de innovación educativa; mayo III (12)*, 32-43.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: graö.
- Solé, I., Castells, N., & Gràcia, M. y. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología, 37 (2)*, 157-176.
- Soriano. (21 de enero de 2019). *La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo*. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaMotivacionPilarBasicoDeTodoTipoDeEsfuerzo-209932%20(3).pdf
- Soriano, M. (16 de febrero de 2019). *La Motivación pilar básico de todo de esfuerzo*. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaMotivacionPilarBasicoDeTodoTipoDeEsfuerzo-209932%20(2).pdf
- Suárez, J. y. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología. Vol, 21, No.1*, 116-128.
- Swartz, S. (2010). *Cada Niño un Lector. Estrategias Innovadoras para Enseñar a Leer y Escribir*". Santiago: UC Santiago.
- Tapia, A. (1992). *Leer, comprender y pensar: Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid.
- Tapia, A. (24 de enero de 2019). *La Evaluación de La Comprensión Lectora*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/371136201/Alonso-Tapia-La-Evaluacion-de-La-Comprension-Lectora>
- Tejedor-Tejedor, F. y. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 40, No 1*, 123-132.

- Temporetti, F. (2012). *La lectura y comprensión de textos científicos y académicos. Una problemática crucial en la educación universitaria*. Recuperado el 3 de febrero de 2019, de [https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/F%C3%A9lix\\_Interpreta\\_compens\\_textos.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/F%C3%A9lix_Interpreta_compens_textos.pdf)
- Temporetti, F. (2012). *La lectura y comprensión de textos científicos y académicos. Una problemática crucial en la educación universitaria*. Recuperado el 3 de febrero de 2018, de [https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/F%C3%A9lix\\_Interpreta\\_compens\\_textos.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/F%C3%A9lix_Interpreta_compens_textos.pdf)
- UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Saantiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Vásquez. (4 de diciembre de 2018). *Motivación en el aula*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_43/congreso\\_43\\_45.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_45.pdf)
- Vásquez, J. (2018). *La motivación en el aula*. Recuperado el 2 de diciembre de 2018, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_43/congreso\\_43\\_45.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_45.pdf)
- Viau, R. (2009). *La motivation en contextos escolares*. Bruselas: De Boeck.
- Vroom, V. (1964). *Trabajo y motivación*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología de la educación. 6ª edición*. México: Programas Educativo.
- Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126, 121-138. Recuperado el 23 de diciembre de 2018, de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf)

## ANEXOS

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

| TÍTULO: LA MOTIVACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES Y PROMOCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN DEL AÑO 2018 |   |   |            |                               |   |   |
|--|---|---|------------|-------------------------------|---|---|
| PROBLEMA   | OBJETIVOS   | HIPÓTESIS   | VARIABLES  | DMENSIONES                    | INDICADORES   | DISEÑO METODOLÓGICO   |
| <p>PROBLEMA GENERAL</p> <p><b><i>¿Cuál es la influencia de la motivación como estrategia de aprendizaje en la comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO – FECH de la UNJBG 2018?</i></b></p>          | <p><b>OBJETIVO GENERAL</b></p> <p>Determinar la influencia de la motivación como estrategia de aprendizaje en la Comprensión lectora de los estudiantes de especialidad SPRO - FECH de la UNJBG 2018.</p> | <p><b>HIPÓTESIS GENERAL</b></p> <p>La motivación como estrategia de aprendizaje influye significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG</p> | MOTIVACIÓN | ESTRATEGIA DE ANÁLISIS        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboración de conclusiones</li> <li>- exposición de ideas centrales</li> <li>- relación de contenidos</li> <li>- explicación verbal de lo leído.</li> </ul> | <p>Tipo de investigación: básico o pura</p> <p>Diseño: No experimental, explicativo, correlacional, transaccional</p> <p>Población: 143 estudiantes.</p> <p>Técnicas de recolección de datos: encuestas</p> |
| <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</p> <p><b><i>a. ¿Cuál es el nivel de motivación como estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad</i></b></p>   | <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <p>a. Identificar el nivel de la motivación como estrategias de aprendizaje en los estudiantes de especialidad SPRO - FECH de la UNJBG.</p>                           | <p><b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b></p> <p>a. La motivación como estrategia de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG,</p>   |            | ESTRATEGIAS DE IDENTIFICACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificación de las ideas centrales del texto</li> <li>- dudas sobre el tema</li> <li>- significados de palabras desconocidas</li> </ul>                   | <p>Instrumentos: Cuestionario y prueba.</p> <p>Presentación de datos: resultado de la aplicación del</p>  |
|  |   |   |            | MOTIVACIÓN INTRÍNSECA         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- lectura por iniciativa</li> <li>- lectura para profundizar conocimientos</li> </ul>  |   |

