

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MOTIVACIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA EN
ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 6053 - CHALET

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD: LENGUA, LITERATURA Y
COMUNICACIÓN**

MEDINA RODRIGUEZ, Priscila Yamilet

RONDINEL GARIBAY, Julissa

USAQUI CONTRERAS, Rosario Nicol

ASESOR:

SAMANIEGO BRICEÑO, Carmen María

Lima, diciembre de 2022

Resumen

El propósito de la presente investigación fue describir la relación entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas de lectura. La población estuvo constituida por las estudiantes del 1° de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet y la muestra, por 90 estudiantes (muestreo no probabilístico) de las secciones 1°A, 1°B y 1°C. La investigación fue cuantitativa, con diseño descriptivo y de tipo correlacional en la cual se emplearon dos instrumentos: El cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ) y El Inventario de estrategias Metacognitivas adaptado para este estudio. Los resultados determinaron que la relación entre la motivación lectora, y las estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet es media, con tendencia a alta, ya que aplican adecuadamente las estrategias metacognitivas de lectura y también están motivados para leer.

Palabras clave: *Motivación lectora, motivación intrínseca, motivación extrínseca estrategias metacognitivas de lectura, planificación, supervisión, evaluación*

Abstract

The purpose of this research was to describe the relation between reading motivation and metacognitive reading strategies. The study population was constituted by the students of the first grade of secondary level at 6053 Sagrado Corazón - Chalet school and the sample, by 90 students (Non-probability sampling) from the first grade of secondary level, sections "A", "B" and "C". The research was quantitative, with a descriptive design and correlational type in which two instruments were used: The Reading Motivation Questionnaire (MRQ) and The Metacognitive Strategies Inventory adapted for this study. The results determined that the relation between the variables of reading motivation and the metacognitive reading strategies in the students of the first grade of secondary level at 6053 Sagrado Corazón - Chalet school is medium level, with a tendency to high, since they adequately apply the metacognitive reading strategies and are also motivated to read.

Keywords: Reading motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, metacognitive reading strategies, planning, supervision, evaluation

Agradecimiento

Le agradecemos infinitamente a Dios por brindarnos una familia maravillosa que nos ha brindado fuerza y consuelo en los momentos más difíciles para poder seguir de pie en este arduo camino de superación profesional.

A nuestra asesora, Carmen Samaniego, por sus orientaciones en el transcurso de la presente investigación, por su gran paciencia y cariño.

A todos los docentes que contribuyeron en nuestra formación los últimos cinco años, entre especial, al profesor Christian Máximo Díaz, quien con su amor y didáctica nos inspira día a día a ser mejores docentes.

A la maravillosa comunidad educativa de nuestros centros de práctica: Fe y Alegría N° 03 y el Sagrado Corazón-Chalet por abrirnos las puertas de sus instituciones para mejorar nuestra práctica pedagógica, por la paciencia y el cariño brindado.

Y a todos nuestros compañeros de la promoción 2022 por formar parte de nuestra vida.

Dedicatoria

A Dios por nunca abandonarme. A mis tres madres: a Jenny y a Paula, un abrazo hasta el cielo y a Roxana un “te amo” eterno. A mi otra mitad, Joaquín. A mi abuelo Tomás y a José, por convertirse en mis papás. A mi compañera de infancia, Osita. A mis mejores amigas, D y B. Y a mí misma porque cada día elijo seguir.

Medina Rodriguez, Priscila

A Dios y a la Virgen por permitirme llegar a este momento tan importante en mi vida. A mis padres, Elías y Beatríz, quienes fueron mi motivación más grande y su amor mi inspiración para nunca darme por vencida. A Renzo, por darme fuerza y moral a pesar de la distancia. A mi amor bonito por su paciencia infinita, Angel.

Rondinel Garibay, Julissa

A Dios por iluminarme y darme fortaleza para cumplir mis metas A mi abuela Rosa, por dejarme grandes enseñanzas, un beso hasta el cielo. A mis padres, Alipio y Noelia, quienes son mi inspiración para salir adelante. Gracias por su amor, comprensión y apoyo. A mis hermanos, Jairo y Maricielo por su cariño. A quien ha sido mi soporte en este largo camino, Victor. Gracias por tu amor y paciencia.

Usaqui Contreras, Rosario

ÍNDICE

Planteamiento y justificación del problema de investigación	1
Objetivos	4
Antecedentes de la investigación	5
Aporte de estudio a nivel teórico, metodológico y práctico	12
Delimitaciones y limitaciones de la investigación	13
PARTE I: MARCO TEÓRICO	14
1.1. Motivación	14
1.2. Motivación lectora	15
1.3. Distinción entre motivaciones	16
1.5. Dimensiones de la motivación lectora	24
1.5.1. Motivación intrínseca	26
1.5.2. Motivación extrínseca	28
1.6. Diferencia entre cognición y metacognición	30
1.7. Componentes de la metacognición	31
1.8. La metacognición y comprensión	32
1.9. Dimensiones de las estrategias metacognitivas de lectura	38
1.9.1. Planificación	39
1.9.2. Supervisión	40
1.9.3 Evaluación	40
PARTE II: Descripción de la Metodología	43
2.1. Diseño, Tipo y Modalidad de la investigación	43
2.2 Análisis e interpretación de los resultados	55
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS	64
ANEXOS	70
ANEXO 1: Matriz de investigación	70
ANEXO 3: Cuestionario de estrategias metacognitivas	79
ANEXO 4: Figuras	82

