UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

ESCUELA DE POSTGRADO

**Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía de la
Infancia**

MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación con
Mención en Psicopedagogía de la Infancia**

OLIMPIA MAGNA PULIDO FALCÓN

Asesora:

Dra. Yvonne Del Carmen Cruz Castañeda

Lima – Perú

2020

MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA Y
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE
QUINTO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DEL CALLAO

SUSTENTACIÓN DE TESIS

MIEMBROS DEL JURADO

Jurado 1

Jurado 2

Asesora:

Dra. Yvonne Cruz Castañeda

Dedicatoria:

A mis padres y hermanos por su constante preocupación por mi superación profesional.

A mis hijos Brian y Maité, por darme el soporte emocional y afectivo apoyándome en el proceso de la culminación de esta investigación científica.

Agradecimiento:

La culminación de esta investigación no hubiera sido posible sin el aporte y el aliento de muchas personas, seres humanos maravillosos a quienes debo mis agradecimientos.

A la Dra. Yvonne Cruz Castañeda, asesora final de esta investigación, por su ayuda y paciencia para la culminación de este proyecto.

A la Dra. Leni Álvarez Taco, por sus recomendaciones para la organización del trabajo y por su constante disposición para responder las dudas que surgían en el camino.

A todas las demás personas que me ayudaron, amigos y colegas y familiares, que con palabras de aliento, recomendaciones, revisiones de borradores y cualquier otro tipo de ayuda, todas fueron importantes para este proceso de investigación.

A todos, muchas gracias.

Índice de contenido

	Pág.
Introducción	11
Problema de investigación	12
Planteamiento	12
Formulación	14
Justificación	14
Marco referencial	15
Antecedentes.	15
<i>Internacionales.</i>	15
<i>Nacionales.</i>	17
Marco teórico .	20
Objetivos e hipótesis	43
Objetivos.	43
Hipótesis.	43
 MÉTODO	 45
Tipo y diseño de investigación	45
Variables	
Motivación hacia la lectura.	46
<i>Definición conceptual.</i>	46
<i>Definición operacional.</i>	46
Comprensión lectora	47
<i>Definición conceptual.</i>	47
<i>Definición operacional.</i>	47
Participantes	48
Instrumentos de investigación	49
Procedimientos de recolección de datos	56
RESULTADOS	58
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	70
Discusiones	70
Conclusiones	74
Sugerencias	75
REFERENCIAS	76
ANEXOS	81

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Distribución demográfica por género	49
Tabla 2. Distribución demográfica por edad	49
Tabla 3. Validez de la prueba de motivación para la lectura (Expertos USIL)	51
Tabla 4. Análisis de ítems de la prueba de motivación para la lectura	52
Tabla 5. Medias y desviaciones estándares de la motivación para la lectura y comprensión lectora	58
Tabla 6. Medidas de frecuencia de la variable motivación hacia la lectura	59
Tabla 7. Medidas de frecuencia de la dimensión eficacia lectora	60
Tabla 8. Medidas de frecuencia de la dimensión valoración de la lectura	61
Tabla 9. Medidas de frecuencia de la dimensión competencia lectora	62
Tabla 10. Medidas de frecuencia de la dimensión curiosidad lectora	63
Tabla 11. Medidas de frecuencia de la variable comprensión lectora	64
Tabla 12. Medidas de correlación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora	65
Tabla 13. Medidas de correlación entre la eficacia lectora y la comprensión lectora	66
Tabla 14. Medidas de correlación entre la valoración de la lectura y la Comprensión lectora	67
Tabla15. Medidas de correlación entre la competencia lectora y la comprensión lectora	68
Tabla16. Medidas de correlación entre la curiosidad lectora y la comprensión lectora	69

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Medidas de frecuencia de la variable motivación hacia la lectura	59
Figura 2. Medidas de frecuencia de la dimensión eficacia lectora	60
Figura 3. Medidas de frecuencia de la dimensión valoración a la lectura	61
Figura 4. Medidas de frecuencia de la dimensión competencia lectora	62
Figura 5. Medidas de frecuencia de la dimensión curiosidad lectora	63
Figura 6. Medidas de frecuencia de la variable comprensión lectora	64

Resumen

La investigación tiene como propósito determinar la relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora. La población y la muestra estuvo constituida por 100 estudiantes (muestreo no probabilístico) del quinto grado de educación Primaria de ambos sexos. Los niños que conformaron la muestra provienen de un nivel socioeconómico bajo, de la Región Callao, cuyas edades están comprendidas entre los 9 a 10 años y 11 meses. El tipo de investigación es descriptiva correlacional simple. Se trabajó con dos instrumentos. El cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ) adaptado para este estudio y la prueba de complejidad lingüística progresiva (CLP 5). Forma A. Los resultados indicaron que existe una correlación positiva media o moderada entre ambas variables y se concluye que los estudiantes de quinto grado del nivel Primaria de una institución educativa del Callao, que están motivados para leer, también tienen una adecuada comprensión lectora.

Palabras clave: Motivación hacia la lectura, comprensión lectora, eficacia, competencia, valoración, curiosidad.

Abstract

The purpose of this research was to determine the relationship between motivation towards reading and reading comprehension. The population and the sample consisted of 100 students (no probabilistic sampling) of the fifth grade of primary education of both sexes. The children that made up the sample come from a low socioeconomic level, from the Callao Region, whose ages are between 10 to 11 years and 11 months. The type of simple correlational descriptive research. We worked with two instruments. The questionnaire of motivation towards reading (MRQ) adapted for this study and the progressive linguistic complexity test (CLP 5). FORM A. The results indicated that there is a medium or moderate positive correlation between both variables and it is concluded that the fifth grade students of a Callao educational institution, who are motivated to read, also have an adequate reading comprehension.

Keywords: Motivation for reading, reading comprehension, efficiency, competence, assessment, curiosity.

Introducción

Un aspecto importante que favorece el desarrollo de las sociedades es el nivel educativo de la población, tal es la preocupación de los gobernantes que incluso se han organizado en las últimas décadas, evaluaciones a nivel internacional que permitan reconocer cómo se viene educando a los niños y adolescentes. Lamentablemente, los escolares peruanos han evidenciado bajos niveles de desempeño en cuanto al aprendizaje de la lectura y matemáticas.

Es, por tanto, necesario dedicarle tiempo y esfuerzo para atender esta problemática, que no sólo requiere replantear estrategias de enseñanza o de aprendizaje, sino, requiere conocer las causas y los factores que podrían estar relacionados con dicho desempeño desalentador. Ese es el motivo que ha conducido a la realización de la presente investigación, en tanto se considera importante conocer si el factor motivacional podría estar vinculado con el logro de la comprensión lectora.

Colomer (2002) sostiene que por participación activa en los procesos de la escolaridad, los niños y niñas ahora leen más, pero el problema no radica en la lectura en sí misma, sino en saber qué se lee y para qué se lee. Los sistemas educativos son tradicionales, en tal sentido no se involucran en la actividad cotidiana de la lectura desde una exigencia exhaustiva y analítica.

Con relación al tema de la lectura se sostiene que en la actualidad se lee mucho más, ya que, en los últimos años la brecha del analfabetismo se ha acortado y la escolaridad de nuestros niños se ha extendido en el país, con lo cual parecería que el problema de la comprensión de lectura debería aminorar. Sin embargo, se persiste en esta grave deficiencia. El problema ahora no está en si se sabe leer o no, sino en el hecho de que la mayoría de los estudiantes no hacen un análisis exhaustivo de lo que leen, puesto que les falta involucrarse más con esta actividad.

Este problema es la consecuencia fundamental de no tener hábitos lectores, no han aprendido las estrategias y técnicas para llevar a cabo una buena comprensión de lo que se lee. Es una situación que se extiende a lo largo de todo el país y a nivel mundial, por lo cual concita el interés por el tema a investigar, ya que compromete tanto a las sociedades más desarrolladas como a las de menor desarrollo (Claux y La Rosa, 2004, p. 39). Esto evidencia que se está frente a un problema aún mayor llamado *analfabetismo funcional*, con el cual se definen a los individuos que no hacen uso de su capacidad para

comprender la lectura en situaciones de la vida diaria, que aun sabiendo leer, no lo hacen (Claux y La Rosa, 2004, p.40). Además, como sostiene Clemente (2004) esto ocurre porque la lectura en la actualidad se lleva a cabo sin considerar los procesos y sin motivación, ciñéndose a una práctica lectora sin compromiso.

El Perú no es ajeno a los problemas de comprensión lectora, así como a la falta de motivación por la lectura. Se puede decir que en el Perú *se lee de cualquier manera* (Barrios, 1990, p. 26) y que el ritmo de vida impone un modo superficial, fácil y desganado de lectura. Es por ello que la motivación hacia la lectura en el Perú debe ser un área de investigación prioritaria tanto para la psicología educacional como para la educación en general. Los aportes de esta investigación permiten ayudar a los docentes aportándoles información referida a este problema.

Problema de investigación

Planteamiento del problema.

Los diversos resultados de las evaluaciones a nivel nacional e internacional evidencian que los estudiantes peruanos tienen un bajo nivel de comprensión lectora, al respecto, según los resultados de la evaluación internacional PISA (Ministerio de Educación del Perú, 2015) hubo un incremento de 14 puntos en relación a los 384 puntos obtenidos en el año 2012. En el 2015 se alcanzó un puntaje de 398, lo cual ubica a nuestro país en el puesto 63 de 69 países evaluados. Esta situación quiere decir que menos del 20.1 % de los estudiantes peruanos son capaces de responder preguntas complejas que implican ubicar información introducida y evaluar críticamente un texto, pero aún más preocupante es el hecho que más de la mitad de los alumnos evaluados (79.9%) no logran realizar siquiera las tareas de lectura más sencillas, referidas a una comprensión lectora literal, lo cual significa que dichos estudiantes muestran serios problemas para utilizar la lectura como una herramienta para la vida.

Esta situación se evidencia en las aulas de clase, cuando se aplica a los estudiantes pruebas, cuestionarios o fichas de comprensión lectora, entre otros instrumentos; estos sencillamente no son respondidos como se espera para el grado en el que se encuentran. Así mismo, la comprensión lectora está inmersa en todas las asignaturas del proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto, estas dificultades terminan por afectar el rendimiento escolar general del estudiante.

Estos hechos hacen que todo estudio o investigación referida a la comprensión lectora sea importante, más aún cuando se trata de relacionarla a otras variables que podrían incidir en su realización. Es por ello que el presente trabajo busca encontrar la relación con la motivación para la lectura, específicamente en alumnos de quinto grado de primaria, quienes ya han pasado por la etapa de aprendizaje formal de la lectura y debieran encontrarse en un proceso de aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, a fin de mejorar la realización de su lectura.

Ya se han mencionado las dificultades que se encuentran en la comprensión lectora; pero aunado a ello se evidencia en las aulas cierta desmotivación de los estudiantes al momento de leer, pese a los esfuerzos de las instituciones educativas, las cuales pretenden incentivar el hábito lector mediante proyectos educativos como el plan lector y otras actividades para la animación hacia la lectura, sin embargo, la lectura se sigue efectuando como una tarea más de las que deja el docente y no se realiza por placer.

Por tanto, responsabilizar a todos los maestros de esta situación no es lo más apropiado, porque muchos de ellos se esfuerzan por enseñar a leer y motivar a sus alumnos para que adquieran el hábito lector; es más, habría que considerar la presencia de otros factores como el familiar y el social, que podrían incluso ser más importantes que la misma escuela, especialmente en los países menos desarrollados como en el nuestro.

En este sentido, se puede considerar como factores externos para este alejamiento de la lectura, la presencia indiscriminada de los medios de comunicación que no aportan elementos de formación para nuestra población tales como la televisión, Internet y dentro de ella el uso inadecuado de las redes sociales, ya que, estos medios solo promueven la cultura de la imagen y no del texto. Así mismo, los diarios en los que se utilizan jergas y términos vulgares para comunicar un hecho, también habría que entender que no hay muchos modelos de lectura al interior de las familias y existe pocas bibliotecas públicas o privadas al alcance de los estudiantes.

Otro aspecto que interfiere en el desarrollo de la capacidad para la lectura en los alumnos, es el mal uso del tiempo libre, es decir, la influencia de la tecnología en los aprendizajes puede ser beneficiosa si se utilizan en el desarrollo de las clases o sirven como medio de adquisición del conocimiento, pero bien es sabido que el avance tecnológico también trae consigo ciertos hábitos nocivos para la educación, por ejemplo, el uso del internet para los videojuegos violentos, entre otros. Esto también afecta al

interés del alumno sobre el estudio ya que entre utilizar su tiempo para un videojuego o leer, optan por el videojuego.

Este problema afecta al estudiante en la medida que según Baquero, (1990, p. 38) “lo fundamental, lo esencial es leer y escribir, cualquiera sea el modo. Mientras que la persona conserve el disfrute placentero por la lectura y la escritura, cualesquiera sean las circunstancias que la rodean, conservará a la vez lo mejor de su condición humana” (Baquero, 1990, p. 38). Entendida desde esta perspectiva, este problema es preocupante porque trae consigo el bajo nivel de comprensión lectora, la repitencia académica o la deserción escolar, afectando de este modo el ámbito escolar, familiar y social del estudiante.

Por lo anteriormente dicho, se considera que la mejor manera de iniciar al alumno en la lectura sería ofreciéndole espacios en los que se ponga en contacto con los textos escritos, acercándolo así hacia el poder de fascinación y atracción que la palabra escrita puede tener para él, desde antes del proceso de alfabetización. Según Rosenblatt, (1969, p. 47) “Es allí donde radica la importancia que la familia y la escuela deben poner en la motivación hacia la lectura. Cabe recordar que según la capacidad para simpatizar e identificarse con las experiencias de otros es uno de los más preciosos atributos humanos”.

Por tanto, con los resultados de este estudio de investigación, se pretenden brindar información científica para ayudar en la mejora de la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora, la cual tendrá una relevancia significativa en el campo de la educación y otras áreas afines.

Formulación.

En virtud a lo expuesto, en el planteamiento del problema, se plantea el siguiente problema general de investigación y los consecuentes problemas específicos.

Problema general.

¿Existe relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en escolares de quinto de Primaria de una institución educativa del Callao?

Problemas específicos.

¿Existe relación entre la eficacia lectora y la comprensión lectora en escolares de quinto de Primaria de una institución educativa del Callao?

¿Existe relación entre la valoración de la lectura y la comprensión lectora en escolares de quinto de Primaria de una institución educativa del Callao?

¿Existe relación entre la competencia lectora y la comprensión lectora en escolares de quinto de Primaria de una institución educativa del Callao?

¿Existe relación entre la curiosidad lectora y la comprensión lectora en escolares de quinto de Primaria de una institución educativa del Callao?

Justificación de la investigación.

Como se afirmó anteriormente, el estudio de la comprensión lectora sigue siendo importante en la medida que aún no se logra superar sus deficiencias; es decir, el rendimiento lector de los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria, tanto a nivel nacional como internacional sigue siendo deficiente. En este sentido, el estudio tiene relevancia teórica en la medida que permite relacionar el nivel de aprendizaje de la lectura con la motivación que los alumnos tienen hacia ella.

Por tanto, los resultados de la investigación pueden aportar a nivel educativo, mediante la información que se ofrezca a los docentes para que desarrollen nuevas estrategias didácticas y que ellos puedan aplicar los procesos de aprendizaje apoyándose en el trabajo que ya vienen realizando en aras de lograr el aprendizaje de las competencias lectoras en los estudiantes.

A nivel metodológico, se adaptó uno de los instrumentos de recolección de datos, específicamente el de la motivación hacia la lectura, el cual puede servir de base para posteriores estudios referidos a dicha variable.

Finalmente, existe una relevancia de esta investigación a nivel social, toda vez que los participantes son escolares de la región Callao que forman parte de diversos programas sociales y comunitarios generados por las municipalidades y por la región, por tanto, se requiere saber si los programas dirigidos a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes chalacos están cumpliendo sus objetivos o no.

Marco referencial

Antecedentes.

Antecedentes internacionales.

Con respecto a las investigaciones realizadas sobre motivación hacia la lectura y comprensión lectora, se han encontrado los siguientes antecedentes en el ámbito internacional.

Galindo y Martínez (2014) en Honduras realizaron un estudio con el propósito de proponer una forma de ayudar a los estudiantes con pobre rendimiento académico para superar sus calificaciones mediante su participación en un programa de lectura independientemente significativa. Su población estuvo conformada por estudiantes de quinto grado de educación primaria.

Con la finalidad de mejorar la comprensión lectora se aplicó un Programa Instructivo de lectura y se midió la motivación de los estudiantes hacia la lectura antes y después de usar el Programa Instructivo de lectura, mediante el uso del instrumento de motivación intrínseca diseñada por Ryan y Deci (2000). La investigación se llevó a cabo en Honduras.

Como resultado se corroboró que existe una fuerte correlación entre el rendimiento académico y la lectura independiente significativa, de igual modo, se corroboró que el uso del Programa Instructivo de lectura aumente el nivel de motivación de los alumnos hacia la lectura independiente.

Por su parte, Reyes (2015) en Venezuela, realizó una investigación con el objetivo de diseñar un Plan Estratégico para promover el uso de los juegos didácticos como recurso para la enseñanza y reforzamiento de la lectura en los niños y niñas de 4º Grado, cuya muestra estuvo conformada por 20 estudiantes entre 9 y 10 años de edad y 4 docentes a cargo de los mismos de la Escuela Nacional Bolivariana "Antonio María Martínez", Municipio Mariño del Estado Nueva Esparta.

La investigación fue de carácter descriptivo, se les aplicó un instrumento para obtener un diagnóstico de la situación y, en base a los primeros resultados, se desarrolló una propuesta que permitió resolver el problema. También se realizaron entrevistas a los cuatro (4) docentes a cargo de las secciones de 4º grado de esa institución educativa.