|  |   |  |                           |                       |  |                                   |
|--|---|--|---------------------------|-----------------------|--|-----------------------------------|
| <p><b>SPRO – FECH de la UNJBG 2018?</b></p> <p><b>b. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO – FECH de la UNJBG 2018?</b></p> <p><b>c. ¿Cuál es la relación que existe entre la motivación como estrategia de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO – FECH de la UNJBG 2018?</b></p> | <p>b. Identificar el nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG.</p> <p>c. Establecer la relación que existe entre la motivación como estrategia de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO – FECH de la UNJBG</p> | <p>se presentan con un nivel medio.</p> <p>b. El nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, es medio.</p> <p>c. Si el nivel de motivación como estrategia de aprendizaje es medio; entonces, el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de la especialidad SPRO - FECH de la UNJBG, será medio.</p> | <p>COMPRESIÓN LECTORA</p> | MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de lectura</li> <li>- Lectura de libros recomendados</li> <li>- Lectura para ser estimulado por otros</li> <li>- Lectura durante trabajos en equipo</li> </ul>   | <p>programa estadístico SPSS.</p> |
|  |   |  |                           | LITERAL               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideas de detalle</li> <li>- ideas principales</li> <li>- Secuencias de actos o hechos</li> <li>- Comparación de hechos</li> <li>- Identificación de causa o efecto</li> </ul>   |                                   |
|  |   |  |                           | INFERENCIAL           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de lectura, agregando información y experiencias anteriores</li> <li>- Relaciona lo leído con nuestros <i>saberes previos</i></li> <li>- Formulan <i>hipótesis</i> y nuevas ideas.</li> <li>- Elaboración de posibles conclusiones.</li> </ul> |                                   |
|  |   |  |                           | CRITERIAL             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emisión de juicios sobre el texto leído</li> <li>- aceptación o rechazo sobre la base de fundamentos.</li> <li>- Cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad de lo leído</li> </ul>  |                                   |

## VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

### **ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE SPRO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

#### **JOVEN ESTUDANTE:**

El presente cuestionario pretende determinar el nivel de estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de la muestra.

#### **DATOS GENERALES:**

Especialidad:.....

Año de estudio: .....

#### **INDICACIONES:**

Marque con un aspa (X) la alternativa que crea conveniente, según la escala siguiente:

| <b>ALTERNATIVA</b> | <b>RANGO</b> |
|--------------------|--------------|
| Siempre (S)        | 3            |
| A veces (AV)       | 2            |
| Casi nunca (CN)    | 1            |

| <b>.N°</b> | <b>DIMENSIÓN: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS</b>  | <b>S</b> | <b>AV</b> | <b>N</b> |
|------------|---|----------|-----------|----------|
|            |   | 3        | 2         | 1        |
| 1          | Al finalizar la lectura elaboro mis propias conclusiones                                |          |           |          |
| 2          | Mis conclusiones las confronto con las del autor  |          |           |          |
| 3          | Expongo con mis propias palabras las ideas centrales de los textos leídos               |          |           |          |
| 4          | Soy capaz de relacionar los contenidos de un texto con otros revisados con anterioridad |          |           |          |
| 5          | Al terminar la lectura puedo dar una explicación verbal de lo leído                     |          |           |          |
| <b>N°</b>  | <b>ESTRATEGIAS DE IDENTIFICACIÓN</b>  |          |           |          |
| 6          | Soy capaz de encontrar la información que necesito a partir de la lectura que realizo   |          |           |          |
| 7          | Cuando leo puedo identificar las ideas del autor  |          |           |          |
| 8          | Al revisar un texto logro identificar las ideas principales de aquellos que no lo son   |          |           |          |
| 9          | Leo cuando tengo dudas de un tema   |          |           |          |
| 10         | Cuando leo busco el significado de las palabras que no entiendo                         |          |           |          |
| <b>N°</b>  | <b>MOTIVACIÓN INTRÍSECA PARA LA LECTURA</b>   |          |           |          |
| 11         | Acostumbro a buscar libros de mi interés  |          |           |          |
| 12         | Leo por iniciativa propia   |          |           |          |
| 13         | Leo para ampliar mis conocimientos  |          |           |          |
| 14         | Me gusta leer diariamente algún libro   |          |           |          |