Figura 1. Distribución de la variable motivación lectora y estrategia cognitiva	82
Figura 2. Distribución de las dimensiones motivación intrínseca y estrategia de planificación	82
Figura 3. Distribución de las dimensiones motivación intrínseca y estrategia de supervisión	83
Figura 4. Distribución de las dimensiones motivación intrínseca y estrategia de evaluación	84
Figura 5. Distribución de las dimensiones motivación extrínseca y estrategia de planificación	85
Figura 6. Distribución de las dimensiones motivación extrínseca y estrategia de supervisión	86
Figura 7. Distribución de las dimensiones motivación extrínseca y estrategia de evaluación	87
ANEXO 5: Tablas	88
Tabla 1. Prueba de normalidad	88
Tabla 2. Prueba de hipótesis de la variable motivación lectora y estrategia cognitiva	88
Tabla 3. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación intrínseca y estrategia planificación	89
Tabla 4. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación intrínseca y estrategia supervisión	90
Tabla 5. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación intrínseca y estrategia evaluación	91
Tabla 6. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación extrínseca y estrategia planificación	92
Tabla 7. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación extrínseca y estrategia supervisión	93
Tabla 8. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación extrínseca y estrategia evaluación	93

Planteamiento y justificación del problema de investigación

La comprensión lectora es uno de los temas con mayor atención en el ámbito educativo, debido a que es una de las habilidades comunicativas más esenciales para los estudiantes, pues les permite lograr sus metas a nivel personal y profesional en diferentes ámbitos; por ende, ser un lector competente capaz de comprender, usar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos es imperante para una participación adecuada en la sociedad. Por tal motivo, se aplican pruebas de lectura a diferentes países para medir el nivel de los estudiantes; sin embargo, los últimos estudios demuestran que las deficiencias en comprensión lectora persisten.

A nivel mundial, los resultados PISA (2018) mostraron que los países pertenecientes a la OCDE lograron una media de 487 puntos y, de forma individual, el país con mayor puntaje fue China con 555 puntos. A nivel Latinoamericano, Chile obtuvo el primer lugar con una media de 452 y Perú, de 401. Teniendo en cuenta la escala valorativa de PISA es por niveles, se observa que, a pesar del esfuerzo, China no logra el nivel satisfactorio (más de 698 ptos.) y se queda apenas en el cuarto nivel (más de 553 ptos.). Asimismo, los resultados de los peruanos son desfavorables, pues no lograron ingresar al nivel 2, denominado “inicio de la competencia” para el cual se necesita una media de 407 puntos.

A nivel nacional, se aplicaron las pruebas ECE (2019) a estudiantes de 2° de secundaria donde se observó una disminución en el promedio nacional a comparación del año 2018, de 567 a 571 puntos. A nivel regional, siguió encabezando la lista Tacna con una media de 604 puntos, seguido de Moquegua con 599 y Arequipa con 597. En el

caso de Lima Metropolitana, obtuvo un promedio de 593 puntos lo que significa que los estudiantes lograron parcialmente los aprendizajes esperados para el VI ciclo en la competencia lectora, según Currículo Nacional. Además, se observa que 7,3% estudiantes están previos al nivel inicio; el 37,1% están en la etapa de inicio, el 33% están en proceso y solo el 22,5 % tienen un nivel satisfactorio en el desarrollo de la competencia.

Los resultados mencionados son similares a los obtenidos al aplicar las pruebas diagnósticas de lectura a escuelas nacionales al principio del año escolar 2022, donde la Institución Educativa 6053 - Chalet ubicada en Chorrillos, Lima, dista de lograr el nivel “logrado” o “destacado” en su totalidad, o por lo menos de forma general. Por ende, tomando como referencia las cifras que sitúan al 1° de secundaria (grado previo a finalizar el ciclo VI) en un nivel “en proceso”, se puede establecer la importancia de conocer la raíz de esta problemática.

Y es que debemos considerar que leer no es simplemente decodificar o realizar una lectura en voz alta, sino que implica habilidades cognitivas y lingüísticas como conocer el vocabulario y la gramática, así como las estructuras textuales y lingüísticas que permiten la comprensión, sin dejar de lado los significados asignados según el contexto. Además, no es solo realizar los diferentes procesos para leer, sino tener conciencia de lo que se realiza y poseer habilidades para utilizar estrategias apropiadas para comprender los textos; es decir, que leer incluye desarrollar habilidades metacognitivas las cuales se activan al pensar si se está comprendiendo el texto, cuando se monitorea la actividad de lectura y cuando esta se ajusta para conseguir los propósitos establecidos. (MINEDU, 2018)

En ese sentido, sería ideal que los estudiantes aprendan y apliquen estrategias metacognitivas al momento de leer para poder comprobar si comprenden lo que leen y ajustarse al fin de la lectura asignada, en diferentes etapas como la planificación, supervisión y evaluación de la comprensión. Esto es algo que se ha venido investigando e implementando en los últimos años a nivel nacional y mundial y su efectividad está comprobada en múltiples investigaciones sobre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas; por eso, es necesario investigar si existe alguna relación con otro factor importante que este relacionado al escaso uso de las estrategias metacognitivas de lectura o si es solo una inadecuada aplicación o desconocimiento de las mismas.

Por esto, es vital reconocer qué hace a un estudiante un lector competente. Así MINEDU (2018) señala que un lector competente, no es aquel que logra desarrollar habilidades y domina los conocimientos para leer bien, sino aquel que es capaz de valorar la lectura y utilizarla con propósitos diferentes. Por tanto, un lector competente es aquel que está comprometido con los textos y este “compromiso” implica a la motivación lectora, comprendiendo un conjunto de características tanto afectivas como conductuales que incluyen el interés y disfrute por la leer, controlar lo que se lee, participar socialmente con la lectura y realizar diferentes prácticas de lecturas que son frecuentes en su vida.