Esta investigación dio origen a la formulación de un plan estratégico teórico práctico, donde se evidencie la importancia del juego como estrategia metodológica para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje y reforzamiento de la lectura en los niños, y motivar a los docentes en el uso de la actividad lúdica en los primeros años de educación primaria.

Se señala también el trabajo de Manobanda (2015), realizó la tesis titulada “Comprensión lectora y rendimiento académico en el área de lengua y literatura de los niños del 4to año del Centro de Educación General Básica “República de Venezuela”, con el objetivo de determinar el impacto de la comprensión lectora en el rendimiento académico en el área de Lengua y Literatura de los niños del 4to. Para la variable comprensión lectora utilizó la teoría de Cairney (1996), enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata, y para la variable rendimiento escolar utilizó la teoría de Esteve (1987), bajo rendimiento académico. Santo Domingo: UNPHU. En Ecuador.

La investigación de tipo descriptivo, enfoque cuantitativo, el estudio se realizó con una muestra de 45 estudiantes, además se aplicó como instrumentos la encuesta, para el análisis de los datos se empleó el aplicativo SPSS, y sus conclusiones fueron:

Los resultados detectaron deficiencia en la comprensión lectora de los alumnos debido a que los maestros no cuentan con estrategias para motivar y fortalecer el hábito lector. De igual modo, presentaron un bajo rendimiento académico en el área de lengua y literatura debido a la lectura mecánica y desconocían el significado del texto. Además se verificó que la institución carecía de estrategias lectoras que motiven al estudiante y así se pueda revertir el problema de la comprensión lectora en los mismos. Se concluyó que la comprensión lectora es trascendental en el rendimiento académico de los estudiantes. Por ello se recomendó al Centro de Educación a continuar con la aplicación de estrategias lectoras con la finalidad de lograr buen rendimiento académico en los estudiantes.

Así mismo se resalta a Vásquez (2016) quien realizó una investigación titulada: Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria, cuyo objetivo general fue desarrollar y fortalecer las habilidades de comprensión lectora a partir de la creación de círculos de lectura, mediante la implementación de un proyecto de intervención en la Escuela María Enriqueta en Poza Rica de Hidalgo en la ciudad de Veracruz, México.

La construcción del proyecto se basó en la metodología APRA (acceso, permanencia y reconocimiento académico), para aplicar el trabajo de intervención educativa la cual se sustenta en la investigación acción, fundamentado en el enfoque constructivista como aportes teóricos de Goodman, Isabel Solé y otros. Durante la aplicación de este proyecto de intervención, se desarrollaron 13 sesiones con una duración aproximada de 50 minutos, De las sesiones mencionadas las 2 primeras se centraron en la presentación general del proyecto de intervención, se realizaron ocho sesiones de círculos de lectura y se desarrollaron dos sesiones para evaluar la escritura.

Morales, Orosco, y Zapata, (2017) trabajaron una investigación cuyo propósito fue determinar el nivel de mejora que logró el programa de intervención lectora en los niveles de comprensión literal, de organización, inferencial y crítica, así como en la motivación y actitud lectora en estudiantes de 4° año de educación primaria, durante el ciclo escolar 2015- 2016.

La investigación realizada en Bolivia, fue de corte cuantitativo, utilizaron el método cuasi experimental en donde se seleccionaron dos grupos intactos, uno experimental perteneciente a un contexto rural y un grupo control ubicado en un contexto urbano. Para la medición de las variables se emplearon dos cuestionarios de comprensión lectora de opción múltiple, que constaban de siete tipos de texto; dos escalas tipo Likert para las variables actitud y motivación lectora, que se aplicó a los dos grupos en dos momentos transversal y longitudinal, para el pretest y posttest. Se diseñó y aplicó el programa de intervención lectora al grupo experimental para determinar si el avance en cada una de las variables fue estadísticamente significativa. En el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 19, para las pruebas de normalidad, igualdad de varianza y t-student. Los resultados mostraron diferencias positivas en las medias de las variables del grupo experimental sobre el grupo control. Y se hallaron también diferencias significativas en las tres variables entre el pretest y posttest del grupo experimental respectivamente.

Antecedentes nacionales.

Comenzamos por apreciar los aportes de Gonzales (2016), realizó una investigación titulada “comprensión lectora de textos escritos y resolución de problemas matemáticos, con estudiantes de quinto grado de primaria, su objetivo fue establecer la dependencia entre la comprensión de textos escritos y resolución de problemas matemáticos.

La muestra fue conformada por 50 estudiantes los instrumentos que utilizó para el recojo de la información fueron un test de comprensión lectora y un test de resolución de

problemas con alternativas cerradas y abiertas. Su resultado fue que la capacidad de comprensión de textos escritos es fundamental en el aprendizaje significativo de la resolución de problemas matemáticos. El estudio concluyó que existe relación positiva muy alta al asociar la comprensión de textos escritos con la resolución de problemas matemáticos, por consiguiente la mejora de la comprensión lectora de textos escritos influye en el aprendizaje significativo de la matemática en los estudiantes.

Se debe tener en cuenta el trabajo de Bastidas (2017) que en su tesis de investigación sobre la memoria auditiva inmediata influye en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto y sexto de educación primaria. Cuya investigación respondió al tipo aplicativo cuantitativo de diseño pre experimental con medición antes y después. La hipótesis formulada fue: "la memoria auditiva interviene en la comprensión de lectura de escolares de nivel primaria". Sus resultados fueron: se contrastó que hay un nivel de confianza del 95%, la prueba aplicada de Student da un valor de contraste, p , igual a 0.000. Con este valor se rechaza el h_0 y se acepta la H_1 y la h_2 demostrando la existencia de una variación significativa de la comprensión lectora. Concluyendo que es necesario plantear sugerencias para continuar fortaleciendo la memoria auditiva inmediata en referencia a la comprensión de la lectura.

Igualmente, Chipana y Llaja. (2017) realizaron una investigación con el propósito de comparar el nivel de comprensión lectora entre estudiantes de una Institución Educativa Pública y una Institución Educativa Privada, ambas del 6to grado en dos distritos de Lima sur. En ambos casos, se observaron que los estudiantes tenían bajos desempeños en el área de comunicación lo cual tenía efectos negativos en el aprendizaje de las demás áreas.

En tal sentido, los investigadores propusieron alternativas con el fin de revertir la problemática del déficit de lectura, mediante la adaptación y validación de las pruebas de comprensión lectora ACL 5 de Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001). De las cuales al ser aplicadas en las aulas escolares, se espera que puedan mejorar sustancialmente las competencias lectoras y sus dimensiones de los estudiantes del nivel primario en ambas instituciones educativas.

Por su parte, Bravo (2019) también abordó el tema en su trabajo de investigación, con el objetivo de desarrollar el nivel de comprensión lectora fortaleciendo el gusto por la lectura de los estudiantes, realizó la aplicación de un programa de lectura Silenciosa Sostenida, integrado básicamente por estrategias de lectura recreativa y lúdica, atendiendo los aportes y planteamientos de destacados investigadores y teóricos del

aprendizaje, sobre la adquisición de hábitos lectores y comprensión lectora. Para ello aplico una prueba de comprensión lectora, sustentada en las teorías constructivistas de Piaget, Ausubel y Bruner.

Los resultados que se obtuvieron del Pre test y Post test, comprobaron que la comprensión lectora, se vio influenciada significativamente con la aplicación del programa de lectura Silenciosa Sostenida. La motivación y condiciones favorables para el trabajo en equipo desempeñaron un rol importante en el desarrollo de sesiones de lectura. Asimismo se observa una mejora significativa en los procesos mentales que se manifiestan en el desarrollo del nivel de comprensión lectora, logrando así los objetivos propuestos.

Así mismo, García, Icochea y Uechi (2015) realizaron una investigación que tuvo como objetivo describir las diferencias en la comprensión lectora de la lectura lineal y con hipervínculos. Para ello, se utilizó un diseño comparativo. Su población estuvo compuesta por una muestra de 50 estudiantes de quinto grado del nivel primaria. Para el recojo de los datos se utilizó la técnica psicométrica y como instrumento la prueba CLP y su adaptación a formato con hipervínculos.

En este estudio se concluyó que existen diferencias significativas en la comprensión lectora de la lectura lineal y con hipervínculos.

Marco teórico.

Para las investigaciones relacionadas con el campo de la educación se presentan diferentes enfoques, por lo que basaremos nuestro estudio en el enfoque socio - constructivista que, a nuestro modo de ver, orientará mejor la investigación, que se está realizando.

Enfoque socio - constructivista.

Según Castillo (1996) el constructivismo es una postura compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), y Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se adjudicó la denominación constructivista, sus teorías propuestas claramente nos ilustran las ideas de esta corriente.

El constructivismo, según Méndez (2002) “es en primer lugar una epistemología”, lo que debe comprenderse como una teoría que trata de explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, para comprender sus comportamientos desde el principio. El constructivismo asume que nada viene de nada. Esto quiere decir que el conocimiento previo da nacimiento a un conocimiento nuevo y más formal.

Asimismo, Abbot (1999) expresa que “el constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias”. (p.23)

Según el autor en mención “constructivismo social es aquel modelo basado en el constructivismo puro, que dicta que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, se le suma el factor entorno social”. Esta afirmación es entendida como que la adquisición del nuevo conocimiento, se produce a partir de una experiencia previa y a partir de los esquemas que cada individuo va desarrollando en el transcurrir de su vida. El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, modificar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de

la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas.

Grennon y Brooks, (1999, p. 46), abordan el tema afirmando que “el constructivismo permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Porque el constructivismo percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos. Es decir este proceso de lugar al surgimiento de nuevas estructuras cognitivas más estructuradas para la continuación de futuros aprendizajes.

Por tanto, diremos que en el socio-constructivismo considera que el estudiante no solo aprende construyendo sino que también necesitan relacionarse e interrelaciones con sus pares mediante el trabajo cooperativo, trabajos en equipo y otras estrategias que proponen los docentes con el fin de garantizar la socialización de los estudiantes. En ese sentido consideramos destacar a dos de los autores más importantes que han aportado al socio-constructivismo son, como se ha indicado, Piaget “con el Constructivismo Psicológico y Vigotsky con el Constructivismo Social. El constructivismo de Jean Piaget o Constructivismo Psicológico”.

Según Méndez (2002) desde una perspectiva del constructivismo psicológico, el aprendizaje es fundamentalmente un asunto muy personal. De lo cual deducimos que el sujeto posee un cerebro cuasi-omnipotente, que le permite generar hipótesis, usando procesos inductivos y deductivos para entender el mundo poniendo a prueba las hipótesis que se formula para lo cual parte de sus experiencias personales.

El motor de esta actividad es “el conflicto cognitivo”. Es una misteriosa fuerza, llamada “**deseo de saber**”, la que nos irrita y nos empuja a encontrar explicaciones del mundo que nos rodea. “Esto es, en toda actividad constructivista debe existir una circunstancia que haga tambalear las estructuras previas de conocimiento y obligue a un reacomodo del viejo conocimiento para asimilar el nuevo. Así, el individuo aprende a cambiar su conocimiento y creencias del mundo, para ajustar las nuevas realidades descubiertas y construir su conocimiento. Típicamente, en situaciones de aprendizaje académico, se trata de que exista aprendizaje por descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas, pensamiento crítico, diálogo y cuestionamiento continuo. Todo este proceso conlleva al individuo al cambio conceptual, ya que reconfigura su esquema cognitivo previo para acomodar sus aprendizajes.

Detrás de todas estas actividades, descansa la suposición de que todo individuo, de

alguna manera, será capaz de construir su conocimiento a través de tales actividades. El constructivismo psicológico mantiene la idea que el individuo, “tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos”, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

En consecuencia, para esta posición el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Es decir, todo aprendizaje supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que implica la adquisición de un conocimiento nuevo, así como la posibilidad de construirlo y adquirir competencias que le permitirá aplicar dicho conocimiento a situaciones nuevas. Lo afirmado servirá al individuo tener herramientas suficientes para hacer uso de ello en nuevas situaciones y retos que enfrente en el futuro durante su aprendizaje persona en el sociocultural que es la escuela, como extensión del mundo de la comunidad.

Marco conceptual

A continuación, se presentan las bases teóricas que sostienen la presente investigación en relación a las variables de estudio, en un primer lugar se abordará el tema de la motivación hacia la lectura, más adelante se desarrollará el tema de la comprensión lectora. Así mismo se analiza la importancia de ambas dentro del éxito lector, a fin de determinar el grado de relación que existe entre ellos.

Motivación.

La motivación ha sido la atención de muchos estudiosos desde la antigüedad hasta nuestros días. Los primeros intentos para explicar la naturaleza de “la motivación humana” según Flores (1987) proceden de grandes estudiosos de la filosofía griega, basada en el mundo maravilloso de la mitología, sin llegar a la divinización del hombre como sujeto real. En tal sentido, se reflexiona:

Epicuro, argumenta una teoría en la que defiende que los sujetos están motivados para buscar placer y evitar el dolor. Sócrates, por su parte, trató de encontrar el porqué de la búsqueda de la felicidad en el hombre, Aristóteles basándose en la observación concluyó que determinadas conductas estaban relacionadas con los sentimientos de afecto que dirigen el comportamiento humano". (p.19).

De ello se deduce que en la antigua Grecia ya existía la intención de explicar las manifestaciones motivacionales en el contexto, como ya se ha explicado, del sujeto real, aquel que observa y busca cambiar la realidad a partir de la observación para crear nuevos conocimientos.

Definición de motivación.

Existen diversos autores que han estudiado la motivación desde diferentes perspectivas y orientaciones. Una definición naturalista corresponde a Arends (1994), quien orienta la motivación desde una perspectiva ambiental, él considera que:

En primer lugar, se debe comprender que la motivación puede tener dos grandes fuentes: Puede emanar de las necesidades internas del individuo o puede surgir a partir de las presiones y los incentivos externos; de allí se derivan la existencia de dos clases de motivación: La extrínseca y la intrínseca: La motivación extrínseca es originada por las expectativas de obtener satisfacciones externas a la propia conducta.

En tal sentido, se espera la consecución de una recompensa o la evitación de un castigo o de cualquier consecuencia no deseada. En otras palabras, la conducta se vuelve instrumental al convertirse en un medio para alcanzar un fin con propósito definido. En cuanto a la motivación intrínseca es originada por la gratificación derivada de la ejecución de la conducta. La conducta es expresiva: Es simultáneamente medio y fin. La realización, por ejemplo, de un trabajo desafiante para el cual se tiene las aptitudes necesarias, hace que la actividad sea, de por sí, satisfactoria (p.145).

La motivación es un recurso natural y necesario para poder realizar diferentes actividades que determina la dirección y la forma del comportamiento individual del hombre, que se transforma en fuerza, voluntad y entusiasmo, para llevar a cabo una actividad en función de alcanzar metas para cubrir las necesidades del hombre.

Según, González, ya citado, (2005. p.156) afirma que “la motivación es el conjunto concatenado de procesos psíquicos que conteniendo el papel activo y relativamente autónomo de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíprocas con la actividad externa, sus objetos y estímulos, van dirigidos a satisfacer las necesidades del hombre, y en consecuencia, regular la dirección e intensidad o activación de comportamiento, manifestándose como actividad motivada, de esta forma en ella participan los procesos afectivos, emociones y sentimientos, tendencias voluntarias e impulsivas y los procesos cognoscitivos”.

En este aspecto es importante tener presente que en la motivación influyen características individuales (intereses, necesidades y actitudes), características de trabajo (complejidad, diversidad de tareas, nivel de exigencia, retroalimentación) y las características del ambiente.

Para González (1980. p. 135), la motivación es un proceso psíquico mental que conduce a la acción que la impulsa, que la activa, que le da una meta, una dirección. Si las necesidades constituyen la esencia “el mecanismo de todas las formas de la actividad humana, los motivos se distinguen como manifestaciones concretas de esta esencia”.

Lo anteriormente afirmado tiene mucha relación con la teoría de Vygotsky quien nos habla de la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) así como las afirmaciones de sus seguidores que en este campo sostienen “que es en el proceso de desarrollo psicológico donde se debe promover con mayor énfasis el desarrollo de todas las esferas de la personalidad”. De esta manera formar la motivación en los estudiantes de la Educación Primaria, en el acercamiento por la lectura.

Para Vygotsky (1994), esta se enmarca como uno de los factores principales, no sólo en el proceso de aprendizaje sino también en la “adquisición de una lengua extranjera”. El principal propósito del profesor es que el alumno aprenda. Así pues, es necesario que haya una sintonía entre el profesor y el alumno, o sea, enseñar y aprender.

Es importante que el educador identifique las dificultades, supervisando y acompañando al estudiante y que despierte su interés en el proceso enseñanza aprendizaje a través de la motivación. Cuando el alumno está motivado el aprendizaje ocurre. Debemos tener siempre presente lo que sostiene Nérici, (1968) al afirmar que la “motivación es un factor decisivo en el proceso de aprendizaje y no podrá haber, por parte del profesor, dirección de aprendizaje si el alumno no está motivado” (p.183).

Teorías de la motivación.

La motivación es un tema tan amplio que es complicado resumirlo en una sola teoría; sin embargo, en general, se ha llegado al consenso de definirla como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento (Acosta, 1998, p. 20). Con la obra de Darwin en 1859, se inicia la etapa científica del estudio de la motivación Mankeliunas (1987, p. 135). Darwin y sus seguidores explicaron la conducta motivada en términos de impulsos, instintos, motivos y otros rasgos internos. Para otros teóricos, tales como Hull y Skinner (1971), la motivación se basa en la relación entre la conducta y la recompensa. Luego surgieron las primeras teorías cognitivas, donde algunos de sus representantes son James, Tolman y Lewin. Las teorías más actuales de la motivación se centran en los procesos cognitivos-sociales.

Teorías cognitivas de la motivación.