|           |   |  |  |  |
|-----------|---|--|--|--|
| 15        | Leo libros porque me acuerdo a hacerlo            |  |  |  |
| <b>N°</b> | <b>MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA PARA LA LECTURA</b>      |  |  |  |
| 16        | Leo textos que indica el profesor                 |  |  |  |
| 17        | Leo libro porque recibo comentarios de mis amigos |  |  |  |
| 18        | Leo libro solo para cumplir con mis áreas         |  |  |  |
| 19        | Me gusta recibir estímulos para mis lecturas      |  |  |  |
| 20        | Prefiero leer siempre cuando trabajo en equipo    |  |  |  |

Muchas Gracias por su colaboración!!

## RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO

| N°                   | ITEMS      |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | Suma                       |              |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------------------------|--------------|
|                      | 1          | 2          | 3          | 4          | 5          | 6          | 7          | 8          | 9          | 10         | 11         | 12         | 13         | 14         | 15         | 16         | 17         | 18         | 19         | 20         |                            |              |
| 1                    | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 58                         |              |
| 2                    | 2          | 1          | 3          | 1          | 3          | 1          | 1          | 1          | 1          | 3          | 1          | 1          | 1          | 1          | 2          | 2          | 1          | 1          | 3          | 2          | 32                         |              |
| 3                    | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 1          | 1          | 3          | 2          | 1          | 1          | 1          | 1          | 3          | 3          | 1          | 3          | 2          | 3          | 2          | 42                         |              |
| 4                    | 1          | 2          | 1          | 2          | 2          | 1          | 3          | 2          | 3          | 1          | 1          | 3          | 2          | 3          | 1          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 42                         |              |
| 5                    | 2          | 3          | 1          | 1          | 3          | 1          | 2          | 1          | 2          | 1          | 1          | 2          | 2          | 3          | 1          | 1          | 3          | 3          | 2          | 2          | 37                         |              |
| 6                    | 2          | 2          | 2          | 2          | 1          | 2          | 3          | 2          | 1          | 2          | 1          | 3          | 2          | 1          | 1          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 41                         |              |
| 7                    | 2          | 3          | 3          | 2          | 1          | 2          | 1          | 1          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 3          | 2          | 2          | 1          | 3          | 1          | 3          | 44                         |              |
| 8                    | 2          | 1          | 1          | 2          | 2          | 3          | 1          | 2          | 3          | 1          | 2          | 2          | 2          | 1          | 1          | 3          | 1          | 1          | 1          | 2          | 34                         |              |
| 9                    | 3          | 1          | 2          | 2          | 2          | 2          | 2          | 3          | 1          | 1          | 1          | 3          | 1          | 2          | 3          | 3          | 1          | 1          | 3          | 2          | 39                         |              |
| 10                   | 3          | 1          | 2          | 1          | 2          | 2          | 3          | 3          | 2          | 3          | 1          | 1          | 2          | 1          | 1          | 1          | 1          | 2          | 2          | 2          | 36                         |              |
| 11                   | 3          | 1          | 1          | 3          | 1          | 3          | 3          | 1          | 2          | 3          | 3          | 1          | 3          | 3          | 2          | 3          | 3          | 3          | 2          | 1          | 45                         |              |
| 12                   | 3          | 1          | 3          | 2          | 3          | 1          | 2          | 3          | 1          | 2          | 1          | 1          | 1          | 3          | 2          | 3          | 1          | 3          | 2          | 2          | 40                         |              |
| 13                   | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 2          | 1          | 1          | 3          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 23                         |              |
| 14                   | 3          | 2          | 3          | 2          | 1          | 2          | 2          | 2          | 2          | 1          | 2          | 1          | 3          | 3          | 1          | 3          | 3          | 3          | 1          | 2          | 42                         |              |
| 15                   | 1          | 2          | 3          | 2          | 3          | 3          | 1          | 2          | 1          | 2          | 2          | 3          | 2          | 2          | 2          | 2          | 2          | 2          | 3          | 2          | 42                         |              |
| 16                   | 3          | 3          | 3          | 2          | 1          | 2          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 1          | 2          | 1          | 1          | 2          | 1          | 2          | 1          | 1          | 40                         |              |
| 17                   | 3          | 3          | 3          | 2          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 3          | 3          | 57                         |              |
| 18                   | 1          | 2          | 3          | 1          | 2          | 3          | 2          | 1          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 1          | 1          | 2          | 1          | 3          | 2          | 42                         |              |
| 19                   | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 2          | 2          | 1          | 1          | 2          | 1          | 1          | 1          | 3          | 3          | 1          | 2          | 1          | 2          | 1          | 29                         |              |
| 20                   | 1          | 1          | 2          | 2          | 3          | 3          | 3          | 1          | 1          | 2          | 3          | 3          | 1          | 2          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 34                         |              |
| 21                   | 1          | 2          | 3          | 1          | 2          | 3          | 1          | 2          | 1          | 1          | 3          | 2          | 2          | 2          | 2          | 3          | 1          | 2          | 2          | 3          | 39                         |              |
| 22                   | 2          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 2          | 2          | 1          | 1          | 1          | 1          | 2          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 24                         |              |
|                      |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | <b>ST<sup>2</sup></b>      | <b>62,39</b> |
| <b>S<sup>2</sup></b> | <b>0,8</b> | <b>0,7</b> | <b>0,8</b> | <b>0,5</b> | <b>0,7</b> | <b>0,7</b> | <b>0,7</b> | <b>0,8</b> | <b>0,7</b> | <b>0,8</b> | <b>0,8</b> | <b>0,9</b> | <b>0,6</b> | <b>0,8</b> | <b>0,7</b> | <b>0,8</b> | <b>0,9</b> | <b>0,8</b> | <b>0,7</b> | <b>0,4</b> | <b>Suma Si<sup>2</sup></b> | <b>14,44</b> |
| <b>K</b>             | <b>20</b>  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |                            |              |