Con respecto a lo mencionado, para que un estudiante sea un lector competente, no solo se le debe enseñar los procesos y estrategias para leer, sino que también se debe trabajar su motivación lectora (intrínseca o extrínseca); por esto, es imperante reconocer la interdependencia entre la competencia lectora y la motivación, pues “sin motivación para leer, aquellos que pueden leer, no leen y sin habilidades de lectura

competentes, aquellos que quieren leer, no pueden” (Fridkin, 2020, pp. 22-23). En otras palabras, los estudiantes motivados leen con más frecuencia, desarrollando un hábito lector que permite la mejora de sus habilidades lectoras; caso contrario de los que poseen habilidades lectoras poco desarrolladas, quienes pierden motivación al no comprender el texto y dejan de leer, provocando un estancamiento en el nivel de logro de la competencia lectora.

Por tanto, resultó imprescindible realizar un estudio correlacional-descriptivo en estudiantes de secundaria con el propósito de recopilar información científica que permita determinar la escala de correlación entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas de lectura dentro del proceso de comprensión lectora.

Con base en lo expuesto, se formuló el siguiente problema de investigación:

¿Qué relación existe entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas de lectura en estudiantes del 1° de secundaria de la Institución Educativa 6053 - Chalet?

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación entre la motivación lectora y las estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes de 1° de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Objetivos Específicos

Describir la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053

Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Antecedentes de la investigación

Debido al problema expuesto, se revisaron diversas investigaciones recientes que respaldan las variables estudiadas: motivación lectora y estrategias metacognitivas. A continuación, se presentan algunos estudios nacionales e internacionales considerados relevantes para los intereses de la investigación.

Antecedentes nacionales

Pulido (2020) en su tesis titulada “Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao”, para optar por el grado de maestro en Educación con Mención en Psicopedagogía de la Infancia, tuvo como objetivo principal determinar la relación existente entre la motivación hacia la lectura y la comprensión lectora en niños del quinto grado de primaria.

La investigación fue cuantitativa, de diseño descriptivo correlacional simple y 100 estudiantes conformaron la muestra de tipo no probabilística. Los instrumentos aplicados fueron los siguientes: para medir la motivación lectora, el cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ) y para medir la comprensión lectora, la Prueba de complejidad lingüística progresiva (CLP 5). Los resultados obtenidos afirmaron la existencia de una relación positiva, de tipo media o moderada entre las variables. ($r = ,504^{**}$).

Se encontraron semejanzas en ambas investigaciones relacionadas al estudio de la variable de motivación lectora, así como el empleo del enfoque cuantitativo y diseño de investigación correlacional descriptivo simple. Asimismo, se utilizó el mismo instrumento: El Cuestionario de Motivación Lectora (MRQ).

Como diferencia, se evidenció que la población/ muestra corresponde al nivel de 5° de primaria de la EBR, mientras que la presente investigación está enfocada en una población/ muestra 1° de secundaria de EBR.

De igual manera, Escobar (2020) en su investigación titulada “Estrategias metacognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del 4° grado de primaria de la Institución Fe y Alegría 23 de la UGEL 01 San Juan de Miraflores- Lima, 2015”, para optar por el grado de maestro en Educación con mención en Didáctica de la

Comunicación en la Educación Básica, realizada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima - Perú, plantea como objetivo principal determinar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en estudiantes del 4° grado de primaria. Esta investigación fue cuantitativa, de diseño descriptivo correlacional y la muestra (probabilística) estuvo conformada por 92 estudiantes. Los instrumentos aplicados para cada variable fueron dos cuestionarios: El Inventario de Estrategias Metacognitivas y El cuestionario de Comprensión lectora. Los resultados obtenidos afirmaron que las estrategias metacognitivas se relacionan con los niveles de comprensión lectora al obtenerse que el valor de $p = ,000 < 0,05$ y mostrarse un coeficiente de correlación Rho de Spermaan = ,671.

Se encontraron semejanzas en ambas investigaciones relacionadas al estudio de la variable de estrategias metacognitivas, así como el empleo del enfoque cuantitativo y diseño de investigación correlacional descriptivo. Asimismo, se utilizó una adaptación del instrumento: Inventario de Estrategias Metacognitivas.

Como diferencia, también se evidenció que la población/ muestra corresponde al nivel de 4° de primaria de la EBR, mientras que la presente investigación está enfocada en una población/ muestra 1° de secundaria.

Por su parte, Arciniega (2018) desarrolló su tesis titulada “Relación entre la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto Pedagógico Nacional de Lima, para obtener el grado de Doctor en Psicología por la Universidad Peruana Cayetano Heredia”. Su estudio fue correlacional descriptivo con el fin de determinar la relación entre la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias

metacognitivas con la comprensión de los textos expositivos. Aplicó los siguientes instrumentos para cada variable respectivamente: Test de Motivación hacia la lectura (adaptación de De la Puente, 2015); Test TOFC de Longeot; Inventario de Estrategias Metacomprendivas Lectoras (IEME) y el Instrumento para la Evaluación de la Comprensión de textos expositivos (Test Cloze). Como muestra tuvo a 176 estudiantes, con edades entre los 18 y 30 años. Con respecto a las variables de interés, se concluyó la existencia de una baja relación entre la motivación lectora y la comprensión lectora; lo mismo ocurre con las variables de estrategias metacognitivas y comprensión lectora que muestran una relación no significativa; sin embargo, con respecto a la relación entre las variables de motivación lectora y estrategias metacognitivas se observó una relación positiva, estadísticamente significativa y de tamaño moderado.

Las semejanzas encontradas son que ambas investigaciones contemplan las dos variables de investigación: motivación lectora y estrategias metacognitivas. Asimismo, ambas buscan determinar la relación entre las variables porque son de diseño correlacional descriptivo.

Como diferencia, se observó que en la muestra participan estudiantes de educación superior con un rango de edades que se extiende de los 18 a 30 años; mientras que en este trabajo de investigación se analizaron a estudiantes de nivel secundario con edades que varían entre los 12 y 13 años.