Es valioso tener en cuenta los que sostiene Woolfolk (1999, p.142) al referir que las teorías cognitivas de la motivación sostienen que la conducta está determinada por el pensamiento, en otras palabras, por los planes, metas, esquemas, expectativas y atribuciones. Las personas responden de acuerdo a las interpretaciones que hagan de los acontecimientos externos y se encuentran en constante búsqueda de información para resolver las dificultades que se les presentan. La motivación de los estudiantes para obtener un buen rendimiento no se debe sólo a las recompensas (calificaciones o elogios), sino a factores como el interés, la curiosidad, la necesidad de obtener información o al deseo de aprender. (Tomado de Henson, 2000:19).

De esto se desprende, que una conducta no se origina sólo por la persona o por factores de su ambiente, sino que es resultado de ambos, actuando uno sobre otro.

Motivación intrínseca y de logro.

Según Boggiano y Pittman, (1992), "las bases de la motivación de logro son variadas, dado que algunos logros están intrínsecamente motivados" (p.73). Mientras que otros se apoyan en la motivación extrínseca, tales como las metas externas o incentivos externos propuestos por Alonso (1992, p. 77). Algunos educadores piensan que las motivaciones intrínseca y extrínseca son relevantes para el desarrollo del aprendizaje.

Hay tareas con un premio intrínseco potencial. Sin embargo, es necesario ofrecer un motivador extrínseco para encaminarlas. Por ejemplo, las personas que no han usado computadoras pueden resistirse a empezar a usarlas y requerir que se les ofrezca un

motivador extrínseco para hacerlo; sin embargo, cuando dominan su uso, puede resultar atractivo y convertirse en un motivador intrínseco (De Catanzaro, 2001, p. 65).

Deci y Ryan (citados en Boggiano y Pittman, 1992) indican que “una persona motivada intrínsecamente busca estímulos que funcionen como sustento para su desarrollo personal” (p. 89). Estos estímulos son favorables para el desenvolvimiento en cualquier contexto de la persona estimulada.

Según Glynn et al. (2005, p. 32), “los estudiantes intrínsecamente motivados aprenden a no requerir de incentivos o recompensas para realizar alguna tarea”. Cuando estos tienen la sensación de dominar una tarea, les da placer hacerla, lo cual se debe a que la motivación intrínseca se relaciona con necesidades psicológicas de competencia y autodeterminación.

Así, las actividades escolares, deben ser moderadamente desafiantes e interesantes, porque si son muy fáciles pueden llevar al aburrimiento y las demasiado difíciles darían lugar a la frustración, ansiedad y sentimiento de incompetencia. Este punto se relaciona con algunos aspectos planteados por McClelland y Atkinson, (citado por Campos, et al. p. 28) sobre la teoría de la motivación de logro, tales como la necesidad de aproximarse a tareas moderadamente difíciles y evitar las que son percibidas como muy difíciles.

Cabe mencionar las características del desarrollo de los estudiantes y su relación con la motivación, como lo afirma Acosta (1998) al precisar que:

....la motivación de los estudiantes cambia conforme a la edad y el nivel educativo. Los niños pequeños responden y se motivan, por lo general, por los incentivos que se les den. A los 11 años, los niños ya están capacitados cognitivamente para usar las expectativas. La percepción de competencias, las atribuciones, el pensamiento formal, la capacidad para controlar el proceso de aprendizaje, el razonamiento abstracto y su atención persiste por más tiempo. Por tanto, la motivación intrínseca se convierte en un aspecto principal para el aprendizaje. (p. 67).

Por ello, Hidi y Ainley (2002) concluyen en que la motivación es el mecanismo psicológico que determina la dirección, intensidad y persistencia de la actividad individual de los sujetos. Sugiere también que la motivación explica los procesos previos a la toma de decisiones, la persistencia y la intensidad de la orientación hacia el logro de metas (p.58).

El tema de la motivación ha sido bastante discutido debido a su carácter complejo, pero quienes han teorizado le expresan conceptos muy similares que en esencia manifiestan y significan lo mismo.

La motivación lectora.

Centrémonos en la etimología de la palabra motivación, pues proviene del verbo latino *movere*, que significa mover, empujar, dirigir en una dirección. Pintrich y Schunk (1996) afirman que, en el sentido común, las ideas sobre la motivación están siempre relacionadas con algo que mantiene a la persona dirigida hacia algo, en movimiento, y como una fuerza que ayuda a realizar la conducta. Por ello, Hidi y Ainley (2002) “definen la motivación como el mecanismo psicológico que determina la dirección, intensidad y persistencia de la actividad individual de los sujetos”. Sugiere también que la motivación explica los procesos previos a la toma de decisiones, la persistencia y la intensidad de la orientación hacia metas (p.58).

Se ha escrito abundante literatura sobre qué es la motivación, qué la afecta, cómo operan los procesos motivacionales, qué efectos tiene sobre el aprendizaje y el rendimiento y cómo puede ser potenciada. El concepto de motivación se define de manera muy similar entre investigadores. Sin embargo, debe hacerse con conceptos diferentes. Se podrían enumerar algunas ideas comunes que es importante rescatar al tratar de definir este concepto. Por ejemplo, Pintrich y Schunk, (1996) son de la idea que “la motivación es un proceso que tiene que ver con la instigación y el mantenimiento de conductas físicas (esfuerzo, persistencia y otras acciones) y/o mentales (planeamiento, práctica, organización, monitoreo, toma de decisiones, solución de problemas y evaluación del progreso)” (p. 38).

Motivación hacia la lectura.

Para Wigfield y Guthrie, (1997) la motivación hacia la lectura es definida como las razones para leer que activan las operaciones cognitivas que permiten al individuo realizar la adquisición de conocimiento, disfrutar de la lectura, realizar tareas relacionadas con lo leído y participar en contextos sociales relacionados con la lectura.

Según Guthrie (2000) la motivación lectora es multifacética y multidimensional, y por lo mismo, diferente para cada lector. Sin embargo, para Irwin (2003) la motivación a

la lectura es uno de los factores afectivos relacionados con la lectura, pero no es un factor aislado, sino que se relaciona con todos los otros factores de la lectura para promoverlos o estancarlos porque es ella quien está detrás de la decisión de leer o no leer” (p.23).

Comprenderla es una tarea prioritaria en el trabajo de la motivación para la lectura de los estudiantes en edad escolar. En la misma línea, Tapia (2006) define la motivación hacia la lectura como el conjunto de factores psicológicos que unido a las necesidades propias, animan al sujeto a realizar la lectura. Así mismo, menciona que:

...Para que el estudiante tenga la necesidad de leer tiene que interiorizar la idea de utilidad que tiene para él, tanto en el presente como en el futuro, así podrá dirigir mejor sus aspiraciones de un modo más acertado. La motivación por la lectura es entendida como una tarea educativa compleja ya que intervienen numerosos procesos tanto intelectuales, afectivos, desarrollo de habilidades y capacidades, y se realiza por la consecución de los intereses y necesidades del lector. Esto a su vez permite que se obtenga un deseo constante del alumno por leer todo lo que le llegue a las manos. (p. 7).

Por lo mencionado, se acepta la idea de Marín (2010) cuando afirma que: "la actividad lectora debe ser totalmente gratuita para que sea placentera para los niños y jóvenes, ya que, si se convierte en otro elemento de control y evaluación, pierde sentido para los estudiantes. Se debe leer por leer, leer porque sí, leer porque me gusta" (p, 9).

Así, para que el desarrollo de la motivación hacia la lectura sea realmente efectivo, “es imprescindible desechar toda actividad sobre la base de las improvisaciones, hay que acudir a las estrategias, métodos y procedimientos necesarios para su realización partiendo de un listado de necesidades (diagnóstico) que permita al docente conocer quiénes leen, y quiénes no lo hacen, así como qué se lee o qué se leería. Asimismo, el profesor debe determinar con exactitud la base bibliográfica con la que se cuenta, para los efectos de garantizar el acceso real y efectivo de los estudiantes a los textos”.

Por esa razón, se espera que el lector confíe en sus propias habilidades lectoras al momento de realizar dicha actividad, que lean dispuestos a comprender lo que están leyendo para que de este modo puedan compartir con otros lectores temas comunes de su interés. Se procura el disfrute pleno de la lectura y para la realización de esta actividad

cada lector debe hacer uso de sus propias estrategias, tener sus propios objetivos, procedimientos y métodos que le permitan el disfrute, con lo cual se garantiza el libre y real acceso a la lectura por placer. Todo este proceso contribuirá al desarrollo de la motivación hacia la lectura

La lectura.

Desde su conceptualización etimológica la palabra lectura proviene del latín “legere” que significa cosechar y también recoger. Es decir, que la lectura es la acción de leer, tiene relación con el término recoger, cuando el lector a través de la lectura, recoge información sobre las ideas planteadas en el texto. Por lo cual, Barrios (1990) nos brinda la siguiente interpretación. Al parecer, la acción de leer está siempre relacionada con la acción de recoger algo que está esperando ser recogido, pero que depende de quién realiza esta acción.

Frente a ello, Pinzás (2001) afirma que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde el lector se acerca al texto buscando comprender un mensaje y en ese proceso realiza otras acciones como predecir, anticipar y desarrollar expectativas con respecto a cuál va a ser el mensaje (p. 10).

Se puede afirmar entonces que la lectura es un proceso iniciado por el lector que se aproxima a un mensaje para decodificarlo, y que en este contacto se activan otras actividades cognitivas complementarias.

Quizá, comprendiendo esta complejidad, es que Barrios (1990) definió a la lectura como:

Una actividad compleja y profunda, que involucra la totalidad del pensar en sucesivas asociaciones mentales y en funciones analíticas, sintéticas y valorativas” (p.15). Con esto quiso afirmar que leer no es solamente el reconocimiento perceptivo de lo que está escrito, sino que también tiene que ver con la captación de las ideas a través de los mensajes y con la relación que el lector establece con estas ideas. Es decir, leer implica “descifrar el código en que está escrito un mensaje y captar el significado del mensaje” (referido en Alliende y Condemarín, 1986, p.35).

Por otra parte, Morales (1997) afirma, en el mismo sentido, que “la lectura implica encontrarse con un mensaje desde la percepción y comprenderlo a través de los procesos cognitivos, de manera que se asimila y se da una respuesta al mismo”. En

consecuencia, se entiende la lectura como la interacción del lector con el texto escrito, esto genera una respuesta anticipada del lector lo cual conllevará a una mejor comprensión del texto.

Para que esta interacción entre el lector y el texto se realice, es importante que esté consolidada la comprensión lectora, que es la base de esta relación. Dado que no hay lectura sin percepción y revelación de significado del texto completo, se puede afirmar que “toda lectura propiamente dicha es comprensiva” (Alliende y Condemarín, 1986, p.25). Para ser comprensiva se tiene que manejar información que va desde los aspectos gráficos, fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos, referenciales y textuales, hasta el propio conocimiento del lector sobre la gente, lugares, cosas, el mundo en general, los textos y su organización.

Por su parte, Pinzás (2001) afirma que “la lectura es una habilidad que está siempre en desarrollo y mejorando con la práctica”. Además, Barrios (1990) hace la siguiente acotación “aprender a leer implica que el lector sea capaz de comprender una gran variedad de escritos dado que cada materia requiere una modalidad propia de lectura, tal como lo manifiesta Barrios” (p.56). Debido a estas afirmaciones Cano (2009) realiza la siguiente interpretación y menciona que:

La lectura es un proceso que se desarrolla en dos momentos. El primer momento consiste en la percepción y decodificación de un mensaje escrito en un sistema de símbolos particular por parte del lector. En el segundo momento, la lectura sería un proceso interactivo entre el lector y lo escrito. En esta interacción, luego de la decodificación del mensaje escrito, el lector pasa de la decodificación a la comprensión completa del mensaje, utilizando sus conocimientos y preparación previos, las reacciones emocionales que el texto pueda generar en él, sus expectativas, su intención, etc. Este momento interactivo, junto con el anterior mencionado, son condiciones para una comprensión lectora correcta (p.1-2).

Sin embargo, no basta con conocer la definición de la lectura. Hay que considerar los factores que están presentes en el proceso de leer.

Alliende y Condemarín (1986), en su afán por considerar todas las variables que intervienen en la lectura, listan varios factores consideran a los factores físicos y fisiológicos como la edad cronológica, el sexo y los aspectos sensoriales relacionados con la visión. Explican luego, que también los están los factores sociales, emocionales y

culturales, en tanto influyen en la personalidad de cada individuo, que comprenden la madurez emocional y social, que tienen que ver con la confianza que tienen en sus propios recursos, el nivel de autoestima y la capacidad de confiar y de relacionarse con los pares; y, los factores socioeconómicos y culturales, que incluyen al hogar (padres, hermanos y otros familiares), a la comunidad (amistades, colegio, profesores y demás personas involucradas en la estimulación de la persona en su desarrollo, así como la población, ciudad, país y distrito en el que vive) y a los medios económicos y culturales de los que dispone la persona.

Se identifican también los factores como los perceptivos, que incluyen la capacidad de percepción visual, la discriminación visual y la habilidad visomotora, requisitos indispensables para poder leer, pero que no son suficientes para hacerlo con destreza. En cuarto lugar, se consideraron los factores cognoscitivos, que incluyen la inteligencia general (el coeficiente intelectual), ciertas habilidades mentales específicas (la atención, la memoria en sus tres tipos: sensorial, a corto plazo y a largo plazo) y el trasfondo cultural del lector. Finalmente, se mencionan los factores lingüísticos, que son las destrezas relacionadas con la comunicación hablada, escrita o en lectura. Estos factores serían el vocabulario que domina el lector, la conciencia lingüística que tiene del proceso comunicativo, el uso de la sintaxis y el desarrollo de lenguaje interno y externo. (p. 30-31).

Ya que tenemos definida con claridad el tema de la lectura y habiendo considerado sus factores, tenemos que prestar atención a un problema cultural actual relacionado con la misma. Actualmente, la industria editorial tiene una amplia cobertura, la más grande que ha tenido desde que fue inventada la imprenta. La lectura (no solo la impresa en libros, sino también la disponible en formato electrónico en las redes sociales y a través del internet) se utiliza como medio para cualquier actividad de aprendizaje. Quizás por este énfasis de los ambientes formativos y por la extensión de la cultura escrita es que ahora lo que más preocupa no son los índices de analfabetismo, sino un fenómeno que se ha denominado “analfabetismo funcional”. Que según las rutas del aprendizaje se consideran analfabetos funcionales a “los que pueden decodificar y pronunciar lo que dice el texto, pero no comprender el mensaje de forma global” (p.8).

Para Cerrillo (1996) “los analfabetos funcionales son aquellas personas que han aprendido a leer y escribir y que habiendo terminado la escolaridad son incapaces de escribir y/o leer bien en las situaciones sociales que lo requieren”. Del mismo modo, Irvin

(2003) lo define como “la falta de hábitos lectores en lectores capacitados que escogen no leer” (p.12). Igualmente, Guthrie y Gough (1997) lo conceptúan como “la opción frecuente que hacen los estudiantes de no leer a pesar de estar capacitados para hacerlo”.

Al tratar de explicar su origen, Braslavsky (citado por Cano, 2009) pone como causa del analfabetismo funcional a “la pérdida del hábito lector” (p.23). Mientras que Alliende y Condemarín (1986) ponen como una razón a la realidad comprobada de que en algunos países muchas personas pueden desempeñarse en diferentes actividades de manera correcta sin necesitar para nada la lectura. En síntesis, se podría decir que el fenómeno del analfabetismo funcional evidencia que hay más lectores que antes, pero que no necesariamente están motivados a leer o son lectores eficientes.

Desde una visión más amplia, Clemente (2004) trata de explicar esta situación y enumera algunas variables a considerar como causas:

Según este autor, la radio y la televisión ayudan a que con poco esfuerzo y profundidad las personas estén enteradas de las noticias y de algunos temas de importancia; la computadoras portátiles, los chats, las webs sociales y los teléfonos móviles han ocupado el tiempo de ocio que antes se dedicaba a la lectura; hay abundancia de información en la web, pero esto no se ha traducido en “saber”, sino que se ha quedado en acumulación de información y la costumbre de leer sólo para consultar y no para integrar conocimientos previos con nuevos; no hay modelos lectores en las familias, ya la lectura no es una práctica que la mayoría de las personas vean como cotidianas en sus casas mientras crecen; la institución escolar, al hacer obligatoria la lectura, termina disuadiendo a algunos alumnos de leer; y, actualmente no existen librerías especializadas, o solo existen tiendas de libros tipo supermercado, con lo que comprar libros ya no es diferente a comprar verduras. (p.78).

Por lo que, hay lectura, pero es una lectura más de “transmisión de información, instrumental que de aprendizaje, placer o hábito lector”. Cukier (citado por Cano, 2009) aporta a la comprensión de este panorama afirmando que debido a la velocidad de las relaciones del tiempo actual no se establecen correctamente los vínculos entre profesores y alumnos, causa de que la transmisión del conocimiento y de los hábitos lectores sea un acto eficiente e industrial antes que formativo.

Algunos autores para reafirmar esta problemática y en su afán de explicar las causas que tiene como consecuencia el analfabetismo funcional. Mencionan, entre otras cosas, que la producción de libros ha sido orientada hacia la cultura superior o dominante, lo que hace que el resto no quiera leer; la falta de bibliotecas públicas; “la falta de atención y promoción de la lectura por parte de los medios de comunicación a favor de la cultura de la imagen” (Yubero,1996); la gran dificultad que significa para las escuelas competir con las tecnologías en el tiempo de ocio y, finalmente, que la mayoría de personas sólo lee por motivos prácticos y no por el gusto de leer. Hacen que esta situación persista y se agudice cada vez más en nuestra sociedad.

Desde una perspectiva más sociológica y frente a esta problemática, Colomer (2005) plantea, por ejemplo, con algunos datos preocupantes con relación a la lectura y comenta lo que sucede en países como Estados Unidos, en donde las personas que tienen entre trece y veinticuatro años pasan catorce horas semanales frente al televisor y diecisiete horas semanales frente a la computadora, además afirma que la falta de una lectura pública o colectiva en la sociedad contribuye también a este fenómeno.