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right) \quad \text{Alfa de Cronbach} = 0,809$$

En la muestra piloto conformada por 22 estudiantes, con características muy similares a la población a examinar, se encontró un coeficiente alfa de Cronbach 0,809, el cual se puede considerarse en nivel alto. Por consiguiente, el instrumento para evaluar las estrategias motivacionales, es confiable para el presente trabajo de investigación.

## LECTURA PARA MEDIR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

### **DATOS GENERALES:**

Especialidad: \_\_\_\_\_

Año: \_\_\_\_\_

### **INDICACIONES:**

Lea el siguiente texto y luego responda con precisión cada pregunta que se le plantea

### **LECTURA: EL GORRIÓN**

Volvía yo de casa y caminaba por la senda de un jardín, mi perro Tesoro, corría delante de mí. De pronto, acortó el paso y comenzó a avanzar despacio, husmeando el camino. Miré al largo de la senda y vi un pequeño gorrión tendido de espaldas en el suelo. Se había caído del nido (el viento balanceaba con fuerza los álamos blancos) y estaba quietecito, abriendo lastimosamente las alitas.

Con todos los músculos en tensión, Tesoro se acercaba a él; cuando de pronto, saltando de un árbol vecino, un gorrión viejo de negra pechuga cayó como una piedra delante de la boca del perro. Y, todo erizado y enloquecido, jadeante, con un piar desesperado, saltó por dos veces en dirección a las fauces caninas, sin temor a los agudos dientes. Se había arrojado para salvar a su hijo, quería servirle de muralla. Pero todo su cuerpecito se estremecía de terror; su grito era ronco y salvaje, porque estaba a punto de sacrificar su existencia.

¡Qué monstruo tan enorme debía aparecer a sus ojos el perro! Y, sin embargo, no pudo permanecer en su rama, tan alta y segura. Una fuerza más poderosa que su voluntad le habían hecho precipitarse desde ella.

Tesoro se detuvo y, después retrocedió. Podría decirse que él mismo había conocido aquella fuerza.

Lleno de confusión me apresuré a llamar el perro y me alejé con una especie de santo respeto. Sí, no se rían: era respeto lo que sentí a la vista de aquel heroico pajarillo, ante su impulso de amor.