Antecedentes internacionales

Por su parte, Abrahan (2020) en su tesis titulada “La autoeficacia como predictor de la metacomprensión lectora en estudiantes de 12 años” para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía y realizada en la Pontificia Universidad Católica

Argentina, plantea como objetivo general estudiar la relación entre autoeficacia y metacompreensión en estudiantes de 12 años. Esta investigación fue cuantitativa, de diseño descriptivo correlacional y la muestra (no probabilística) estuvo conformada por 100 estudiantes de 12 años. Los instrumentos aplicados fueron Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) y Escala de Autoeficacia General (EAG). Los resultados obtenidos afirmaron que los estudiantes con mejor autoeficacia presentan un mayor nivel de metacompreensión; mientras que los que poseen un nivel más bajo, tiene un nivel deficiente de metacompreensión. Por lo tanto, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre los niveles de autoeficacia y la metacompreensión lectora.

Las semejanzas encontradas es que ambas investigaciones son de diseño correlacional simple. Asimismo, ambas abordan la autoeficacia como parte de la dimensión motivación intrínseca, así como, los procesos metacognitivos en la compresión (metacompreensión). Además, la muestra de Abrahan tiene 12 años y los estudiantes de 1° de secundaria tienen una edad aproximada de 11 a 13 años, así que el rango de edad de las muestras es similar.

Como diferencia, se evidencia un enfoque neto en la dimensión intrínseca en la investigación de Abrahan (2020), mientras que la presente investigación estudia tanto la intrínseca como la extrínseca. Asimismo, si bien ambas abordan la metacognición y sus procesos en la compresión lectora, Abrahan (2020) no profundiza en las estrategias específicas que se pueden realizar para cada proceso, sino que hace un estudio general para la correlación con la autoeficacia.

Fridkin (2020), realizó su tesis titulada “El impacto de la motivación en la compresión lectora de los niños: efectos diferenciales del género y la capacidad”

realizada en la Universidad de London para obtener el grado de Doctor en Filosofía. Su propósito fue investigar la relación entre la motivación lectora manipulada a través del interés situacional, y la comprensión lectora y disfrute en los niños pequeños. Para ello se examinó cómo el interés situacional podría ser operacionalizado a través de los disparadores de elección (Estudio experimental 1), novedad a través de la presentación de la historia (Estudio experimental 2), y novedad a través de características no textuales (Estudio experimental 3) usando una historia corta escrita intencionalmente con niños de 8-9 años. El estudio confirmó que la elección y la novedad son motivadores efectivos capaces de estimular la motivación intrínseca y conducir a cambios en la forma en que el individuo se involucra en una tarea, aumentando potencialmente niveles de esfuerzo, atención y perseverancia, y aumentar el disfrute de la tarea, en este caso, su relación con los textos.

La semejanza encontrada es que ambas investigaciones contemplan la variable de investigación de la motivación lectora, en su dimensión intrínseca, con el fin de mejorar la comprensión lectora y entre las diferencias, se observó que la población/muestra corresponde al nivel primaria mientras que el presente estudio está enfocado en el nivel secundaria. Asimismo, la investigación de Fridkin es experimental, mientras que el presente trabajo de investigación es no experimental.

Ruiz (2016) en su tesis titulada "Promoción de la competencia lectora en niños de 10 a 12 años a través de la instrucción de estrategias metacognitivas" exploró los efectos que tiene el uso de cuatro estrategias metacognitivas: predecir, aclarar, preguntar y resumir en la competencia lectora de niños de 10 a 12 años a través un taller basado en el método de instrucción de la enseñanza recíproca, donde se realiza una práctica guiada

en la aplicación de estrategias de comprensión para promover el pensamiento metacognitivo de los estudiantes e impulsarlos a conducir su propio aprendizaje. Los instrumentos aplicados fueron: Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura (MARSI) y Entrevista de Puntos Principales para Lectores (Major Point Interview for Readers –MPIR). Como resultados, se logró el uso más frecuente y complejo de las estrategias; asimismo, resultó efectiva la aplicación de la instrucción de estrategias metacognitivas para monitorear y fomentar la competencia lectora en los estudiantes.

Las semejanzas encontradas son que ambas investigaciones contemplan la variable de estrategias metacognitivas, así como la población a estudiar, pues Ruíz contempla edades de 10 a 12 años y la presente investigación estuvo enfocada en alumnos de 11-13 años.

Entre las diferencias, se observa que la tesis de Ruíz es experimental con manipulación de variables, por ello propone un taller donde mide la efectividad de su aplicación, mientras que la presente investigación es no experimental, pues solo es descriptiva.

Breve descripción de las partes principales de la tesis

La presente investigación empieza con la introducción, planteamiento y justificación del problema, los antecedentes nacionales e internacionales. Asimismo, estas partes principales de la tesis se describen brevemente para brindar aportes a nivel teórico, metodológico y práctico del estudio; así como, se exponen las limitaciones de la investigación.

La parte I está compuesta por el marco teórico donde se sustentan las variables de estudio: la motivación lectora y estrategias metacognitivas; a partir de la

conceptualización de diversos autores y teorías con el apoyo de citas textuales y parafraseadas, las cuales facilitan la redacción en función al tema de investigación.

La parte II está compuesta por el marco metodológico donde se describe el diseño, tipo, nivel y modalidad de investigación; los objetivos, la operacionalización de las variables de investigación y el sistema de hipótesis. Asimismo, se describe la población, la muestra y las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, y se presenta el análisis e interpretación de resultados donde se desarrolla la estadística descriptiva e inferencial.

Finalmente, se añaden las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos de la investigación.