Agrega, además, que, en épocas pasadas, se leía en público o se compartía también los mismos relatos e historias y se conocían textos de memoria, lo que contribuía a una mayor motivación hacia la lectura. Menciona también que gracias a la extensión de la escolaridad ahora se lee más que antes, pero las cosas que se leen y los motivos por los cuales se leen distan mucho de ser la lectura para la que se diseña la escolaridad y de conseguir los beneficios que la lectura trae consigo. (p.36).

Asimismo, algunos autores han ensayado explicaciones. Barrios (1990) afirma que el ritmo de vida actual le imprime a la lectura superficialidad, desgano y le exige que sea fácil. Braslavsky (citado por Cano, 2009) anota también la aceleración de la vida moderna, pero añade “el difícil acceso a los materiales, el cambio de valores, la enorme expansión de los medios audiovisuales y las malas condiciones profesionales de los maestros, que no les permiten cultivarse como personas y profesionales” (p.28). Allende y Condemarín (1986) explican que mientras en los países desarrollados sí se lee más, a pesar de la irrupción de las tecnologías y de los medios audiovisuales, en los países subdesarrollados pasa lo inverso y que, en muchos lugares, al cabo de dos años de escolaridad efectiva, son muchos los que no saben leer.

Este fenómeno debe ser considerado en una investigación sobre motivación lectora porque tiene consecuencias en los lectores. Entre los beneficios perdidos, se puede anotar como consecuencia que ciertos hábitos de pensamiento serán menores y el

lenguaje no se desarrollará como podría hacerlo (Mac Neil, 1995, p. 57). Otros autores amplían esta lista de los beneficios que se pierden si no se consigue establecer el hábito lector. Por ejemplo, Alliende y Condemarín (1986) refieren que “las personas que leen tienen un fuerte incremento en su vocabulario, mejoran su ortografía, son mejores para solucionar problemas, les es más fácil enfrentarse al aprendizaje de cualquier tipo, presentan una mayor posibilidad de tener éxito académico, desarrollan una mayor capacidad de organización de la información y pueden asimilar una mayor cantidad de información verbal. (p.33).

Frente a la posible pérdida de estos beneficios, que van desde el nivel interno, más personal hasta el externo, más social, enfrentarse a la situación actual se vuelve un reto prioritario a asumir de cara a la educación de las personas. Esto no se puede hacer sin considerar la importancia que tienen algunos de los factores sociales de la lectura que son considerados en esta investigación, que serían los más importantes relacionados con la lectura y con la promoción de la misma Braslavsky, (citado por Cano 2009, p, 30), tanto en la escuela (profesores, biblioteca y materiales didácticos) y las familias (o entorno socialcultural cercano).

La motivación y su relación con el aprendizaje y la lectura.

Según Pintrich y Schunk, (Citados por Cano 2009) menciona que “se ha escrito mucho sobre qué es la motivación, qué la afecta, cómo operan los procesos motivacionales, qué efectos tiene sobre el aprendizaje y el rendimiento y cómo puede ser potenciada. El concepto de motivación se define de manera muy similar entre investigadores, pero con palabras diferentes. Se podrían enumerar algunas ideas comunes que es importante rescatar al tratar de definir este concepto: la motivación es un proceso, está dirigido a metas, y tiene que ver con la instigación y el mantenimiento de conductas físicas (esfuerzo, persistencia y otras acciones) y/o mentales (planeamiento, práctica, organización, monitoreo, toma de decisiones, solución de problemas y evaluación del progreso)”.

Los autores Pintrich y Schunk, (en Cano, 2009) sostienen, por ejemplo, que en el contexto académico, la motivación es importante porque afecta a los aprendizajes nuevos y el rendimiento de las habilidades, estrategias y conductas aprendidas previamente, lo que tiene implicancias muy importantes para la escolaridad. En tal sentido, afirman, que la motivación puede influir en qué, cuándo y cómo se aprende y tiene una relación recíproca con el aprendizaje y el rendimiento académicos de los estudiantes. (p, 41).

Frente a esta concepción, Cano (2009) con relación a la motivación, que implica influencia directa en el aprendizaje de la lectura, comenta que existe una clara distinción de la misma. Por un lado, se tiene la presencia de una motivación intrínseca, la cual permite al estudiante realizar la actividad lectora por el significado que tienen para él la lectura. No necesita de ninguna recompensa, sino que lo hace por una realización personal. Mientras que la motivación extrínseca, es tomada como una exigencia para la realización de una acción, esto implica que el estudiante lee por cumplimiento y por la obtención de una recompensa. Le cuesta trabajo realizarlo.

Por su parte Wigfield y Guthrie (1997) la definen a la motivación como “la intención y curiosidad dirigida a involucrarse en una actividad por la actividad misma de manera total, llegando, en algunos casos, a perder la noción del tiempo transcurrido y de la atención a lo que no sea la actividad que se realiza” (p.19).

De igual modo, Csikszentmihalyi (1997) con su teoría del flujo, explica que “esta manera de experimentar la conducta hace que la persona perciba su conciencia ordenada (hacia la actividad, sin distracciones) sin que se altere la percepción del tiempo” (p.81).

La Guardia y Ryan (2002) se refieren a la motivación intrínseca como “una tendencia innata a explorar e interesarse por la novedad, los retos y la ampliación de las capacidades” (p.52). Cuando las personas están motivadas intrínsecamente el impulso para actuar les viene desde dentro de ellos mismos, antes que de fuentes externas. Este impulso para actuar proviene de los propios intereses de la persona, al punto de experimentar la conducta como totalmente propia en su origen, bien organizada y altamente efectiva.

Para Guthrie et al., (2006, p. 63), las motivaciones internas “están altamente asociadas con las competencias y el uso de estrategias lectoras. Existe evidencia que apoya la afirmación de que la motivación intrínseca lleva a un compromiso mayor y más sostenido en diferentes actividades, incluida la lectura”.

Guthrie et al., (2006) refiere que en el ámbito escolar, la motivación intrínseca puede ser comprendida como el deseo de los estudiantes de comprender completamente el material a ser revisado, el interés en procesar la información a profundidad y el placer que experimentan en el proceso del aprendizaje. Más aún, sostiene que “las motivaciones internas se relacionan con una buena comprensión lectora y con el uso de

estrategias de comprensión, a diferencia de las motivaciones externas, que no se relacionan con estas dos". (p.63).

Piaget (1986) señala que el niño al adquirir nuevos conocimientos, los acumula en su cerebro junto a los ya existentes, por lo cual el docente tendrá que realizar actividades de acuerdo a la capacidad de aprendizaje mediante la motivación, considerando la necesidad y el interés del estudiante.

Para la existencia de la motivación hacia la lectura en el aula, el docente debe recurrir a técnicas, estrategias y recursos planteados en los enfoques o paradigmas actuales, además, la motivación se debe gestionar a partir de las necesidades tanto a nivel personal como grupal, como señala Vygotsky, (citado por Vaquero, 1997):

En el proceso cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a escala social y más tarde a escala individual. Primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica), todas las funciones psicológicas se originan a través de las relaciones establecidas entre seres humanos" (p. 253).

Comprensión lectora.

Los que siguen la teoría conductista, consideran que leer era únicamente verbalizar lo escrito. Es decir, que la persona era capaz de distinguir adecuadamente las letras y los sonidos de nuestra lengua y podía pronunciarlos bien, entonces podía leer correctamente. El interés por la comprensión no es nuevo. Desde principio de siglo, los educadores y psicólogos Huey y Smith, (1965) citados por Delgado (2006) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

Por ello, Snow (2001) define a la comprensión lectora como el proceso de extracción y construcción de significados a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito" (p. 36).

Por su parte, Vallés (2005) considera que leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias. Para Defior (1996) "Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo -letras y palabras y ello conduce a la comprensión" (p.105).

Solé (1994, p. 65), define a la comprensión lectora como:

...el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento. Sin embargo, los avances de la lingüística y la psicología cognitiva a finales de la década setenta trataron a la lectura como un conjunto de habilidades y no solo de conocimientos”.

Por lo que agrega, además, que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual las personas buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. (p. 65)

Para Meza y Lazarte (2007): “La comprensión lectora es un proceso constructivo porque es progresivo y demanda a un lector siempre activo”. Un estudiante que siempre lee ira incrementando sus estrategias de comprensión de acuerdo a su edad y grado que curse en el colegio”. (p. 57).

Por ello, Solé (2004) menciona:

Que cuando el lector se sitúa ante el texto los elementos que componen la lectura generaran en él expectativas a distintos niveles (el literal, el de reorganización, el inferencial y el criterial) “de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico) a través de un proceso descendente”. (p. 52).

Según esta afirmación, para realizar este proceso, un lector requiere de la movilización de conocimientos, estrategias de lectura y otros elementos cognitivos previos, para poder interpretar el texto que va a leer y evitar la repetición de la lectura mecánicamente. En ese sentido

Condemarín (2001) define la comprensión lectora: “como la capacidad para extraer sentido de un texto escrito”. De acuerdo con dicha autora esta capacidad no depende sólo del lector, sino que también del texto, en la medida en que es demasiado abstracto, excesivamente largo, abundante en palabras desconocidas o con estructuras gramaticales demasiado complejas. Este hecho no es menor mirado desde el punto de

vista de la Educación porque son los docentes los que, en la mayoría de los casos, eligen los textos que leen los estudiantes.

La comprensión lectora, por lo tanto, según Condemarín (2001) “es una reinterpretación significativa y personal de los símbolos verbales impresos que se justifica sólo en la medida en que el lector es capaz de comprender los significados que están a su disposición. Por ejemplo, la lentitud de la lectura de los niños menores (que leen palabra a palabra o a veces sólo sílaba a sílaba) les impide comúnmente entender el sentido de lo que están leyendo. Lo mismo ocurre con estudiantes secundarios o, incluso, universitarios cuando se encuentran con textos de vocabulario difícil” (p. 99).

Dada esta situación, podemos afirmar que es importante que el lector desde sus inicios debe procurar leer tratando siempre de reinterpretar el texto, para ello tiene que hacer uso de diferentes estrategias lectoras, no las aplicará mecánicamente, puesto que no se consideran recetas únicas ni establecidas, sino que, cada lector las adecuará de acuerdo a sus necesidades. De esta manera el lector desarrollará óptimamente su capacidad lectora.

En ese aspecto, Orton (1937) asevera que se han postulado diversos modelos explicativos en torno a la lectura, desde las de carácter meramente perceptivo, a las fundamentadas en el procesamiento de la información, tales como los denominados bottom-up, basados en el procesamiento de la lectura a partir de sus segmentos lingüísticos más moleculares, como las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que permite al lector la comprensión del texto. Este modelo exige una adecuada competencia descodificadora, mediante la que el lector haya consolidado adecuadamente las Reglas de Correspondencia Grafema – Fonema (RCGF) y pueda dedicar los recursos de su memoria de trabajo al proceso comprensivo.

Por otra parte, se han postulado modelos de lectura denominados top- Down, en los que el procesamiento cognitivo se realiza de un modo descendente, es decir, desde la aportación de los conocimientos previos del lector sobre la lectura y el reconocimiento global de las palabras.

Volviendo a revisar lo propuesto por Solé, (1994) y al seguir la postura del autor anterior, sostiene que estos modelos han dado lugar a otros como el modelo interactivo o mixto, en el que se conjugan ambos postulados teóricos por los que se produce la comprensión lectora, puesto que es tan importante leer con exactitud (descodificar) - (acceso fonológico) como aportar conocimiento para comprender y activar el significado de las palabras por la ruta léxica. (p.68)

Para poder explicar con mayor claridad y profundidad los aspectos de la lectura, citamos a García (2000) quien sostiene que desde la perspectiva escolar, disponer de competencias lectoras es fundamental para el aprendizaje, y numerosas dificultades son explicadas por la carencia o insuficiencia de habilidades para leer comprensivamente.

Así mismo, “sostiene que en el currículum escolar, la lectura es una herramienta de comprensión para los alumnos que les permite el acceso a la cultura y al aprendizaje de las diferentes áreas. Disponer de una adecuada competencia en lectura comprensiva es una garantía para acceder al conocimiento escrito, y en la escuela, esta competencia es básica para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos, en Internet, para resolver problemas de distinta índole para interpretar gráficos; analizar datos, mapas y disfrutar con la lectura, entre otras tareas”.

Por lo tanto, en esta misma ruta, desde el punto de vista cognitivo, una buena competencia comprensiva permite al alumno desarrollar sus capacidades y funciones de procesamiento de la información. Desarrolla su imaginación, y en su dimensión aplicada en el estudio, comprender adecuadamente le permite seleccionar la información, valorarla, resumirla, clasificarla, distinguir lo fundamental de lo secundario, almacenarla en su memoria a largo plazo en forma de esquemas de conocimiento, que posteriormente será mejor recordada en forma de conocimientos previos, porque su almacenamiento se ha producido con significación y comprensión. (p. 54)

Para el desarrollo de esta competencia en la escuela, son los profesores los principales promotores de la lectura. Son ellos quienes enseñan a los alumnos a leer, y en este trabajo no intervienen sólo los profesores de lenguaje o literatura, sino todos los profesores de todas las materias (Barrios, 1990), porque en todas se lee y es necesario que los alumnos aprendan a leer los lenguajes de todas las especialidades.

La labor del profesor consiste en ayudarles a experimentar la comprensión de la lectura mediante los procesos permitiéndoles la reflexión de la misma, mediante preguntas. Así puede mostrarse como una persona leída que puede fungir de animador a la lectura que propicie el gusto y el placer por la lectura en los estudiantes. Así mismo Clemente (2004) complementa la idea y afirma que “si bien los profesores son el factor más importante relacionado con la lectura en la escuela, no se puede dejar de mencionar el clima del aula, con sus variables sociológicas, emocionales y psicológicas, la biblioteca, como lugar de búsqueda de libros e información y como espacio de lectura; y

los libros disponibles” Estos factores brindan a los estudiantes confort y comunidad para el aprendizaje de la lectura.

Sobre la influencia de la familia, Braslavsky (citado por Cano 2009) afirma que “es indispensable, para que aparezca el hábito lector, que haya por lo menos un familiar que sea un lector habitual, sin importar si vive o no en la casa. Menciona también que los buenos lectores pertenecen a grupos sociales en los cuales los adultos leían más que el común de las personas” (p.39).

Irwin (2003) encontró en su investigación “que sin importar el estatus socioeconómico, la edad y el género, la actividad lectora en casa influye directamente en la actitud hacia la lectura y el desempeño lector de los menores” (p.15). En esta misma línea, Colomer (2005) dice que “la oportunidad de haber compartido lecturas con los padres o hermanos en los primeros años de vida duplica la posibilidad de convertirse en lector” (p.16). Además, se puede mencionar que conversar sobre los libros leídos con personas del entorno cercano se relaciona con la permanencia de los hábitos lectores conseguidos y que estos diálogos son una de las actividades más eficientes en cuanto al fomento de la lectura cuando son usadas para esos fines.

Todo lo mencionado anteriormente, permite afirmar que la actividad lectora persistente es un logro complejo de conseguir. Si no se controlaran perfectamente todas las variables y actores involucrados no se podrá garantizar que los lectores estarán realmente comprometidos con la lectura. La realización de la lectura depende en buena parte de la actitud valorativa que se tiene de ella (Barrios, 1990).

Sin embargo, no se sabe exactamente cuáles son los factores que hacen que una persona decida leer. Además, la lectura no brinda placer de manera automática, sino que necesita del esfuerzo sostenido del lector por descubrirlo, frente a todas las otras fuentes de diversión que existen Yubero, (1996). El lector comprometido, el que se quiere buscar formar en la escuela, es aquel que experimenta placer al leer, y para experimentar placer al leer hay que leer mucho, y para leer mucho hay que estar motivado. Estos dos factores mencionados anteriormente, el placer y la motivación se vuelven ahora claves en la investigación sobre la lectura. Pareciera que depende de ellos la aparición del compromiso lector.

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede definir “el compromiso lector como el acto frecuente de escoger leer por una variedad de motivos buscando comprender los textos de manera apropiada en el contexto de la situación lectora” (Guthrie et al., 1997,

p.18). Otras características según Guthrie (2000) relacionados con lo enumerado anteriormente, sería que los lectores comprometidos buscan comprender, disfrutar la lectura, confían en las propias habilidades lectoras, están orientados hacia el dominio de un tema, están motivados intrínsecamente, tienen una alta autoeficacia, se sobreponen a los obstáculos de la lectura misma y están dispuestos a leer un amplio rango de temas y géneros (p.15).

Además, completando el aspecto social de esta perspectiva sobre el compromiso lector, también se señala que los lectores comprometidos colaboran eficazmente con otros lectores cuando comparten temas o intereses comunes.

Según Guthrie et al. (1997, p. 33), muchos profesores e investigadores han caído en el error de alinearse con una de dos posturas equivocadas:

La primera de estas asume que los lectores que son capaces de comprender lo que leen, van a optar por comprender siempre que lean. La segunda postura consiste en asumir que estos mismos lectores van a ir a escoger libros, leerán cantidades de tiempo apropiado y extenso, persistirán ante las lecturas difíciles y se sentirán satisfechos siempre que lean. La verdad es que incluso quien sabe leer bien puede escoger no leer. Muchos de hecho escogen no leer. (p.33).

El compromiso lector que se busca lograr es una actividad motivada, estratégica, dirigida hacia el conocimiento y socialmente interactiva. La lectura va a depender de lo enseñado a nivel técnico, pero también de la motivación (de la que el compromiso es un aspecto importante) que se logre fomentar hacia ella.

La comprensión lectora en educación primaria.