Y pensé: el amor tiene más fuerza que la muerte y que el temor a la muerte. El amor es el principio de la vida.

Iván Turgueniev  
Ruso

**FICHA DE OBSERVACIÓN APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE SPRO DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

El presente instrumento permitirá conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la escuela profesional de Educación.

**DATOS GENERALES:**

Año de estudio: 1ro ( ) 2do ( ) 3ro ( ) 4to ( ) 5to ( )

| ALTERNATIVA | RANGO |
|-------------|-------|
| Bajo        | 1     |
| Regular     | 2     |
| Bueno       | 3     |

| .N°       | NIVEL LITERAL   | 1 | 2 | 3 |
|-----------|---|---|---|---|
| 1         | ¿Qué encontró Tesoro mientras correteaba por el jardín?                   |   |   |   |
| 2         | ¿Qué había pasado con el pequeño Gorrión?                                 |   |   |   |
| 3         | ¿Cómo reaccionó el gorrión viejo al ver a su hijo en peligro?             |   |   |   |
| 4         | ¿Por qué se estremecía de terror el gorrión viejo?                        |   |   |   |
| 5         | ¿Cuál fue la reacción de Tesoro cuando vio al gorrión defender a su hijo? |   |   |   |
| <b>N°</b> | <b>NIVEL INFERENCIAL</b>  |   |   |   |
| 6         | ¿Por qué el autor dirá que el gorrión es un “heroico pajarillo”?          |   |   |   |
| 7         | ¿De qué modo se expresa el amor? Escribe cuatro ejemplos.                 |   |   |   |
| 8         | ¿Cuál es el mensaje de esta lectura?                                      |   |   |   |
| 9         | ¿A qué se refiere la frase “husmeando el camino”? Explica.                |   |   |   |
| 10        | Según las referencias del texto leído ¿Dónde ocurren los hechos?          |   |   |   |
| <b>N°</b> | <b>NIVEL CRITERIAL</b>  |   |   |   |
| 11        | ¿Por qué debemos amar y respetar a nuestros padres?                       |   |   |   |
| 12        | ¿Por qué el amor es muy importante en la vida de las personas?            |   |   |   |
| 13        | ¿Estás de acuerdo con la actitud del gorrión viejo? Explica.              |   |   |   |
| 14        | ¿Tú harías lo mismo que el gorrión viejo?                                 |   |   |   |
| 15        | ¿Qué opinas sobre la actitud de Tesoro?                                   |   |   |   |

Muchas Gracias por su colaboración!!

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

| <b>COMPRENSIÓN LECTORA (RESPUESTA ABIERTA)</b> |  |
|--|--|
| <b>NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA</b>          | <b>CALIFICACIÓN</b>  |
| Literal  | <p><b>1. ¿Qué encontró Tesoro mientras correteaba por el jardín?</b><br/> Respuestas: si el estudiante responde: que encontraron un pequeño, gorrión tendido de espaldas en el suelo. (3); si responde que encontró un gorrión (2); si no responde nada (1)</p> <p><b>2. ¿Qué había pasado con el pequeño gorrión?</b><br/> Respuestas: si el estudiante responde: se ha caído del nido y lo hace escribiendo correctamente (3); si responde, se había lastimado el ala (2); si sus respuestas son vagas e imprecisas se colocará (1)</p> <p><b>3. ¿Cómo reacciono el gorrión viejo, al ver a su hijo en peligro?</b><br/> Respuestas: si el estudiante responde: se levantó para defenderlo y lo hace escribiendo correctamente, tendrá calificación (3); si responde, lo defendió del ataque del perro, tendrá calificación (2); si sus respuestas son vagas e imprecisas se colocará (1)</p> <p><b>4. ¿Por qué se estremecía de terror el gorrión viejo?</b><br/> Respuestas: si el estudiante responde: tenía miedo de ser comido por el perro y lo hace escribiendo correctamente, tendrá calificación (3); si responde, tenía miedo de morir, tendrá calificación (2); si sus respuestas son vagas e imprecisas se colocará (1)</p> <p><b>5. ¿Cuál fue la reacción de Tesoro cuando vio al gorrión defender a su hijo?</b><br/> Respuestas: si el estudiante responde: Tesoro se detuvo y después retrocedió (3); si responde: Tesoro se detuvo, tendrá calificación (2); si sus respuestas son vagas e imprecisas se colocará (1)</p> |
| Inferencial                                    | <p><b>1. ¿Por qué el autor dirá que el gorrión es un heroico pajarillo?</b><br/> Respuestas: si el estudiante infiere: que el gorrión es un ave valiente y lo hace escribiendo correctamente, tendrá calificación (3); si responde: porque es valiente, tendrá calificación (2); si sus respuestas son vagas e imprecisas se colocará (1).</p> <p><b>2. ¿De qué modo se expresa el amor?</b><br/> Respuestas: si el estudiante dice que: el gorrión sacrifica su vida para salvar a su hijo la calificación será (3); si manifiesta que todo padre debe sacrificarse cuando su hijo está en peligro tendrá</p>   |