Aporte de estudio a nivel teórico, metodológico y práctico

A nivel teórico, esta investigación busca determinar la correlación entre las variables de motivación lectora y estrategias metacognitivas, por lo cual se tomó como referencia a autores como Vargas (2020) y Pulido (2020) para la primera variable, así como, a Escobar (2020) para la segunda. Asimismo, los instrumentos fueron el Cuestionario de motivación lectora (MRQ) y El inventario de Estrategias Metacognitivas, los cuales están basados en las teorías de la motivación: autodeterminación, expectativa-valor, autoeficacia y de metas; así como las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación relacionadas a las estrategias de comprensión lectora del antes, durante y después propuestas por Isabel Solé, respectivamente.

A nivel metodológico, la investigación fue no experimental, descriptivo-correlacional, pues busca determinar la correlación entre dos variables sin manipularlas.

Es así que, esta investigación abre las puertas a nuevas investigaciones del mismo tipo, pues las ya existentes son limitadas y algunas, muy antiguas. Asimismo, presenta instrumentos confiables y validados que pueden ser empleados para futuras investigaciones.

En nivel práctico, brinda información sobre la relación de la motivación lectora y el uso las estrategias metacognitivas en los estudiantes, la cual orientará a directores y docentes en el desarrollo e implementación de actividades y estrategias que se derivarán de los resultados obtenidos en la presente investigación, sirviendo de base para otras instituciones que estén lidiando con el problema aquí estudiado para que puedan innovar en la metodología de enseñanza empleada con los estudiantes.

Delimitaciones y limitaciones de la investigación

Las delimitaciones de una investigación permiten precisar la problemática del estudio a través de la recolección de datos, mientras que las limitaciones encierran todas las carencias que se han presentado durante el proceso que dura el estudio. Es decir, estas limitaciones pueden ser desde las más simples hasta las problemáticas más complejas que se pueden presentar por el método empleado o el diseño.

A continuación, se describe la delimitación espacial, temporal y del objeto de estudio:

Delimitación espacial

Para la investigación se eligió la Institución Educativa 6053 - Chalet perteneciente a la UGEL 07, la misma que se encuentra ubicada en el distrito de Chorrillos, Lima, Perú.

Delimitación temporal

La temporalidad de la presente investigación se realizó entre los meses de enero a diciembre del 2022.

Delimitación del objeto de estudio

La población del estudio de investigación serán las estudiantes mujeres del primer grado de secundaria pertenecientes a la Institución Educativa Sagrado Corazón

Limitaciones

Se identificaron dos limitaciones en la investigación. La primera limitación fue el escaso número de estudios relacionados a las variables motivación y estrategias metacognitivas y la segunda relacionada al género de la población, lo que dificulta la generalización de los resultados.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1.1. Motivación

Fridkin (2018) menciona que la motivación es “el proceso que impulsa los comportamientos: desde el punto de partida de la excitación, hasta qué provoca y dirige un comportamiento, cómo se mantiene ese comportamiento, cómo puede cambiar y por qué se detiene” (p. 28). Asimismo, señala que la motivación es un factor importante para la interacción entre las personas con las tareas y actividades que deben realizar, así como con su entorno; debido a que esta se encargará de dirigir cómo las personas realizan esta acción, gracias a que dicha interacción se verá influenciada e impulsada por la motivación positiva o negativa que se desarrolla en el individuo.

De la misma manera, Chóez López & Vélez Mendoza (2021) define a la motivación como el impulso que ayuda al individuo a actuar de alguna manera y cuyo origen está en un estímulo externo o puede surgir en el interior de la persona. Por eso, podemos hablar de motivación intrínseca y motivación extrínseca.

1.2. Motivación lectora

Vargas (2022) menciona que la motivación esta vinculada al accionar del ser humano y se presenta en todos los contextos en donde se desarrolla. En ese sentido, se puede afirmar que la motivación está presente también en el ámbito educativo y en las actividades que los estudiantes realizan como es leer. Es así que, Meneando (2016) señala que la motivación lectora es cuando una persona, por diversos motivos o propósitos, tiene deseo o interés por leer.

Por su parte, Sánchez (2021) menciona que la motivación lectora es:

“Un acto que, más allá de su naturaleza cognitiva, se realiza de forma intencionada y consciente por parte del sujeto que decide leer o requiere leer y que está guiado por un propósito o meta que puede ir desde el placer que esta actividad le genera, exigencias académicas, búsqueda de estatus, reconocimiento social o la evitación de una sanción. (p.16)

Pulido (2020) utiliza el aporte de Wigfield y Guthrie (1997) para definir la motivación lectora “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”. (p. 46)

De igual manera, Vargas (2022) también utiliza el aporte de Wigfield y Guthrie

(1997) para caracterizar a la motivación lectora como un constructo multidimensional y que, por tal motivo, se puede afirmar que existen una gran cantidad de motivaciones para leer, las cuales son diferentes en cada persona, ya que, todas varían según la disposición de cada uno y según sus propósitos.

1.3. Distinción entre motivaciones

La motivación puede originarse de dos formas: con estímulos positivos, cuando existe una motivación dirigida hacia alcanzar un objetivo; o con estímulos negativos, cuando se centra en querer evitar algo. Asimismo, estos estímulos pueden darse internamente en la persona, cuando se realiza por voluntad propia o de manera externa, cuando se realiza una acción por obligación o imposición.

Figura 1. Tipos de motivación.



Nota: Extraído de La motivación y el aprendizaje por Carrillo et al., 2009. Alteridad, Revista de Educación.

De la misma manera, Segovia (2015) realiza la siguiente distinción entre las

motivaciones que se generan en el estudiante, dependiendo la motivación intrínseca o extrínseca que posea.

Para empezar, se señala que la motivación es positiva cuando el estudiante es estimulado a estudiar de forma amigable, de tal manera que logre entender el significado y la importancia de lo que aprende para su vida. Asimismo, esta puede ser intrínseca, cuando el estudiante estudia por interés o gusto propio que le despierta la materia o asignatura que está estudiando o puede ser extrínseca, la cual se genera cuando no existe una relación directa con lo que se estudia o cuando estudia por un motivo diferente al del interés o gusto por la materia en sí, como lo es obtener buenas calificaciones, pasar de año, conseguir alguna recompensa o premio, etc.