El propósito del área de Comunicación en el nivel primaria con relación a la comprensión lectora “es que el estudiante construya significados personales del texto a partir de sus experiencias previas como lector y de su relación con el contexto, utilizando en forma consciente diversas estrategias durante el proceso de lectura. La comprensión de textos requiere abordar el proceso lector (percepción, objetivos de lectura, formulación y verificación de hipótesis), incluidos los niveles de comprensión, la lectura oral y silenciosa, la lectura autónoma y placentera, además de la lectura crítica con relación a la comprensión de los valores inherentes al texto” (Minedu, 2009, p. 168). De esta forma, desde la educación Primaria se busca garantizar que el estudiante sea capaz de desenvolverse en diferentes contextos reales, tenga la capacidad para resolver

situaciones difíciles en su vida diaria con el objetivo de construir en el estudiante las capacidades necesarias para que pueda ser parte de una sociedad diversa, justa, solidaria y con dignidad.

Objetivos e hipótesis de la investigación

Objetivos.

Objetivo general.

Determinar la relación existente entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Objetivos específicos.

Establecer la relación existente entre la eficacia lectora y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Identificar la relación existente entre la valoración de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Verificar la relación existente entre la competencia lectora y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Determinar la relación existente entre la curiosidad lectora y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Hipótesis.

Hipótesis general.

Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Hipótesis específicas:

Existe relación significativa entre la eficacia lectora y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Existe relación significativa entre la valoración de la lectura y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Existe relación significativa entre la competencia lectora y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Existe relación significativa entre la curiosidad lectora y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Método

Tipo y diseño de investigación

La investigación, según su propósito es de tipo correlacional, puesto que se pretende explicar la relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de Educación Primaria de una institución educativa del Callao.

Según Sánchez y Reyes (2009), la investigación corresponde al diseño correlacional. Un diseño correlacional puesto que se pretende determinar la relación existente entre motivación hacia lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao.

En cuanto al diseño de investigación, el estudio corresponde a un diseño descriptivo correlacional simple, ya que busca encontrar si existe asociación entre las variables. En este caso, se pretende determinar si existe correlación entre la motivación hacia lectura y la comprensión lectora en estudiantes de quinto de Primaria de una institución educativa del Callao.

Para esta investigación se tomó una muestra intencional.

A continuación, se presenta la representación gráfica o el diagrama del diseño de investigación propuesto.

Donde:

M = Estudiantes del quinto de primaria de una Institución Educativa del Callao.

O_x = Motivación hacia lectura.

O_y = Comprensión lectora.

r = relación entre las variables.

Variables

Motivación hacia la lectura.

Definición conceptual.

La motivación hacia la lectura puede ser definida como las razones para leer que activan las operaciones cognitivas que permiten al individuo realizar la adquisición de conocimiento, disfrutar de la lectura, realizar tareas relacionadas con lo leído y participar en contextos sociales relacionados con la lectura (Wigfield y Guthrie, 1997, p.18).

Definición operacional.

Medida a través del cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ) de Wigfield y Guthrie, cuyas dimensiones son: Eficacia lectora, Valoración de la lectura, Competencia lectora y la curiosidad lectora.

Tabla 1.

Matriz de la operacionalización de la variable Motivación hacia la lectura.

Dimensiones	Cantidad de ítems por dimensión	Indicadores	Nº Ítems
Eficacia lectora	20	Miden las razones para la lectura con orientación hacia metas de aprendizaje.	1, 2, 3, 7, 10, 11, 17, 18, 19, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 38, 48, 50, 53
Valoración de la lectura.	10	Mide la aproximación al trabajo relacionado con la lectura.	4, 15, 16, 21, 22, 23, 35, 37, 43, 47
Competencia lectora	14	Mide la lectura como medio de competencia entre pares con orientación hacia el rendimiento.	5, 8, 9, 20, 24, 32, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 51, 52
Curiosidad lectora	9	Mide el reto lector y entorno social.	6, 12, 13, 14, 26, 31, 34, 40, 49

Comprensión lectora.***Definición conceptual.***

La comprensión de lo leído puede ser entendida como la aceptación del sentido manifiesto, explícito o literal de un determinado texto escrito (Alliende y Condemarín, 1991, p. 1).

Definición operacional.

Cuantificado a través de la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP 5), de Alliende, Condemarín y Milicic, que evalúa la comprensión lectora en las áreas de la palabra, oración, párrafo y texto complejo.

Participantes

El muestreo utilizado es el no probabilístico de tipo intencional, en cuanto a que se ha tomado como unidad de análisis a los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa del Callao, por ser de acceso inmediato para el investigador.

Se han seleccionado a 100 estudiantes de la Institución Educativa N°4021, del quinto grado de educación primaria, de los cuales el 53% de los estudiantes corresponden al sexo masculino, mientras que el 47% son estudiantes de sexo femenino, cuyas edades fluctúan entre 10 años 0 meses y 11 años 11 meses de edad.

Los alumnos que conforman la muestra provienen de un nivel socioeconómico bajo, estudian en la Institución Educativa N° 4021, que están localizadas a la altura del Kilómetro 14 1/2 de la Av. Néstor Gambeta. Los niños que allí estudian pertenecen a los asentamientos humanos: Víctor Raúl Haya de la Torre, 18 de octubre, Virgen de Fátima y Parque Porcino. Sus viviendas son de material precario y si bien, algunas de ellas cuentan con servicios básicos de luz, muchos no cuentan con los servicios de agua potable ni desagüe, que son las condiciones mínimas de existencia.

Los padres de estos niños son en su gran mayoría de origen provinciano, monolingües castellano y de escaso nivel educativo (un mínimo porcentaje tiene secundaria completa). La gran mayoría se encuentra en condición de sub-empleado en trabajos de construcción o en su defecto son recicladores, dirigen algunos pequeños comercios o simplemente se encuentran desempleados. Asimismo, son víctimas de severas condiciones de marginalidad tanto económica, social como cultural. Este hecho como lo señala (González, 2005) no les ha posibilitado ofrecer un buen modelo lingüístico y cognitivo al niño. En mucho de los casos, las primeras interacciones de tipo cognitivo madre-niño han sido nulas, escasas o de baja calidad tanto en términos cualitativos como cuantitativos. Fuera del ambiente familiar, el medio social tampoco puede suplir estas carencias debido a los problemas sociales y la falta de seguridad en la zona.

Algunos criterios de exclusión que se tomaron en cuenta fueron los siguientes:

No se tomaron en cuenta a los niños o niñas que tenían una edad por encima de lo establecido en el presente estudio. Tampoco han participado aquellos escolares que presentaban deficiencias de tipo sensorial, intelectual, emocional o discapacidad severa para la lectura, puesto que las pruebas implicaban una escala compleja de preguntas las cuales solo pueden ser resueltas por estudiantes con un desarrollo intelectual normal.

Tabla 1.*Distribución demográfica por género.*

Género	Cantidad	%
Masculino	53	53,0
Femenino	47	47,0
Total	100	100,0

En la tabla se observa que 53 estudiantes son del género masculino y 47 de ellos son del género femenino.

Tabla 2.*Distribución demográfica por edad.*

Edades	Cantidad	%
10 años	54	54,0
11 años	46	46,0
Total	100	100,0

En la tabla se observa que 54 estudiantes tienen 10 años y 46 de ellos tienen 11 años de edad.

Instrumentos de investigación

Instrumento para medir la motivación hacia la lectura.

Ficha técnica.

Nombre del instrumento	: Cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ)
Autores	: Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997)
Administración	: Individual o colectiva
Duración	: De 15 a 20 minutos
Aplicación:	: A niños de 5to grado (de 9-11 años)
Significación	: Evalúa en forma nominal, la motivación para leer.
Material	: Cuadernillos de aplicación individual. Lápices de color negro N° 2B. Manual del cuestionario. Un cronómetro o reloj con segundero.

Descripción del instrumento.

El cuestionario fue elaborado por el Allan Wigfield y el John Guthrie de la Universidad de Maryland, con la finalidad de evaluar diferentes aspectos de la motivación de la lectura de los estudiantes.

En 1997, Guthrie y Wigfield mejoraron el cuestionario MRQ al agrupar las preguntas en 11 construcciones de la motivación de lectura, con la ayuda de las entrevistas motivacionales a los estudiantes, las observaciones de la enseñanza de la lectura en el aula (Guthrie et al., 1996) y la alineación del instrumento con la teoría de la motivación.

La escala original contenía 82 ítems (Wigfield y Guthrie, 1995), pero fue revisada por Wigfield y Guthrie (1997) y ahora solo contiene 53 ítems. Una versión más corta (18 ítems) de la MRQ también fue creado para el uso de las evaluaciones pre-y post-CORI (Guthrie et al, 2004; Wigfield et al, 2004).

El MRQ requiere ser completado por cada estudiante de forma individual y su aplicación dura aproximadamente de 15 a 20 minutos (Wigfield y Guthrie, 1997).

Dominios de medición.

El MRQ revisada contiene 53 ítems que intentan reflejar 4 dimensiones de la lectura de la motivación: Eficacia lectora (20 ítems), valoración de la lectura (10 ítems), competencia lectora (14 ítems) y curiosidad lectora (9 ítems).

Puntuación.

El formato de respuesta para los ítems anteriores va de 1 (si la respuesta implica que no se identifica con el enunciado) a 4 (si la respuesta implica que sí se identifica con el enunciado). Las puntuaciones se calculan para cada dimensión a través de la suma de los valores de los ítems que le corresponde.

Validez.

El análisis factorial realizado por Wigfield y Guthrie (1997) evidenció que el instrumento contiene validez de constructo, planteándose la existencia de los once factores para la MRQ revisada. La mayoría de los aspectos de la motivación de la lectura da una correlación positiva, proporcionando una prueba más de la validez de constructo. Sólo el aspecto evitación del trabajo se correlacionó negativamente con todos los aspectos,

aparte de la competencia en lectura. Unrau y Schlackman (2006) también encontró apoyo para el modelo de 11 factores en una muestra de estudiantes de los grados sextos, séptimo, octavo y con un índice de ajuste de confirmación (CFI) de 0,90, lo que indica el ajuste del modelo relativamente bueno.

En el presente estudio realizado también se obtuvo la validez del instrumento mediante dos métodos: La validez de contenido y la validez de constructo.

En cuanto a la validez de contenido, se utilizó la V de Aiken a partir de la revisión de los ítems que realizaron 5 expertos en el campo del aprendizaje, todos ellos docentes universitarios. Los valores obtenidos fueron superiores a .97 en todos los ítems, por lo cual se consideró que todos los ítems son válidos.

Tabla 3.

Validez de la prueba de motivación para la lectura (Expertos USIL).

Expertos	V de Aiken
5	,97**

A continuación, se obtuvo la validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatoria. Los resultados alcanzados en este análisis (tabla 1), realizado a través del método de los componentes principales y el método de rotación Oblimin, permitieron denotar que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor de .772, el cual puede considerarse como adecuado, mientras que el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor que es significativo ($B = 3012.545$; $p < .001$), lo que indica que los coeficientes de correlación entre los ítems fueron lo suficientemente elevados como para continuar con el análisis factorial. Estos hallazgos permitieron corroborar la pertinencia de utilizar el análisis factorial en los datos del estudio.

Confiabilidad.

Wigfield y Guthrie (1997) informaron la fiabilidad de todos los aspectos de la MRQ 53 en los ítems que van .43 a .81. En lo que respecta **evitar el trabajo y lectura para los grados** había fiabilidad de 0,44 y 0,43, respectivamente, en un momento determinado, pero no tenían fiabilidad de 0,60 y 0,59 en un punto de tiempo diferentes. Los restantes nueve aspectos mostró confiabilidad consistente que van desde 0,52 y 0,81.

Para este estudio también se realizó el análisis psicométrico de la prueba de motivación para la lectura, la cual se trabajó a través de la correlación ítem-test corregida y del coeficiente de confiabilidad por consistencias Alfa de Cronbach.

En el primer caso, se encontraron valores ritc superiores a .20, tanto a nivel de cada dimensión (anexo 2) como a nivel del análisis de la prueba total (anexo 3) cuyos resultados evidencian que todos los ítems de la prueba tienen un alto nivel de correlación con la estructura total del instrumento.

Sin embargo, se debe señalar que el ítem 31 no obtuvo el resultado esperado, por lo que se tuvo que eliminar de la prueba total.

En general, se alcanzaron coeficientes alfa de Cronbach de .919 para el primer factor, .815 para el segundo factor, .827 para el tercer factor, .681 para el cuarto factor y .938 para la escala total, con lo cual se demuestra que la prueba de motivación para la lectura es un instrumento altamente confiable (tabla 2).

Tabla 4.

Análisis de ítems de la prueba de motivación para la lectura.

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Eficacia lectora	.919
Valoración de la lectura	.815
Competencia lectora	.827
Curiosidad lectora	.681
Escala total	.938

Instrumento para medir la comprensión lectora.

Ficha técnica.

Nombre del instrumento	: Prueba de complejidad lingüística progresiva (CLP 5). FORMA A
Autores	: Felipe Allende, Mabel Condemarín y Neva Milicic
Adaptación a Lima	: Delgado, Escurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Sánchez (2005)
Administración	: Individual y colectiva
Duración	: 45 minutos aproximadamente
Aplicación	: Alumnos de quinto grado de primaria

Significación	: Evalúa la capacidad del niño para categorizar (objetos, hechos y personas), interpretar elementos simbólicos, categorizar de manera adecuada personajes literarios y especificar el sentido de las palabras y expresiones de un texto
Material	: Cuadernillos de aplicación individual, lápices de color negro N° 2B, manual de la prueba, cronómetro.

Descripción del instrumento.

Este instrumento está conformado por un conjunto de lecturas del primero al octavo nivel, construida de tal manera que presentan un grado de dificultad progresiva desde el punto de vista lingüístico y que corresponderían a los 8 grados escolares en los que está compuesta la educación primaria en Chile.

Para el estudio se escogió el nivel correspondiente al grado escolar en la que se encuentran la muestra seleccionada, es decir, el quinto nivel - Forma A. Este instrumento ha tomado en cuenta tres operaciones específicas de la Lectura y 4 áreas de aplicación para evaluar la comprensión lectora.

Las operaciones de lectura que el niño debe realizar al aplicársele esta prueba son: a). Decodificar los grafemas (signos escritos) en sus correspondientes fonemas (signos sonoros); b). Consultar el significado de cada palabra en su módulo semántico tomando en cuenta el contexto; y c). Construir una macro proposición global del texto a partir de la información obtenida en cada uno de los párrafos leídos para lo cual se hacen uso de macro reglas de procesamiento lector.

Las Áreas sobre las que el niño(a) realiza las operaciones de lectura son:

Área de la Palabra: En este tipo de ejercicio se le presenta al niño un conjunto de palabra aisladas y se evalúa la capacidad de asociarlas con otro sistema de representación, por ejemplo, un dibujo.

Área de la oración o frase: Se evalúa la capacidad del lector de otorgarle el sentido correcto y global al conjunto de expresiones que componen la frase siendo capaz de extraer la idea principal y de suprimir las irrelevantes.

Área de párrafo: Está formado por oraciones (no más de 9) vinculadas a un tema común. Aquí se evalúa la capacidad de extraer la información principal en cada oración y de relacionarla con las subsiguientes para lograr la construcción de la macro proposición global del texto.

Área del texto complejo: En esta área se evalúa el dominio que tiene el lector sobre las lecturas que poseen cierta extensión (el más breve de ellos contiene 100 palabras) y con progresivo nivel de complejidad y reflexión. La estructura de los textos se complejiza por el tema a tratar, partiendo de los concretos y familiares hasta llegar a los abstractos y generales.

En cuanto a las tareas que debe realizar el examinado en cada uno de los sub-tests son las siguientes:

En el primer sub-test, el niño(a) debe asociar una palabra con su respectiva cualidad luego de leer un texto conformado por oraciones de estructura simple de donde se extrae la información para lo cual será indispensable haber logrado la comprensión del texto.

En el segundo sub-test, luego de leer un pequeño texto, tendrá que indicar qué personajes hacen determinadas acciones que se deducen luego de comprender la lectura.

En el tercer sub-test deberá leer un texto con variados personajes y situaciones y deberá responder afirmativa o negativamente a preguntas cuyas respuestas no están explícitamente en el texto.

En el cuarto sub-test el niño(a) tiene que hacer una interpretación de una frase escogiendo la alternativa más correcta. Mide la capacidad de entender el sentido de una expresión compleja con ayuda de una explicación escrita.

Todos los sub-tests tienen un ejemplo demostrativo para facilitar la comprensión de la tarea. Las lecturas componentes de los sub-tests deben ser leídas por cada sujeto y en ningún caso por el examinador. Se le permite releer los textos en caso el alumno(a) presenta alguna duda al marcar su respuesta.

Todas las respuestas correctas se califican con 1 punto. Al final de la aplicación del instrumento se realiza una sumatoria de los puntajes obtenidos por los 4 sub-tests. Enseguida, el puntaje bruto puede ser traducido a normas en Percentiles y Puntaje T y Z.

Validez y confiabilidad del instrumento original.

Este instrumento ha sido estandarizado en Chile y presenta un nivel de confiabilidad para la Forma A de 0,971, lo que se considera bastante aceptable. En cuanto al nivel de validez del instrumento, se realizó un estudio de validez de tipo predictivo, comparando los puntajes de la prueba con las notas de la asignatura de castellano obtenido por los alumnos durante el primer semestre del grado en que fueron aplicadas. La fórmula utilizada fue la de Producto-Momento de Pearson y se encontró un Coeficiente de Validez para la Forma A de ,330.

Validez y confiabilidad de la adaptación.

El estudio de la confiabilidad de la prueba, se llevó a cabo con el método de test - retest obteniéndose un coeficiente rho de Spearman de 0.75 estadísticamente significativo, el cual indica que la prueba es confiable (Delgado, 2006).

La validez de constructo de la prueba se efectuó a través del análisis factorial confirmatorio, encontrándose que la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para quinto grado de primaria - Forma A, está conformada por un solo factor, por lo que se señala que presenta validez de constructo (consultado en Delgado, 2006).

Procedimiento para la recolección de datos

En primer término, se solicitó los permisos oportunos a los directores de las instituciones educativas, se coordinó con los docentes de aula para establecer los turnos, días y horarios para aplicar el Cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ) para su aplicación en forma colectiva. La recolección de datos se realizó en el presente año 2014, durante un lapso de tiempo de 15 a 20 minutos aproximadamente. Así mismo, se procuró que dicho ambiente cuente con las condiciones mínimas de iluminación, ventilación y comodidad adecuada para la administración de la prueba.