|         |   |
|---------|---|
|         | <p>calificación (2); si sus respuestas son vagas e imprecisas se calificará (1).</p> <p><b>3. ¿Cuál es el mensaje de esta lectura?</b><br/>Respuestas: si el estudiante responde, que el amor es el principio de la vida, tendrá calificación (3); si responde, que el amor es más fuerte que la muerte, tendrá calificación (2); si sus respuestas son imprecisa se colocará (1).</p> <p><b>4. ¿A qué se refiere el mensaje “husmeando el camino”?</b><br/>Respuestas: si el estudiante responde: rastrear con el olfato, tendrá calificación (3); si responde, que es oler, tendrá calificación (2); si no responde nada se colocará (1).</p> <p><b>5. Según las referencias del texto leído: ¿Dónde ocurren los hechos?</b><br/>Respuestas: si el estudiante responde: Por la senda de un jardín, tendrá calificación (3); si responde, en el jardín de una casa, tendrá calificación (2) si sus respuestas son imprecisas se colocara (1).</p>  |
| Crítico | <p><b>1. ¿Por qué debemos de amar a nuestros padres?</b><br/>Respuestas: si el estudiante contesta porque nos dieron la vida, la calificación será (3) si el estudiante, manifiesta porque son nuestros padres tendrá calificación (2); si sus respuestas son imprecisas se colocará (1).</p> <p><b>2. ¿Por qué el amor es muy importante en la vida de las personas?</b><br/>Respuestas: si el estudiante contesta: porque es hermoso y se vive con tranquilidad se calificará (3); si el estudiante, manifiesta que todo padre debe amar a sus hijos tendrá calificación (2); si sus respuestas son imprecisas se colocará (1).</p> <p><b>3. ¿Estás de acuerdo con el gorrión viejo? Explica</b><br/>Respuestas: si el estudiante contesta: Si, porque el gorrión no le importó su vida para salvar a su hijo, la calificación será (3); si el estudiante, manifiesta que todo padre debe sacrificarse cuando su hijo está en peligro tendrá calificación (2); si sus respuestas son imprecisas se colocará (1).</p> <p><b>4. ¿Tú harías lo mismo con el gorrión viejo?</b><br/>Respuestas: si el estudiante contesta: Si, para salvar a su hijo, la calificación será (3); si el estudiante, manifiesta que todo padre debe sacrificarse cuando su hijo está en peligro tendrá calificación (2); si sus respuestas son imprecisas se colocará (1).</p> <p><b>5. ¿Qué opinas sobre la actitud de tesoro?</b><br/>Respuestas: si el estudiante dice: buena porque se dio cuenta el grande amor hacia su hijo sin importarle el peligro, la calificación será (3); si el estudiante, manifiesta que todo padre debe</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | sacrificarse cuando su hijo está en peligro tendrá calificación (2); si sus respuestas son imprecisas se colocará (1). |
|--|--|

## RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO

| N°                   | ITEMS      |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | Suma                       |              |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------------------------|--------------|
|                      | 1          | 2          | 3          | 4          | 5          | 6          | 7          | 8          | 9          | 10         | 11         | 12         | 13         | 14         | 15         |                            |              |
| 1                    | 3          | 3          | 2          | 3          | 1          | 2          | 2          | 1          | 2          | 2          | 2          | 3          | 3          | 3          | 2          | 34                         |              |
| 2                    | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 2          | 3          | 3          | 2          | 3          | 2          | 3          | 2          | 3          | 40                         |              |
| 3                    | 3          | 2          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 3          | 2          | 42                         |              |
| 4                    | 3          | 1          | 1          | 2          | 3          | 2          | 3          | 1          | 3          | 1          | 2          | 2          | 1          | 3          | 1          | 29                         |              |
| 5                    | 3          | 1          | 3          | 2          | 2          | 2          | 1          | 1          | 1          | 2          | 3          | 2          | 1          | 3          | 2          | 29                         |              |
| 6                    | 2          | 2          | 1          | 2          | 3          | 3          | 3          | 1          | 1          | 3          | 2          | 2          | 2          | 2          | 2          | 31                         |              |
| 7                    | 3          | 1          | 3          | 1          | 1          | 3          | 1          | 2          | 2          | 3          | 3          | 2          | 1          | 3          | 3          | 32                         |              |
| 8                    | 1          | 3          | 2          | 2          | 1          | 3          | 1          | 3          | 2          | 3          | 3          | 1          | 3          | 2          | 3          | 33                         |              |
| 9                    | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 1          | 15                         |              |
| 10                   | 3          | 2          | 1          | 3          | 2          | 3          | 2          | 2          | 2          | 3          | 3          | 3          | 2          | 1          | 3          | 35                         |              |
| 11                   | 2          | 2          | 2          | 1          | 2          | 1          | 3          | 3          | 3          | 3          | 1          | 1          | 2          | 2          | 1          | 29                         |              |
| 12                   | 2          | 1          | 3          | 3          | 3          | 1          | 2          | 1          | 1          | 2          | 3          | 2          | 2          | 2          | 3          | 31                         |              |
| 13                   | 2          | 2          | 3          | 2          | 3          | 1          | 1          | 3          | 2          | 3          | 2          | 3          | 1          | 3          | 2          | 33                         |              |
| 14                   | 1          | 2          | 2          | 1          | 2          | 2          | 3          | 1          | 2          | 1          | 2          | 2          | 2          | 1          | 2          | 26                         |              |
| 15                   | 2          | 1          | 2          | 2          | 2          | 3          | 2          | 1          | 1          | 1          | 2          | 1          | 1          | 2          | 3          | 26                         |              |
| 16                   | 3          | 1          | 1          | 2          | 2          | 1          | 3          | 3          | 2          | 1          | 1          | 3          | 3          | 1          | 2          | 29                         |              |
| 17                   | 2          | 1          | 3          | 2          | 2          | 3          | 2          | 3          | 2          | 1          | 1          | 3          | 3          | 1          | 1          | 30                         |              |
| 18                   | 2          | 3          | 3          | 1          | 3          | 1          | 2          | 2          | 3          | 1          | 1          | 3          | 1          | 1          | 3          | 30                         |              |
| 19                   | 1          | 1          | 1          | 3          | 3          | 2          | 1          | 3          | 1          | 2          | 1          | 1          | 1          | 1          | 3          | 25                         |              |
| 20                   | 3          | 3          | 2          | 3          | 3          | 3          | 2          | 2          | 2          | 3          | 2          | 3          | 3          | 3          | 1          | 38                         |              |
| 21                   | 2          | 1          | 3          | 2          | 1          | 1          | 2          | 1          | 2          | 3          | 1          | 2          | 2          | 1          | 2          | 26                         |              |
| 22                   | 2          | 1          | 2          | 1          | 2          | 1          | 1          | 1          | 2          | 1          | 1          | 1          | 1          | 2          | 2          | 21                         |              |
|                      |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | <b>ST<sup>2</sup></b>      | <b>35,97</b> |
| <b>S<sup>2</sup></b> | <b>0,6</b> | <b>0,7</b> | <b>0,7</b> | <b>0,6</b> | <b>0,6</b> | <b>0,8</b> | <b>0,6</b> | <b>0,8</b> | <b>0,5</b> | <b>0,8</b> | <b>0,7</b> | <b>0,7</b> | <b>0,8</b> | <b>0,7</b> | <b>0,6</b> | <b>Suma Si<sup>2</sup></b> | <b>10,11</b> |
| <b>K</b>             | <b>15</b>  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |                            |              |

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right) \quad \text{Alfa de Cronbach} = 0,770$$

En la muestra piloto conformada por 22 estudiantes, arrojó un coeficiente alfa de Cronbach 0,770, el cual se puede considerarse como bueno. Por consiguiente, el instrumento para evaluar la comprensión lectora, es confiable para el presente estudio investigativo.