Por otra parte, la motivación negativa es cuando el alumna estudia por medio de las amenazas, represiones o castigos, es decir, a través de la coacción; de tal forma que los alumnos experimentan hechos coercitivos de parte de la familia como de la escuela en una modalidad física (con castigos físicos, privación de los recreos, juegos o alguna cosa que le resulte necesaria o sea de alto valor para él), así como psicológica (con severidad excesiva, con actitudes de desprecio a su inteligencia o capacidad, o con acciones que le provoquen sentimientos de culpa, vergüenza o ridiculez).

1.4. Perspectivas teóricas de la motivación

Existen diversas teorías que intentan explicar qué motiva el accionar de una persona. Dentro de las diversas perspectivas teóricas encontramos las conductistas, humanistas y cognitivas que serán explicadas a continuación junto a sus representantes más destacados:

1.4.1. Perspectiva teórica conductual

Para esta perspectiva teórica, existen dos fuentes principales que impulsan el accionar de las personas: predecir los resultados de la conducta y establecer objetivos activamente hasta convertirlos en normas personales. De esa forma, los reforzadores externos serán la base de la motivación (Arcienaga, 2015). Estos reforzadores o incentivos son los estímulos positivos o negativos que motivan la conducta de una persona, es decir, las recompensas y castigos. (Carranza et al., 2021)

1.4.1.1 Teoría del reforzamiento de Skinner

Esta teoría propuesta por Skinner se basa en la motivación a través de los refuerzos positivos y negativos, los cuales están relacionados a las recompensas y castigos que tienden a modificar la conducta de la persona, logrando así el condicionamiento. Los docentes pueden impulsar ciertos comportamientos deseables y desalentar los indeseables en los estudiantes a través de refuerzos positivos como premios, reconocimientos o elogios cuando se realiza alguna actividad de manera exitosa, motivándolos a un mejor desempeño. (Carranza et al., 2021).

En resumen, se puede decir que esta teoría enfatiza la idea de que la ley del efecto es la base de la motivación, donde la persona que predice las consecuencias positivas o negativas de cierta conducta, tiende a repetirla o no hacerlo. (Castro-Lopez et al., 2017).

1.4.2. Perspectiva teórica Humanista

Esta perspectiva destaca la facultad de una persona para alcanzar el desarrollo

personal, acompañado de las cualidades positivas que presenta y la autonomía para decidir el camino que desea seguir.

1.4.2.1. Teoría de las necesidades de Maslow

Maslow propone una jerarquía de necesidades dividida en dos niveles: el primario, con necesidades fisiológicas y de seguridad y las de nivel secundario, relacionadas a las necesidades sociales, estima y realización personal. Plantea que las necesidades son resueltas según un orden prioritario, es así que, las necesidades insatisfechas impulsan el comportamiento, comenzando con la prioridad por las más básicas; sin embargo, cuando estas se satisfacen, las del nivel superior se manifiestan automáticamente, convirtiéndose en los nuevos motivadores de conducta. Asimismo, propone como nivel más elevado a la autorrealización, la cual implica un desarrollo potencial del individuo enfocado en lo que quiere lograr para sí mismo. (Castro-Lopez et al., 2017)

Tomando en cuenta las palabras de Maslow, se puede afirmar que para que un alumno esté motivado para realizar sus actividades en la escuela, deberá satisfacer primero sus necesidades básicas como una buena alimentación o salud, para posteriormente lograr la autorrealización en los diversos ámbitos de su vida.

1.4.3. Perspectiva teórica cognitiva

González (2021) menciona que las teorías relacionadas a la perspectiva cognitiva desarrollan la idea de que, pensar en lo que puede ocurrir es un factor determinante para lo que realmente puede suceder. Esto se debe a que el sistema cognitivo procesa la información que recibe y envía respuestas a los demás sistemas; de esta forma, regula sus comportamientos, generando o inhibiendo respuestas en función al significado de la

información que recibe. Es por ello que, cualquier tipo de pensamiento, sea una idea, opinión o creencia, que tenga una persona sobre sus habilidades o sobre sí misma definirá el tipo de esfuerzo que está ejercerá en su accionar y, en consecuencia, esto determinará el resultado de las acciones que realice.

En un ámbito educativo, señala que los pensamientos de los estudiantes son los que impulsan su motivación; ya que esta perspectiva se centra en ideas relacionadas a la motivación interna de logro que tienen las personas, a sus atribuciones sobre fracaso o éxito y a sus creencias acerca de lo que pueden controlar efectivamente en su entorno.

Dentro de estas teorías, Vargas (2022) destaca tres: la teoría de la autodeterminación, la teoría de la expectativa-valor y la teoría de las metas de logro, las cuales son importantes para comprender la motivación de los alumnos dentro del ámbito escolar, pues se centran en comprender los motivos por los cuales los alumnos realizan ciertas actividades.

1.4.3.1. Teoría Expectativa-Valor

Esta teoría desarrolla la idea de que lograr una determinada conducta está estrechamente relacionada a las expectativas de los estudiantes y la valoración que le dan a las tareas. (Amiama, 2018).

Con respecto a las expectativas, Vargas (2022) señala que la expectativa del éxito se refiere a cuán segura cree estar una persona sobre poder lograr su meta propuesta. Esto está relacionado con los éxitos y fracasos obtenidos en experiencias pasadas, con el nivel de autoestima y con el juicio propio de sus habilidades y competencias, siendo este último punto enmarcado por Albert Bandura en su Teoría de la Autoeficacia, la cual

nos señala que el éxito en la realización de una tarea dependerá del nivel de conocimiento de una persona sobre sus propias habilidades, ya que, esto conlleva a la elección específica de las actividades y a su desarrollo eficaz.