De igual modo se tomaron todas las medidas del caso para que quede aislado de los ruidos y distracciones que pudieran alterar los resultados de la investigación.

La aplicación de la prueba de complejidad lingüística progresiva (CLP 5) - forma A, fue administrada a los estudiantes dando las instrucciones necesarias. También se realizó durante la primera hora académica del día, por un espacio de 45 minutos aproximadamente. Asimismo, se contó con la colaboración de una asistente para evitar situaciones que perjudiquen la recogida de la información. Se tomó en cuenta todas las previsiones posibles para que el examinado se encuentre con toda la disponibilidad posible para desarrollar la prueba.

Una vez administrados los instrumentos se procedió a calificarlos tal como se señala en los manuales respectivos. En seguida se registró la información recogida en el programa Excel donde se colocaron las puntuaciones obtenidas por cada uno de los integrantes de la muestra, tanto los puntajes parciales como los totales (matriz de datos).

Procedimientos de análisis de datos

Para el procesamiento de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 22.0, donde se analizó los ítems para establecer la validez y la fiabilidad de los instrumentos en la presente investigación como es el criterio de jueces y el alfa de Cronbach.

Una vez registrada la información y codificada según las características del estudio, se procedió a aplicar los estadísticos respectivos, luego de evaluar la forma cómo se han distribuido los datos. Para el tratamiento y análisis de los resultados se utilizó en primera instancia, los estadísticos descriptivos (la media y la desviación

estándar). Luego se realizaron para la descripción de las medidas de frecuencia (cantidad y porcentaje) tablas y gráficos de barras.

Finalmente, se seleccionó el estadístico más adecuado para la contrastación de las hipótesis y se utilizó el programa SPSS, considerando la Prueba K –S para determinar el uso de la Prueba Rho Spearman y realizar las interpretaciones del caso tomando en cuenta los objetivos e hipótesis de la investigación.

Resultados

Para realizar el análisis de resultados, en primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de los datos obtenidos, luego se establecieron medidas de frecuencia con sus respectivos gráficos de las variables y dimensiones en estudio y finalmente se llevó a cabo la contrastación de las hipótesis planteadas.

Es importante indicar que en esta sección se ubicado los resultados estadísticos, después se ha profundizado y explicados los resultados en la discusión de los mismos, teniendo en cuenta los distintos aspectos teóricos trabajados en el respectivo marco conceptual y teórico.

Resultados descriptivos

Tabla 5.

Medias y desviaciones estándares de la motivación para la lectura y comprensión lectora.

Variables y dimensiones	M	D. E.
<i>Eficacia lectora</i>	62,27	16,97
<i>Valoración de la lectura</i>	30,40	5,47
<i>Competencia lectora</i>	43,12	9,19
<i>Curiosidad lectora</i>	23,62	4,50
Motivación para la lectura	159,34	29,97
Comprensión lectora	15,29	1,77

N=100

En la tabla 5 se presentan los datos descriptivos de las variables de estudio, es decir, la media y la desviación estándar de la motivación para la lectura (y sus dimensiones) y la comprensión lectora.

Como se puede observar, en cuanto a la motivación hacia la lectura, la desviación estándar más alta la obtuvo el factor eficacia lectora (DE = 16,97) y la más baja la obtuvo el factor curiosidad lectora (DE = 4.50).

En el caso de la comprensión lectora, se observa que la media alcanzada por los alumnos de quinto grado de primaria es de 15.29, y una desviación estándar de 1,77.

Medidas de frecuencia

Descripción de la variable Motivación hacia la lectura y sus dimensiones.

Tabla 6.

Medidas de frecuencia de la variable Motivación hacia la lectura.

Niveles	Frecuencia	% Válido
Baja	2	2,0
Regular	12	12,0
Alta	46	46,0
Excelente	40	40,0

Nota: N=100

En la tabla se observa que 2 estudiantes (2%) presentan un nivel de motivación *baja* hacia la lectura; 12 estudiantes (12%) presentan un nivel *regular*, 46 alumnos (46%) demuestran un nivel de motivación *alta* y 40 estudiantes (40%) del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao presentan un nivel *excelente* de motivación hacia la lectura.

Figura 1. Medidas de frecuencia de la variable Motivación hacia la lectura.

Nótese la mayor frecuencia del nivel motivación alta hacia la lectura (46%).

Tabla 7.

Medidas de frecuencia de la dimensión Eficacia lectora.

Niveles	Frecuencia	% Válido
Baja	12	12,0
Regular	11	11,0
Alta	19	19,0
Excelente	58	58,0

Nota: N=100

En la tabla se observa que 12 estudiantes (12%) presentan un nivel de eficacia lectora *baja*; 11 estudiantes (11%) presentan un nivel *regular*, 19 alumnos (19%) demuestran un nivel de eficacia lectora *alta* y 58 estudiantes (58%) del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao presentan un nivel *excelente* de eficacia lectora.

Figura 2. Medidas de frecuencia de la dimensión Eficacia lectora de la variable motivación hacia la lectura.

Nótese la mayor frecuencia del nivel excelente de eficacia lectora (58%).

Tabla 8.

Medidas de frecuencia de la dimensión Valoración de la lectura.

Niveles	Frecuencia	% Válido
Baja	2	2,0
Regular	16	16,0
Alta	40	40,0
Excelente	42	42,0

Nota: N=100

En la tabla se observa que 2 estudiantes (2%) presentan un nivel de valoración a la lectura *baja*; 16 estudiantes (16%) presentan un nivel *regular*, 40 alumnos (40%) demuestran un nivel de valoración *alta* y 42 estudiantes (42%) del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao presentan un nivel *excelente* de valoración a la lectura.

Figura 3. Medidas de frecuencia de la dimensión Valoración a la lectura de la variable motivación hacia la lectura.

Nótese la mayor frecuencia del nivel excelente de Valoración a la lectura (42%).

Tabla 9.

Medidas de frecuencia de la dimensión Competencia lectora.

Niveles	Frecuencia	% Válido
Baja	2	2,0
Regular	18	18,0
Alta	29	29,0
Excelente	51	51,0

Nota: N=100

En la tabla se observa que 2 estudiantes (2%) presentan un nivel de Competencia lectora *baja*; 18 estudiantes (18%) presentan un nivel *regular*, 29 alumnos (29%) demuestran un nivel de competencia *alta* y 51 estudiantes (51%) del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao presentan un nivel *excelente* de Competencia lectora.

Figura 4. Medidas de frecuencia de la dimensión Competencia lectora de la variable motivación hacia la lectura.

Nótese la mayor frecuencia del nivel excelente de Competencia lectora (51%).

Tabla 10.

Medidas de frecuencia de la dimensión Curiosidad lectora.

Niveles	Frecuencia	% Válido
Baja	3	3,0
Regular	29	29,0
Alta	48	48,0
Excelente	20	20,0

Nota: N=100

En la tabla se observa que 3 estudiantes (3%) presentan un nivel de Curiosidad lectora *baja*; 29 estudiantes (29%) presentan un nivel *regular*, 48 alumnos (48%) demuestran un nivel de curiosidad *alta* y 20 estudiantes (20%) del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao presentan un nivel *excelente* de Curiosidad lectora.

Figura 5. Medidas de frecuencia de la dimensión Curiosidad lectora de la variable motivación hacia la lectura.

Nótese la mayor frecuencia del nivel de Curiosidad lectora alta (48%).

Descripción de la variable comprensión lectora.

Tabla 11.

Medidas de frecuencia de la variable Comprensión lectora.

Niveles	Frecuencia	% Válido
Inicio	8	8,0
Proceso	25	25,0
Logro previsto	42	42,0
Logro destacado	25	25,0

Nota: N=100

En la tabla se observa que 8 estudiantes (8%) manifiestan estar en un nivel de *inicio* en Comprensión lectora; 25 estudiantes (25%) están en un nivel en *proceso*, 42 alumnos (42%) demuestran estar en un nivel de *logro previsto* y 25 estudiantes del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao presentan un *logro destacado* en Comprensión lectora.

Figura 6. Medidas de frecuencia de la variable Comprensión lectora.

Nótese la mayor frecuencia del nivel logro previsto en Comprensión lectora (42%).

Resultados de la contrastación de hipótesis

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa SPSS 22. La prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) fue utilizada para determinar el tipo de prueba estadística requerida para la contrastación de las hipótesis (**ver anexos**). A raíz de la prueba de K-S, para la contrastación de las hipótesis se ha seleccionado una prueba no paramétrica, que en este caso sería la Rho de Spearman.

Contrastación de la hipótesis general

H₀: No existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

H_g: Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H₀; Si $p < \alpha$, se rechaza H₀.

Prueba estadística: Rho de Spearman.

Tabla 12.

Medidas de correlación entre la Motivación hacia la lectura y la Comprensión lectora.

			Motivación hacia la lectura	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Motivación hacia la lectura	Coefficiente de correlación	1,000	,504**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	100	100
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,504**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	100	100

****.** La correlación es significativa en el nivel menor que 0,05.

Dado que en la prueba realizada el valor $p=0,000$ es menor que el nivel de confianza $\alpha=0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general, es decir que existe relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao, siendo esta relación positiva media o moderada ($r = ,504^{**}$).

Contrastación de la hipótesis específica 1.

H₀: No existe relación significativa entre la Eficacia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

H₁: Existe relación significativa entre la Eficacia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H₀; Si $p < \alpha$, se rechaza H₀.

Prueba estadística: Rho de Spearman.

Tabla 13.

Medidas de correlación entre la Eficacia lectora y la Comprensión lectora.

			Dimensión Eficacia lectora	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Dimensión Eficacia lectora	Coefficiente de correlación	1,000	,303**
		Sig. (bilateral)	.	,002
		N	100	100
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,303**	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	.
		N	100	100

** . La correlación es significativa en el nivel menor que 0,05.

Dado que en la prueba realizada el valor $p=0,002$ es menor que el nivel de confianza $\alpha=0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 1, es decir que

existe relación entre la Eficacia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao, siendo esta relación positiva baja ($r = ,303^{**}$).

Contrastación de la hipótesis específica 2.

H₀: No existe relación significativa entre la Valoración de la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

H₂: Existe relación significativa entre la Valoración de la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H₀; Si $p < \alpha$, se rechaza H₀.

Prueba estadística: Rho de Separan.

Tabla 14.

Medidas de correlación entre la Valoración de la lectura y la Comprensión lectora.

			Dimensión Valoración de la lectura	Comprensión lectora
Rho de Separan	Dimensión Valoración de la lectura	Coefficiente de correlación	1,000	,516^{**}
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	100	100
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,516^{**}	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	100	100

^{**}. La correlación es significativa en el nivel menor que 0,05.

Dado que en la prueba realizada el valor $p=0,000$ es menor que el nivel de confianza $\alpha=0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 2, es decir que existe relación entre la Valoración a la lectura y la comprensión lectora en niños del

quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao, siendo esta relación positiva media o moderada ($r = ,516^{**}$).

Contrastación de la hipótesis específica 3.

H₀: No existe relación significativa entre la Competencia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

H₃: Existe relación significativa entre la Competencia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H₀; Si $p < \alpha$, se rechaza H₀.

Prueba estadística: Rho de Spearman.

Tabla 15.

Medidas de correlación entre la Competencia lectora y la Comprensión lectora.

		Dimensión	
		Competencia lectora	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Dimensión Competencia lectora	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,374**
		N	100
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,374**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	100

** La correlación es significativa en el nivel menor que 0,05.

Dado que en la prueba realizada el valor $p=0,000$ es menor que el nivel de confianza $\alpha=0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 3, es decir que existe relación entre la Competencia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao, siendo esta relación positiva baja ($r = ,374^{**}$).

Contrastación de la hipótesis específica 4.

H₀: No existe relación significativa entre la Curiosidad lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

H₃: Existe relación significativa entre la Curiosidad lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H₀; Si $p < \alpha$, se rechaza H₀.

Prueba estadística: Rho de Spearman.

Tabla 16.

Medidas de correlación entre la Curiosidad lectora y la Comprensión lectora.

			Dimensión Curiosidad lectora	Comprensión lectora
Rho de Separan	Dimensión Curiosidad lectora	Coeficiente de correlación	1,000	,555**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	100	100
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,555**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	100	100

** . La correlación es significativa en el nivel menor que 0,05.

Dado que en la prueba realizada el valor $p=0,000$ es menor que el nivel de confianza $\alpha=0,05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 4, es decir que existe relación entre la Curiosidad lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao, siendo esta relación positiva baja ($r = ,555^{**}$).

Discusión, conclusiones y sugerencias

En el siguiente aspecto, se analizan los resultados obtenidos, dando una explicación de los mismos, así también se plantean las conclusiones y se proponen sugerencias para futuras investigaciones y para la actividad docente en general.

Discusión

Diversos autores, se han preocupado por analizar cómo es que se logra leer y cuáles son los factores que intervienen en este proceso, sin embargo, lo que se ha pretendido en el presente estudio es analizar las posibles relaciones con otras variables que permitan entender en su conjunto, cuáles son las razones por las cuales los escolares peruanos no mejoran su capacidad de leer, específicamente, de comprender lo que leen, tomando en consideración que existen diversos programas escolares que promueven su aprendizaje.

Se sabe que el factor motivacional corresponde al motor que impulsa a la acción, que en este caso sería la acción de leer y comprender, por ello es que la variable que acompaña a la comprensión lectora en este estudio es el de la motivación hacia la lectura. Para ello se han utilizado dos instrumentos altamente confiables. El primero de ellos es la prueba de complejidad lingüística progresiva – CLP 5, forma A, cuyos autores son Allende, Condemarín y Milicic (1991), el cual fue adaptado para los estudiantes de Lima metropolitana por Delgado, Ecurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Sánchez (2005).

El segundo instrumento es el cuestionario de motivación hacia la lectura – MRQ, de Wigfield y Guthrie (1997) el cual fue adaptado en el presente estudio. Se utilizó la validez de contenido mediante el criterio de jueces quienes dieron por válido todos los ítems del instrumento. Además, se aplicó la validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatoria, el cual indicó que existen cuatro factores principales, los cuales han sido denominados de la siguiente forma: Eficacia lectora, valoración de la lectura, competencia lectora y curiosidad lectora.

Se deben tener en cuenta estos instrumentos, puesto que sus resultados han demostrado validez y confiabilidad, son dos pruebas de mucha ayuda para los docentes, ya que, les va a permitir evaluar a sus estudiantes su motivación hacia la lectura y la comprensión lectora de los mismos. En consecuencia, podrán establecer estrategias y mejores condiciones para el trabajo sobre la lectura en la escuela y obtener resultados positivos al finalizar la etapa escolar de los estudiantes.

Con relación a la hipótesis general planteada en este trabajo de investigación “Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao”, los resultados indicaron que existe una correlación positiva media o moderada entre ambas variables ($r = ,504^{**}$). Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Galindo (2014), Vásquez (2016), Bravo (2019), Morales (2017) y Bastidas (2017) respectivamente.

Al realizar la contratación de la primera hipótesis de estudio, la cual planteaba que existía una relación significativa entre la eficacia lectora y la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria de una institución educativa del Callao, se encontró que si existe dicha relación, pero baja ($r = .303^{**}$). Estos resultados guardan relación con lo manifestado por Bravo (2019) quien afirma que existen otros factores que se relacionan con la eficacia lectora y la comprensión lectora. Y Complementario a ello Defior (1996), menciona que en el proceso lector se requiere básicamente del uso de todo tipo de claves y estrategias lectoras, que si el lector no las tiene, no logra apropiarse del significado. Pues de esta manera, se trata de explicar que la motivación por sí sola no asegura la comprensión, es necesario que el alumno posea las estrategias adecuadas para lograrlas, por tanto, habría que analizar la presencia del docente quien tendría que asumir el rol de mediador de los aprendizajes del alumno, y con ello, apoyar a que el escolar sea consciente de sus deficiencias y asumir un control sobre sus propias estrategias lectoras, tomando en consideración que sí hay un nivel de percepción de eficiencia sobre su lectura.

En cuanto a los resultados de la contrastación de la hipótesis H_2 , la cual plantea la posible relación significativa entre la valoración de la lectura y la comprensión lectora, se observa que sí existe una relación media o moderada significativa, es decir, los alumnos que le dan una importancia mayor a la lectura, que se interesan por los temas que se puedan comentar sobre un texto y busquen la información para leer, porque son conscientes que a través de la lectura pueden aprender más y mejor que sus otros compañeros y eso los hace sentirse bien, han logrado desarrollar mejores habilidades lectoras, de tal forma que pueden captar con mayor facilidad el significado del texto. Como menciona Santiago, Castillo y Morales (2007) en la búsqueda y construcción del significado en la lectura, el lector debe efectuar una serie de operaciones cognitivas en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, las cuales parten del interés por captar la información, es decir, el alumno debe valorar la lectura.

En relación a la tercera hipótesis, la cual plantea la relación entre la competencia lectora y la comprensión lectora, al realizar la contrastación de la hipótesis se observa que existe una relación significativa pero baja. Con relación al tema de la competencia lectora Solé (2011) afirma para adquirir dicha competencia, el lector debe establecer un propósito claro para la lectura y planificar las estrategias para lograrlo. Al respecto, estos resultados se relacionan con lo encontrado al analizar la primera hipótesis, es decir, independientemente de las habilidades que el alumno crea que tiene en función a la lectura, lo que asegura una mejor competencia lectora es el uso de las estrategias. En este caso, se podría decir que el hecho de ver a las actividades lectoras como retos personales o hacia los demás, podría ser un impulso al logro de la comprensión, pero no con tanta efectividad como en todos los casos.