Bandura sostiene que la base de la actividad humana eran las creencias sobre la eficacia, pues las personas están poco motivadas a realizar una actividad o perseverar en ella a menos que crea que pueda lograr lo que desea. En ese sentido, emplear esta teoría en el ámbito educativo, permite entender que el compromiso y motivación de un estudiante para proponerse metas y/o aceptar tareas retadoras para su nivel académico se verán influenciadas por sus creencias personales sobre sus propias habilidades. (Sánchez, 2021)

Sin embargo, no se deben confundir los términos autoeficacia y expectativa, puesto que Bandura hace una diferencia donde señala que el último se define como una creencia subjetiva sobre que un comportamiento determinado genera un resultado determinado, mientras que el primero se refiere a la capacidad para ejecutar ese comportamiento (Amaiama, 2018). Esto refuerza la idea de que la expectativa del éxito depende de lo que la persona cree que puede lograr y que un factor que influye en esto es la autopercepción de sus capacidades, es decir, la creencia de ser eficaz frente a una tarea.

Con respecto al segundo factor, Eccles, adapta la teoría al área de la lectura y señala la existencia de dos tipos de valor a la tarea: la intrínseca y la importancia, relacionada al valor práctico o instrumental de la lectura, así como del leer bien. También define que el valor de la tarea presenta tres componentes: el interés, relacionado al gusto

por realizar alguna actividad; el valor de logro, que sería la importancia que se le da a dicha actividad y la utilidad de la tarea, considerada como la valoración de la funcionalidad o uso de la actividad que se realiza. (Amiama, 2018)

En resumen, la motivación para realizar alguna actividad (como leer), dependerá del valor que se le atribuya a la tarea, es decir de lo interesante, importante o útil que le parezca al estudiante, así como de la expectativa de éxito o fracaso que tiene frente a su realización, la cual se verá influenciada por las creencias personales sobre sus capacidades para poder realizarla.

1.4.3.2. Teoría de las Metas

Esta teoría se centra en las metas como motivadores esenciales del comportamiento del estudiante. Una meta es definida como el fin que persigue una persona al empezar alguna actividad y que desea alcanzar; por eso, la motivación se presenta como un factor de gran importancia para cumplirla. En palabras de Vargas (2022), una acción motivada conduce al logro de una meta; por tal motivo, se deben tomar en cuenta sus tres características: ser específica (tener en claro lo que se desea lograr), tener cierto nivel de dificultad (ser un desafío que despierte interés) y conllevar a un alto compromiso (tener dedicación por su cumplimiento).

Por otro lado, dentro del ámbito académico, Vargas señala la existencia dos tipos de metas: las que están orientadas a la meta de aprendizaje, donde el estudiante participa en clase o realizan tareas, debido a que el progreso personal es importante para él, y las que están orientadas al desempeño, donde el estudiante busca obtener

calificaciones buenas por diversas razones relacionadas a mostrar sus capacidades, destacar entre compañeros o ser reconocidos en público por sus logros.

1.4.3.3. Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan

González (2021) describe la teoría de la autodeterminación como una “macro-teoría”, la cual se vincula al desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de diferentes contextos sociales. Además, esta teoría propuesta por Deci y Ryan plantea la idea de que cualquier comportamiento realizado por una persona posee un carácter intencional, es decir, autodeterminada; por eso, se busca analizar hasta qué punto las conductas se realizan por decisión propia de la persona. Así, se distingue entre la motivación intrínseca y la extrínseca.

La motivación intrínseca está relacionada con la curiosidad y las sensaciones de placer y autorrealización que se generan al desarrollar una actividad, sin recibir algún tipo de recompensa, las cuales continúan, aunque la meta propuesta ya haya sido alcanzada. De esta, se desprenden tres tipos: hacia el conocimiento, cuando existe el compromiso con una tarea, debido al placer y la satisfacción mientras se intenta aprender; hacia la ejecución, cuando existe el compromiso con una tarea, debido al placer que se genera al mejorar y superarse a sí mismo y; por último, hacia la estimulación, cuando existe el compromiso por parte de una persona para experimentar diversas sensaciones a través de los sentidos.

La motivación extrínseca es aquella influenciada por agentes externos como las recompensas o premios. De ella se desprenden cuatro tipos: la regulación externa, es realizada para cumplir un pedido externo, recibir un premio o evitar un castigo y es

considerada la menos autodeterminada; en la regulación introyectada participa el reconocimiento social, sentimientos de culpa o las presiones internas, teniendo como propósito de su realización las expectativas de autoaprobación, evitar la ansiedad y poder aumentar el ego; en la regulación identificada, las personas creen en el valor e importancia de las conductas, por eso se realizan con libertad, aunque sean poco agradables al inicio de su ejecución y, finalmente, en la regulación integrada, las personas someten a evaluación la conducta para actuar según sus creencias, necesidades y valores de manera libre.

1.5. Dimensiones de la motivación lectora

Amiama (2018) define dos dimensiones de la motivación, basándose en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000): motivación intrínseca y extrínseca, las cuales tienen una implicancia muy fuerte en la enseñanza. A su vez, Vargas (2022) menciona que los lectores motivados intrínseca y extrínsecamente poseen diferentes características tanto en su forma de actuar como en la intensidad con la que lee. Por tal motivo, utiliza el aporte de Pečjak and Gradišar (2012) para explicar las diferencias entre un lector motivado intrínsecamente y extrínsecamente:

Tabla 1

Características de los lectores motivados intrínseca y extrínsecamente

Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Está comprometido con la lectura	Evita la lectura, lee porque debe hacerlo
Es curioso, tiene intereses variados	Es obediente y flexible

Establece sus propias metas de lectura	Otros establecen sus metas de lectura
Invierte tiempo en lidiar con los obstáculos para alcanzar sus metas.	Busca la manera más corta para alcanzar las metas establecidas
Su recompensa es obtener conocimiento, placer.	Su recompensa es una calificación o una aprobación social.
Tiene un alto concepto de autoeficacia lectora	Tiene un bajo concepto de autoeficacia lectora
Tiene actitudes positivas hacia la lectura	Tiene actitudes menos positivas hacia la lectura
Leer es una fuente de diversión	La lectura es un medio para alcanzar las metas de otros; la recompensa es una calificación o aprobación social.