Al realizar el contraste de la cuarta hipótesis, la cual plantea la existencia de una relación significativa entre la curiosidad lectora y la comprensión lectora, se encuentra que sí existe una relación media o moderada significativa, es decir, los alumnos que disfrutan de la lectura, leen porque hay algo que les interesa y lo desean compartir, o que se imaginan las historias mientras las leen, tienden a tener una mejor comprensión de los textos. Al respecto, Condemarín (2001) realiza un interesante análisis y plantea que la lectura es una experiencia gozosa, que constituye una forma privilegiada de utilizar el lenguaje de maneras ricas y creativas, en síntesis, la lectura se inicia con el verdadero interés de leer, de disfrutarla, de conocer el mundo a través del texto escrito, y con ello, dar riendas sueltas a la libertad y a la creatividad. Como en el caso de la relación entre la valoración de la lectura y la comprensión lectora, aquí se evidencia que el disfrute de la actividad hace que los alumnos tengan un interés intrínseco en apropiarse del mensaje del autor, y con ello generar historias que conllevan a la comprensión misma.

Al arribar a la culminación de la investigación, sí se evidencia una relación media o moderada significativa entre la motivación para la lectura y la comprensión lectora, pero como se ha visto anteriormente, esta relación significativa está condicionada básicamente por dos de sus cuatro componentes: la valoración de la lectura y la curiosidad lectora, los cuales tienen que ver con ese elemento intrínseco y afectivo de leer por vocación, que los conduce a desarrollar estrategias que les permita alcanzar sus objetivos lectores, es decir, apropiarse del mensaje del autor, en cambio, tanto la competencia lectora como la eficacia lectora no guardan una relación significativa con la comprensión, por lo que se puede afirmar que cuando los intereses de los alumnos sobre la lectura se centran en un juego de competencia en el cual alguien gana y alguien pierde o cuando hay una

percepción de eficacia sin un desarrollo de estrategias lectoras, se corre el riesgo de no lograr la comprensión del texto.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se plantean las siguientes conclusiones:

Primera:

Si existe relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao, siendo esta relación positiva media o moderada ($r = ,504^{**}$).

Segunda:

Si existe relación entre la eficacia lectora y la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao, siendo esta relación positiva baja ($r = ,303^{**}$).

Tercera:

Los alumnos del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao que tienen una adecuada valoración de la lectura, también tienen una adecuada comprensión lectora, considerándose una relación positiva media o moderada ($r = ,516^{**}$).

Cuarta:

Si existe relación entre la competencia lectora y la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao, siendo esta relación positiva baja ($r = ,374^{**}$).

Quinta:

Los alumnos del quinto grado de Primaria de una institución educativa del Callao que tienen una adecuada curiosidad lectora, también tienen una adecuada comprensión lectora, considerándose una relación positiva baja ($r = ,374^{**}$).

Sugerencias

En relación a las conclusiones finales, se sugieren los siguientes aspectos:

Primera:

Fomentar el reconocimiento y el uso de estrategias para la lectura, que faciliten la comprensión de los textos para entregar a los alumnos textos apropiados para su edad; es decir, que sean interesantes y novedosos, a fin de conseguir su valoración y curiosidad hacia ellos, de tal forma que se motive a alcanzar su comprensión.

Segunda:

Reorientar los programas de estimulación de la comprensión lectora incorporando acciones que generen interés del alumno hacia el texto.

Tercera:

Se sugiere utilizar la prueba de motivación hacia la lectura en otros contextos de aprendizaje, ya que es válida y confiable.

Cuarta:

Seguir investigando sobre los factores motivacionales que intervienen en la lectura, a fin de poder desarrollar mayores estrategias didácticas que apoyen a la comprensión lectora de los alumnos.

Quinta:

Se sugiera proseguir con el proceso de investigar sobre la incidencia de los factores motivacionales en los primeros grados de primaria, etapa en la que se inicia el aprendizaje de la lectura.

Referencias

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1991). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Barrios, A. (1990). *Lectura y Adolescentes*. Lima: Concytec.
- Bravo, K. (2019) Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, para desarrollar el nivel de Comprensión Lectora en estudiantes de Educación Primaria del Colegio Particular Universia – Chiclayo. Universidad Cesar Vallejo. Perú
- Becerra, H. (2001). *Comprensión de textos y velocidad lector*. Informe pedagógico. Documento de trabajo. UCM, Lima.
- Baker, L., y Wigfield, A. (1999). *Dimensiones de la motivación de los niños por la lectura y su relación con la actividad de la lectura y el logro de la lectura* . Extraído el 18 de Febrero del 2011 <http://www.readingrockets.org/research/topic/motivation>.
- Baquero, M. (2004) Elementos para la comprensión y producción de textos. Colombia: *Revista Forma y Función*.
- Bastidas, M. (2017). *La Memoria Auditiva Inmediata influye en la comprensión lectora de los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de menores de Independencia*. Lima – Perú.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1999). *Aprender a leer*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Cano, R. (2009). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cáceres, S. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Santiago: Universidad de Chile.
- Castellano, J. (2010). *Inteligencia Emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria de la Red N° 4 distritos del Callao*. Universidad San Ignacio De Loyola. Lima Perú.
- Castillo, O. (1996), *Psicología del aprendizaje*. UNESR. Caracas. Competencias del Nuevo Rol del Profesor.
- Celis, S. (2006). *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*, 220 páginas. Ministerio de Educación. Extraído el 8 de Marzo 2011 <http://promo2010lenguayliteraturaunfv.blogspot.com/2010/07>.

- Cerrillo y Larrañaga (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca.
- Cerrillo y Pedro Yubero (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: Lectura y Literatura infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha: Cuenca.
- Chipana y Llaja (2017). *Comparación de Comprensión Lectora en alumnos de 6to grado de primaria en una Institución Educativa Pública y Privada del Distrito de Pachacamac y Lurin*. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima - Perú
- Claux, M. y La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: PUCP.
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- Colomer, T. (2002). La Enseñanza y el Aprendizaje de la Comprensión Lectora. En Lomas, C. (Editor). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica S.A. 85 – 105.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Condemarín, M.; Galdames, V.; Medina (1992). *Planes y programas de estudio* Santiago de Chile: Editorial Hachette.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Dávila, J. (2010) *Atención y comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria en una Institución Educativa de Ventanilla Callao*. Universidad San Ignacio De Loyola. Lima Perú.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Delgado, A. (2006). *La medición en Psicología y educación: Teoría y aplicaciones*. Lima: Hozlo.
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 6, pp. 99-134.
- Espinoza, B. (2012). *Componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en niños de 10 y 11 años de instituciones educativas particulares y estatales del distrito de breña de lima metropolitana*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado: Perú
- Fuentes, L. (2009). *Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile*. *Perfiles educativos*. 31 (125), 23-37.

- Games, I. (2012). *Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa*. Magdalena: Universidad Autónoma del Caribe, Colombia
- Galindo y Martínez (2014). *Fortaleciendo la motivación mediante estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), San Pedro Sula, Honduras.
- García, Icochea y Uechi (2015). *Diferencia en la comprensión lectora de textos lineales y con hipervínculos en estudiantes de 5to grado en un colegio de Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gonzales, C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Facultad de Psicología. Universidad de Granada: Granada 2005.
- González, D. (2016). *Comprensión Lectora de Textos Escritos y Resolución de Problemas Matemáticos, de los estudiantes de quinto grado de educación primaria*". (Tesis de maestría). Chiclayo, Perú: Universidad César Vallejo.
- González, D.(1980) *Psicología de la motivación*, ciudad de la Habana. Editorial ciencias médicas.
- Gridi, M. (2006). *Motivación de la lectura en los estudiantes de inglés como una lengua extranjera*. Constantino: Universidad de Mentouri de Argelia.
- Guthrie, J. (2002). *Contexts for engagement and motivation in reading*. Reading Online, 4 (8). International Reading Association: Washington DC.
- Guthrie, J.(2004). Increasing reading comprehension and engagement through Concept Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C, Rice, M. E., Faibisch, F., Hunt, B., &
- Louise M. Rosenblatt (1938). *La literatura como exploración*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Manobanda, M. (2015). *Comprensión lectora y rendimiento académico en el área de lenguaje y literatura de los niños del 4to año del Centro de Educación General Básica "República de Venezuela"*. Universidad Técnica de Ambato – Ecuador. Recuperado de <http://repo.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/11992/1/FCHE-EBS-1462.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2006). *Plan nacional del libro y la lectura en el Perú*. Lima. Extraído el 12 de marzo del 2011. http://www.promolibro.gob.pe/images/descargas/pn_libro_y_lectura.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2017) *El Perú en PISA 2015 Informe nacional de resultados*

- Mitchell, A. (1996). Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-325.
- Morales, L., Orosco, M y Zapata, V. (2017). *Comprensión Lectora: Motivación, Actitud y Estrategias Lectoras*. ESCUELA NORMAL RURAL GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS, SAN MARCOS, ZACATECAS. San Luis de Potosí - Bolivia. Consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0427.pdf>
- Morales, S. (1999). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Vol. 17 N° 2 pág. 263 - 282.
- Petit, M. (1999). *Cuadernillo para el curso-taller de narración oral y lectura en voz alta para adultos mayores*. Ministerio de Educación de México (Plan Nacional de Lectura/Campaña Nacional de Promoción de la Lectura). México.
- Pérez, Y. (2004) *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° grado Educación Básica la U.E. "Tomás Rafael Giménez"* de Barquisimeto. Barquisimeto: Universidad Nacional Abierta.
- Pinzás, J. (1999). *Importancia de la investigación aplicada: reflexiones en relación a la comprensión de lectura*. *Educación*, 8 (16), 267-279.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pizarro (2008). *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior*. Lima: Tesis de Maestría en Educación. UNMSM
- Poppe, R. (2005). *Motivación para la lectura en estudiantes de primaria superior: cómo los niños explican la lectura por placer*. Florida: Universidad Florida del Sur
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Universidad Jume. Castellón – España. (Tesis doctoral) recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/406141 page=12>
- Reyes, T. (2015) *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria*. Universidad de Córdoba. Venezuela. Recuperado <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13789>
- Rodríguez, M. (1996). *Animación a la lectura*. En: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Hábitos y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

- Rosenblatt, L. (1969). *Hacia una teoría transaccional de la lectura*. En Journal of Reading Behavior
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006) *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria
- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios. Segunda época*. 26, 27-38.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Silvia, M. (2009). *Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima1*.
- Tapia, C. (2005) *Propuesta para desarrollar la motivación hacia la lectura extraclase en los estudiantes de la enseñanza secundaria*. Pedagógico de Cuba.
- Thorne, C. y Pinzás, J. (1988). *Factors affecting reading achievement in Peru*. Nimega: Universidad de Nimega.
- UNESCO (2006). *Rangos de literalidad por género en América Latina y en el Caribe*. Unesco Institute for Statistics.
- Unrau, N. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of Educational Research*, 100, 81-101.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*. Universidad San Martín de Porres, 11, 49-61.
- Vásquez, J. (2016). *Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria*. Universidad Veracruzana. Veracruz – México. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41584/VazquezReyesJoana.pdf>
- Wigfield, Guthrie y Mc Gough (1996). Reading Motivation Questionnaire. Extraído el 01 de Marzo del 2011. <http://www.k12academics.com/educational-psychology/reading-motivation-questionnaire>
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S. & Perencevich, K. (2004). Children motivation for reading: domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 299-309.
- Young, A. (2010). *Estudio longitudinal sobre el desarrollo de la comprensión de lectura de primero a cuarto grado de primaria*. Tesis de licenciatura no publicada. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO: MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE QUINTO DE PRIMARIA DEL CALLAO 2019

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Diseño	Técnicas
<p><i>General</i></p> <p>¿Existe relación entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en los niños del quinto grado de Educación Primaria de una Institución Educativa del Callao - 2019?</p> <p><i>Específico</i></p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la eficacia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la valoración de la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la competencia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la curiosidad lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019?</p>	<p><i>General</i></p> <p>Determinar la relación que existe entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019.</p> <p><i>Específicos</i></p> <p>Establecer la relación que existe entre la eficacia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019.</p> <p>Identificar la relación que existe entre la valoración de la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019.</p> <p>Verificar la relación que existe entre la competencia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la curiosidad lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019.</p>	<p><i>General</i></p> <p>Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019.</p> <p><i>Específicos</i></p> <p>Existe relación significativa entre la eficacia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019</p> <p>Existe relación significativa entre la valoración de la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019</p> <p>Existe relación significativa entre la competencia lectora y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2019</p> <p>Existe relación significativa entre la curiosidad y la comprensión lectora en niños del quinto grado de Primaria de una Institución Educativa del Callao en el 2014.</p>	<p>A. Variable Motivación Hacia la lectura.</p> <p>B. Variable Comprensión Lectora</p>	<p>Investigación descriptiva y correlacional de diseño descriptivo correlacional. Formalización: Diagrama.</p> <p>Donde:</p> <p>M = Estudiantes del quinto de primaria.</p> <p>X = Motivación hacia la lectura.</p> <p>Y = Comprensión lectora.</p> <p>R = Es la relación entre las variables.</p>	<p>MRQ= Motivación hacia la lectura</p> <p>Cuestionario de motivación para la lectura.</p> <p>CLP 5= Comprensión lectora.</p> <p>Prueba de complejidad lingüística progresiva Forma A</p>

Tabla B.

Matriz del instrumento MRQ.

Dimensiones	N° ítems	Indicadores	Ítems	Niveles y rangos				Niveles y rangos en general								
Eficacia lectora	20	Miden las razones para la lectura con orientación hacia metas de aprendizaje.	1, 2, 3, 7, 10, 11, 17, 18, 19, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 36, 38, 48, 50, 53	Baja	Regular	Alta	Excelente	<table><tr><td>Baja</td><td>Regular</td><td>Alta</td><td>Excelente</td></tr><tr><td>0 - 92</td><td>93 - 131</td><td>132 -171</td><td>172 - 212</td></tr></table>	Baja	Regular	Alta	Excelente	0 - 92	93 - 131	132 -171	172 - 212
Baja	Regular	Alta	Excelente													
0 - 92	93 - 131	132 -171	172 - 212													
Valoración de la lectura.	10	Mide la aproximación al trabajo relacionado con la lectura.	4, 15, 16, 21, 22, 23, 35, 37, 43, 47	Baja	Regular	Alta	Excelente									
Competencia lectora	14	Mide la lectura como medio de competencia entre pares con orientación hacia el rendimiento.	5, 8, 9, 20, 24, 32, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 51, 52	Baja	Regular	Alta	Excelente									
Curiosidad lectora	9	Mide el reto lector y entorno social.	6, 12, 13, 14, 26, 31, 34, 40, 49	Baja	Regular	Alta	Excelente

Anexo 2: Instrumentos de investigación

Cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ)

Nombre de la I.E: _____

Edad: 10 años () 11 años () 12 años ()

Sexo: Femenino () Masculino ()

Grado: _____ **Fecha:** _____

Estamos interesados en tu lectura. Los ítems en este cuestionario describen cómo se sienten los estudiantes con relación a la lectura.

Lee cada frase y decide si describe a una persona que es como tú o diferente a ti. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos saber cómo te sientes frente a la lectura.

La escala va del 1 al 4.

Si la declaración es **no me identifico con el enunciado**, rodea un círculo en el número 1.

Si la declaración es **difiere un poco a mí**, un círculo en el número 2.

Si la declaración es **me identifico un poco con el enunciado**, un círculo en el número 3.

Si la declaración es **me identifico plenamente identificado con el enunciado**, un círculo en el número 4.

Bueno, estamos listos para iniciar para la aplicación de este cuestionario, en los temas sobre la lectura. Recuerde que cuando usted da sus respuestas debe pensar en las cosas que usted lee en su clase. No hay respuestas correctas o incorrectas. Nosotros sólo estamos interesados en las ideas sobre la lectura. Para dar su respuesta, circule un número en cada línea.

Por favor, lee cada uno de los ítems con cuidado, y luego haga un círculo en su respuesta.

Recuerde: Lea cada frase y decida si se describe a una persona que es como tú o diferente a ti. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Ítems	Alternativas			
1. Me gusta ser el mejor alumno en lectura	1	2	3	4
2. Me agradan las preguntas desafiantes del libro porque me hacen pensar	1	2	3	4
3. Leo para mejorar mis calificaciones	1	2	3	4
4. Si el profesor comenta algo importante, podría interesarme en leer al respecto	1	2	3	4
5. Me gustan los retos de comprensión de libros o textos difíciles	1	2	3	4
6. Disfruto historias de ficción	1	2	3	4
7. Confío en que el próximo año me irá bien en lectura	1	2	3	4
8. Si un libro es interesante no me interesa el grado de dificultad de los textos	1	2	3	4
9. Trato de obtener más respuestas correctas que mis compañeros	1	2	3	4

10. Tengo temas o cursos favoritos que prefiero leer	1	2	3	4
11. A menudo visito la biblioteca con mi familia	1	2	3	4
12. Cuando leo visualizo los textos	1	2	3	4
13. No me gusta leer cuando encuentro los textos muy difíciles	1	2	3	4
14. Me agrada leer sobre la gente de otros países.	1	2	3	4
15. Soy un buen lector	1	2	3	4
16. Aprendo con regularidad cosas difíciles a través de la lectura	1	2	3	4
17.. Es muy importante para mí ser un buen lector	1	2	3	4
18. Mis padres frecuentemente me dicen que estoy haciendo una buena labor en lectura.	1	2	3	4
19.Me gusta leer información sobre temas que me interesan	1	2	3	4
20. Si el libro es interesante, puedo leerlo aún cuando tenga textos difíciles	1	2	3	4
21. Aprendo más de la lectura que otros alumnos en mi clase	1	2	3	4
22. Leo temas de fantasía y creo en ellos	1	2	3	4
23. Leo porque debo hacerlo	1	2	3	4
24. No me agradan las preguntas sobre vocabulario	1	2	3	4
25. Me gusta leer sobre temas nuevos	1	2	3	4
26. A menudo les leo a mis hermanos	1	2	3	4
27 Comparado con mis otras actividades, es importante para mí ser un buen lector	1	2	3	4
28. Me encanta que el profesor me diga que leo bien	1	2	3	4
29. Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos	1	2	3	4
30. Me gustan los misterios	1	2	3	4
31. A mis amigos y a mí nos gusta intercambiar cosas para leer	1	2	3	4
32. No es divertido leer historias complicadas	1	2	3	4
33. Leo muchas historias de aventuras	1	2	3	4
34. Hago poquísima tarea de lectura en la escuela	1	2	3	4
35. Siento que establezco amistad con los buenos libros	1	2	3	4
36. Terminar una tarea de lectura es importante para mí.	1	2	3	4
37. Mis amigos a veces me dicen que soy un buen lector.	1	2	3	4
38. Las evaluaciones son una forma de apreciar cómo me va en la lectura	1	2	3	4
39. Me gusta ayudar a mis compañeros con sus tareas de lectura	1	2	3	4
40. No me gusta leer cuando hay muchos personajes en la lectura	1	2	3	4
41. Estoy dispuesto a trabajar más para leer mejor que mis amigos	1	2	3	4
42. A veces les leo a mis padres	1	2	3	4
43. Me gusta que halaguen mi lectura	1	2	3	4
44. .-Me importa ver mi nombre en la lista de los buenos lectores	1	2	3	4
45. Comento con mis amigos lo que leo	1	2	3	4

46. Trato de terminar mi lectura a tiempo	1	2	3	4
47. Me da satisfacción que alguien reconozca mi lectura	1	2	3	4
48. Me gusta comentar con mi familia lo que leo	1	2	3	4
49. Me gusta ser el único que conoce la respuesta cuando leemos	1	2	3	4
50. Espero averiguar mi calificación en lectura	1	2	3	4
51. Siempre realizo mi tarea de lectura tal como la profesora me lo solicitó	1	2	3	4
52. Me agrada culminar mi lectura antes que mis compañeros.	1	2	3	4
53. Mis padres me preguntan sobre mis evaluaciones en lectura.	1	2	3	4

Muchas gracias por tu
colaboración y da todo de ti.
Suerte.

Anexo 3: Análisis Factorial del instrumento

Tabla C.

Coeficientes obtenidos por ítems en el análisis factorial exploratorio de la prueba de motivación para la lectura

Ítems	Factor 1	Ítems	Factor 2	Ítems	Factor 3	Ítems	Factor 4
1	.542	4	.670	5	.416	6	.383
2	.387	15	.548	8	.428	12	.553
3	.673	16	.443	9	.489	13	.497
7	.580	21	.526	20	.450	14	.433
10	.585	22	.608	24	.454	26	.346
11	.333	23	.552	32	.382	31	-.441
17	.464	35	.444	39	.456	34	.385
18	.467	37	.616	41	.612	40	.396
19	.752	43	.556	42	.369	49	.365
25	.825	47	.578	44	.561		
27	.366			45	.414		
28	.508			46	.492		
29	.758			51	.468		
30	.496			52	.414		
33	.485						
36	.654						
38	.582						
48	.440						
50	.568						
53	.569						

Tabla D.

Análisis correlación ítem-test de la prueba de motivación para la lectura según dimensiones

Dimensión	Ítem	ritc	Alfa si se elimina el ítem	Ítem	ritc	Alfa si se elimina el ítem	Alfa de Cronbach
I	1	.620	.914	27	.435	.918	.919
	2	.418	.918	28	.595	.915	
	3	.639	.914	29	.609	.914	
	7	.626	.914	30	.507	.917	
	10	.593	.915	32	.509	.917	
	11	.470	.918	35	.670	.913	
	17	.548	.916	37	.682	.913	
	18	.565	.915	47	.589	.915	
	19	.702	.912	49	.549	.916	
	25	.684	.913	52	.568	.915	
II	4	.495	.800	23	.528	.795	.815
	15	.550	.794	34	.456	.803	
	16	.426	.806	36	.551	.792	
	21	.436	.805	42	.552	.792	
	22	.368	.815	46	.645	.782	
III	5	.448	.816	40	.349	.823	.827
	8	.613	.805	41	.427	.818	
	9	.446	.817	43	.567	.809	
	20	.468	.816	44	.446	.817	
	24	.343	.825	45	.526	.811	
	31	.357	.824	50	.585	.808	
	38	.470	.815	51	.409	.819	
IV	6	.290	.670	26	.469	.628	.681
	12	.555	.609	33	.328	.662	
	13	.280	.674	39	.320	.665	
	14	.478	.631	48	.309	.666	

Tabla E.*Análisis correlación ítem-test de la prueba total de motivación para la lectura*

Ítem	ritc	Alfa si se elimina el ítem	Ítem	ritc	Alfa si se elimina el ítem
1	.638	.936	27	.440	.937
2	.363	.937	28	.571	.936
3	.608	.936	29	.425	.937
4	.302	.938	30	.521	.936
5	.440	.937	31	.297	.938
6	.283	.938	32	.543	.936
7	.585	.936	33	.245	.938
8	.671	.935	34	.573	.936
9	.421	.937	35	.583	.936
10	.474	.937	36	.419	.937
11	.476	.937	37	.664	.936
12	.603	.936	38	.481	.937
13	.135	.939	39	.290	.938
14	.626	.936	40	.327	.938
15	.492	.937	41	.434	.937
16	.518	.936	42	.479	.937
17	.533	.936	43	.572	.936
18	.602	.936	44	.488	.937
19	.529	.936	45	.529	.936
20	.425	.937	46	.631	.936
21	.279	.938	47	.609	.936
22	.114	.939	48	.372	.937
23	.586	.936	49	.447	.937
24	.291	.938	50	.652	.936
25	.482	.937	51	.401	.937
26	.491	.937	52	.495	.937
Alfa de Cronbach .938					

Tabla F.

Análisis de validez por juicio de expertos del instrumento Motivación hacia la lectura.

ITEM	JUEZ					TOTAL	V
	1	2	3	4	5		
1	1	1	1	1	1	5	1
2	1	1	1	1	1	5	1
3	1	1	1	1	1	5	1
4	1	1	1	1	1	5	1
5	1	1	1	1	1	5	1
6	1	1	1	1	1	5	1
7	1	1	1	1	1	5	1
8	1	1	1	1	1	5	1
9	1	1	1	1	1	5	1
10	1	1	1	1	1	5	1
11	1	1	1	1	1	5	1
12	1	1	1	1	1	5	1
13	1	1	1	1	1	5	1
14	1	1	1	1	1	5	1
15	1	1	1	1	1	5	1
16	1	1	0	1	1	4	0.8
17	1	1	1	1	1	5	1
18	1	1	1	1	1	5	1
19	1	1	1	1	1	5	1
20	1	1	0	1	1	4	0.8
21	1	1	1	1	1	5	1
22	1	1	1	1	1	5	1
23	1	1	1	1	1	5	1
24	1	1	1	1	1	5	1
25	1	1	1	1	1	5	1
26	1	1	0	1	1	4	0.8
27	1	1	1	1	1	5	1
28	1	1	1	1	1	5	1
29	1	1	1	1	1	5	1
30	1	1	1	1	1	5	1
31	1	1	1	1	1	5	1
32	1	1	1	1	1	5	1
33	1	1	1	1	1	5	1
34	1	1	1	1	1	5	1
35	1	0	1	1	1	4	0.8
36	1	1	1	1	1	5	1
37	1	1	1	1	1	5	1
38	1	1	1	1	1	5	1
39	1	1	1	1	1	5	1
40	1	1	1	1	0	4	0.8

41	1	1	1	1	1	5	1
42	1	1	1	1	1	5	1
43	1	1	1	1	1	5	1
44	1	1	1	1	1	5	1
45	1	1	1	1	0	4	0.8
46	1	1	1	1	1	5	1
47	1	1	1	1	1	5	1
48	1	1	1	1	1	5	1
49	1	1	1	1	1	5	1
50	1	1	0	1	1	4	0.8
51	1	1	1	1	1	5	1
52	1	1	1	1	1	5	1
53	1	1	1	1	1	5	1
0.973585							

Tabla G.

Escala de correlación Speerman.

Escala de interpretación para la correlación de spearman	
Correlación	Interpretación
-1.00	Correlación negativa perfecta
-0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.75	Correlación negativa considerable
-0.50	Correlación negativa media
-0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación alguna entre las variables
+0.10	Correlación positiva débil
+0.50	Correlación positiva media
+0.75	Correlación positiva media o moderada
+0.90	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2006)

Tabla H.

Niveles y baremos de la Comprensión Lectora (Prueba CLP5).

PUNTAJE			
1 C – En inicio Deficiente	2 B- En proceso - Regular	3 A – Logro previsto - Bueno	4 AD – Logro destacado - Excelente
0 - 10	11-13	14 - 16	17 – 20

PRUEBA

CLP 5

Autores:
FELIPE ALLIENDE
MABEL CONDEMARIN
NUEVA MILICIA

FORMAS PARALELAS A

DATOS GENERALES

Nombres y Apellidos: _____

Sexo: Masculino Femenino

Fecha de Nacimiento: _____

Edad: _____ años _____ meses Grado de estudio: _____

Nombre del Centro Educativo: _____

Tipo del Centro Educativo: Estatal ☐ No Estatal ☐

USE Nº Zona: Urbano ☐ Urbano-Marginal ☐

Fecha de Evaluación: _____

Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL

☐

APLICACIÓN COLECTIVA

SUB TEST	Nombre		HORA		PUNTAJE			
		Pág.	Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
V-A-1	Los animales y los terremotos	3						
V-A-2	Un piloto (1ª parte)	5						
V-A-3	Un piloto (2ª parte)	7						
V-A-4	Robinson y Viernes	8						

PUNTAJE TOTAL:

TIEMPO TOTAL:

SUBTEST V-A-1

LOS ANIMALES Y LOS TERREMOTOS

Un sabio alemán de la ciudad de Berlín cree que los animales son capaces de sentir algo que pasa en el aire antes de los terremotos.

Otros sabios y muchas otras personas ya habían visto que los animales se portan de un modo muy raro antes de que se produzcan los terremotos, pero nadie había explicado por qué se portan así.

Nuestro sabio investigó cómo se habían portado los animales en un terremoto que hubo, hace poco, en Italia.

Según el sabio de Berlín, antes de los terremotos se producen corrientes eléctricas en la tierra que cargan el aire de electricidad.

Los animales sienten esa electricidad y empiezan a portarse de un modo extraño.

Antes del Terremoto en Italia, un rebaño de ciervos bajó hasta una aldea. Los ciervos se acercaron hasta las casas, sin asustarse de los hombres ni preocuparse de comer.

Los gatos se fueron de las casas: cuando se produjo el terremoto, no había ningún gato en el pueblo. En tres casos, las gatas sacaron primero a sus gatitos y los arrojaron con hojas secas. Luego se los llevaron fuera del pueblo.

Aprovechando la ausencia de los gatos, los ratones y las ratas salieron de sus cuevas y empezaron a pasearse muy inquietas por todas partes.

Los otros sabios creen que el alemán tiene razón: los animales sintieron algo que había en el aire, posiblemente una forma de electricidad que los hombres no captan.

SUBTEST V-A-1

- Marca con una “X” la letra de la palabra o frase que falte en la oración.
 - Observa el ejemplo:
0. Las ratas demostraron gran _____ antes del terremoto.
 - a. Disgusto.
 - b. Desaliento.
 - c. Inquietud.
 - d. Impaciencia.
 1. El sabio alemán de Berlín fue el primero que _____ el extraño modo de portarse de los animales antes de los terremotos.
 - a. Observó.
 - b. Explicó.
 - c. Estudió.
 - d. Vio
 2. Según el sabio alemán, antes de los terremotos, los animales sienten ciertas _____ producidas por las corrientes eléctricas de la tierra.
 - a. Corrientes eléctricas del aire.
 - b. Cargas eléctricas de la tierra.
 - c. Cargas eléctricas del aire.
 - d. Pequeñas vibraciones de la tierra.
 3. Antes de los terremotos. Todos los animales de la aldea se _____ lugares donde habitualmente vivían.
 - a. Escondieron en.
 - b. Aislaron de.
 - c. Protegieron de.
 - d. Alejaron de.
 4. Las _____ mostraron su instinto maternal antes del terremoto.
 - a. Ciervas.
 - b. Gatas.
 - c. Ratas.
 - d. Ratones.

SUBTEST V-A-2

UN PILOTO (1ª parte)

Francisco, un experto aviador, había manejado toda clase de aviones, pero nunca había pilotado un hidroavión.

Un día, su amigo Clemente lo invitó a volar un pequeño hidroavión que acababa de comprar.

Clemente vivía cerca de un lago, en cuyas orillas había una pista de aterrizaje.

Francisco llegó hasta el lago conduciendo una avioneta. Naturalmente, aterrizó en la pista; se soltó el cinturón de seguridad, abrió la puerta de la cabina y, de un ágil salto, bajo hasta tierra.

Su amigo acudió a saludarlo, y a continuación ambos subieron a un bote y remaron hasta el hidroavión.

Pronto, Francisco volaba por encima del lago, manejando la máquina de su amigo.

—Es un aparato magnífico —le dijo su pasajero—. Se eleva sin ningún problema.

Cuando llegó el momento de descender, Francisco dirigió el vehículo hacia la pista de aterrizaje.

—Cuidado, Francisco —le dijo su acompañante—. Acuérdate que es un hidroavión.

Gracias, Clemente —dijo Francisco—. Casi provoqué un accidente.

Dirigió la nave hacia el lago y ahí acuatizó sin dificultad. Paró el motor, miró sonriente a Clemente y le dijo con cara de arrepentimiento.

—Te prometo que nunca más volveré a ser distraído.

En seguida, rápidamente, se soltó el cinturón de seguridad, abrió la puerta de la cabina, dio un ágil salto hacia afuera, y ¡cataplún! se hundió en el agua.

SUBTEST V-A-2

- Coloca a cada palabra o frase la letra que le corresponde de acuerdo al modo como aparecen en el trozo.
- Observa el ejemplo:

A. = Si es un modo de nombrar artefactos voladores.

B. = Si indica una operación de vuelo que se puede atribuir tanto al piloto
atribuir tanto al piloto como a los aviones.

C. = Si indica una operación de vuelo que se puede atribuir a los pilotos, pero
no a los aviones.

D. = Si indica una parte del avión.

1. Aparato

R

2. Aterrizar

☐

3. Avión

☐

4. Avioneta

☐

5. Cabina

☐

6. Soltarse el cinturón

☐☐

SUBTEST V-A-3

UN PILOTO (2ª parte)

- Si es necesario, vuelve a leer “Un Piloto” y encierra en un círculo la letra que corresponde.
- Observa el ejemplo:

0. Francisco era un piloto:
 - a. Corto de vista.
 - b. Distráído.
 - c. Ignorante.
 - d. Inexperto.
 - e. Torpe
1. El hidroavión de clemente era:
 - a. Bueno, pero usado
 - b. Nuevo y sin uso.
 - c. Recién adquirido.
 - d. Solo para dos personas
 - e. Ultimo modelo.
2. Francisco alabó el hidroavión de su amigo porque:
 - a. Era fácil de manejar.
 - b. Tenía mucha fuerza.
 - c. Volaba muy rápido.
 - d. Tomaba altura fácilmente.
 - e. Era sumamente seguro.
3. En lugar de acuatizar, Francisco trató de:
 - a. Aterrizar.
 - b. Descender.
 - c. Despegar.
 - d. Elevarse.
 - e. Parar el motor.

SUBTEST V-A-4

ROBINSON Y VIERNES

Después del naufragio de su velero en las costas de una isla desierta, un hombre llamado Robinson Crusoe se encontró solo en esta isla.

Felizmente, Robinson Crusoe tenía herramientas, semillas, vestidos, armas y toda clase de cosas que pudo salvar del naufragio del velero.

Gracias a ellas le fue posible sobrevivir.

Robinson desempeñó muchos oficios: constructor, carpintero, agricultor, criador de ganado, cazador, tallador de bores, etc. Se construyó una casa; se hizo vestidos de pieles, preparaba su comida.

Explotó la isla sin recibir ayuda de nadie y sin tener ocasión de ver un ser humano.

Un día Robinson vio que llegaban seis canoas hasta su isla. En ellas venían salvajes que traían dos prisioneros para matarlos.

De repente, uno de los prisioneros huyó, varios de los que lo habían capturado partieron en su persecución. Pero Robinson, saliendo en ayuda del perseguido, disparó su fusil, lo que aterró a los perseguidores.

Los salvajes se asustaron con el disparo y huyeron en las canoas.

En la playa solo quedó el prisionero fugitivo, también muy aterrado.

Robinson logró que el recién llegado le tomara confianza. Le puso por nombre Viernes, porque había llegado a la isla justamente un día Viernes.

Viernes aprendió a hablar la lengua de Robinson y fue su compañero durante muchos años.

Robinson y Viernes construyeron numerosas embarcaciones para poder abandonar la isla, pero sus esfuerzos fueron inútiles.

Mucho tiempo después, cuando Robinson llevaba 28 años en la isla, pudo escapar de la isla y volver a su país, Inglaterra. Viernes lo acompañó en su viaje de regreso y se convirtió en su inseparable servidor.

SUBTEST V-A-4

- Une con una línea cada una de las expresiones del trozo que aparecen a la derecha, con su correspondiente significado.
- Observa el ejemplo.

0. Convertirse en algo
1. Desempeñar un oficio.
2. No tener ocasión de contemplar a alguien.
3. No recibir ayuda de nadie.
4. Partir en persecución de alguien.
5. Salir en ayuda de alguien.
6. Ser posible que alguien sobreviva.
7. Lograr que alguien te tome confianza.
- a. Ejercer una actividad.
- b. Estar desamparado.
- c. Poder continuar viviendo.
- d. Socorrer a alguien.
- e. Conseguir que alguien no le tenga miedo a uno.

- f. Transformarse en algo.
- g. Tratar de pillar a alguien.
- h. Encontrarse totalmente solo