Fuente: Vargas (2020)

Considerando las características presentadas y tomando en cuenta el marco teórico de Wigfield y Guthrie sobre las dimensiones de la motivación lectora, intrínseca y extrínseca, se pueden establecer ciertos indicadores.

Por un lado, los autores reconocen dentro de la motivación intrínseca a la curiosidad, autoeficacia, el reto lector, entre otros indicadores que vuelven a los alumnos más activos en su proceso lector; mientras que, para la dimensión extrínseca, se señalan las orientaciones hacia metas de rendimiento y razones sociales, las cuales están enfocadas en obtener resultados positivos como recompensas, felicitaciones o evitar castigos (Llungo, 2015)

En la misma línea, dentro de la dimensión intrínseca y extrínseca también influyen más componentes como inmersión en la lectura, el reconocimiento, las calificaciones, leer para compartir socialmente, la competición y el cumplimiento (Vargas, 2022).

Tomando en cuenta ambas dimensiones, a continuación, se explicarán los indicadores mencionados:

1.5.1. Motivación intrínseca

Este tipo de motivación se caracteriza por ser espontánea, ya que, parte del interior del individuo, según sus necesidades psicológicas, su curiosidad y razones propias que lo impulsan a realizar ciertas actividades. Asimismo, busca lograr su objetivo tanto con acciones como emociones positivas que le generen interés y placer por lo que realiza (Tarrillo, 2019).

En otras palabras, la motivación intrínseca a la lectura se refiere a “la voluntad de leer porque la lectura se percibe como gratificante o satisfactoria. Esta motivación suele surgir de la personalidad de un individuo, interés en una actividad o tema en particular y se satisface persiguiendo esa actividad o tema.” (Wang & Jin, 2020, p. 2). Por tal motivo, los lectores que tienen este tipo de motivación, tienden a ser curiosos e involucrados con la lectura, tomándola como parte de las actividades que realizan en su tiempo libre. intrínsecamente motivados suelen mostrar curiosidad e involucramiento frente a la lectura y esta forma parte de sus actividades de tiempo libre. (Navarro et al., 2018)

Son cuatro los indicadores que se desprenden de la motivación intrínseca:

1.5.1.1. Eficacia lectora

Amiama (2018) utiliza el aporte de Wigfield y Guthrie (1997) para mencionar que “cuando los estudiantes creen que son competentes y eficaces en lectura, son más propensos a participar en actividades de lectura y por ende mejoran sus competencias” (p. 150). Asimismo, toma la definición de Cano (2009) para señalar a la eficacia lectora como “la creencia en la posibilidad de realizar adecuadamente la lectura” (p. 55).

1.5.1.2. Preferencia por el desafío

Se puede definir como “la satisfacción por dominar o poder asimilar ideas complejas de un texto” (Amiama, 2018). En ese sentido, es el placer que se genera al obtener resultados positivos frente a una situación retadora que se presenta mientras se lee un texto complejo para el nivel de comprensión del lector, lo cual conlleva a que el lector ponga a prueba sus capacidades para superar aquel desafío.

1.5.1.3. Inmersión en la lectura

Referido al involucramiento del lector con el texto debido a cuán interesante le parezca el contenido como para terminar de leerlo, lo cual puede generar una pérdida de la noción del tiempo debido a la concentración en dicha actividad. (Vargas, 2022)

1.5.1.4. Curiosidad lectora

Definida como “el deseo de aprender sobre un tema de interés particular del lector” (Amiama, 2018). Asimismo, Vargas (2022) afirma que el deseo de querer aprender es inherente; en ese sentido, la curiosidad será impulsada por un interés propio del lector

por incrementar sus conocimientos sobre algo que les llame la atención o que ignoran y que realmente desean aprender.

1.5.2. Motivación extrínseca

La motivación extrínseca hace referencia a leer debido a demandas y valores externos, lo que es contrario a leer por así quererlo uno mismo. Además, esta motivación suele estar impulsada por consecuencias esperadas por el lector, como conseguir resultados positivos o evitar los negativos (Wang & Jin, 2020). En ese sentido, no es meramente voluntaria, sino condicionada por agentes. En palabras de Navarro et al. (2018):

La motivación extrínseca se refiere a la decisión de leer ante la oportunidad de recibir algún tipo de recompensa externa por hacerlo. Quienes están extrínsecamente motivados por leer lo hacen, porque saben que serán reconocidos por hacerlo, ya sea mediante una nota, premio o valoración social, y no necesariamente por considerar la lectura como una actividad placentera o valorada. (p. 3)

De tal forma, en este tipo de motivación se trabajan los siguientes indicadores:

1.5.2.1. Competición

Definida como “el deseo de ser mejor que otros en la lectura” (Amiama, 2018, p. 55). En tal sentido, un estudiante estará motivado por las ansias de destacar gracias a su desenvolvimiento en las actividades de lectura y tener un mayor nivel en el desarrollo de la competencia lectora que lo diferencie de sus compañeros.

1.5.2.2. Calificaciones

Vargas (2022) señala el aporte de Wigfield y Guthrie para definir esta dimensión como el “deseo recibir buenas calificaciones y ser favorablemente evaluado por el maestro (p.107). Esto implica que la motivación del estudiante esté estrechamente vinculada a obtener un buen nivel de logro en el desarrollo de su competencia lectora para recibir una nota aprobatoria, según sus expectativas.

1.5.2.3. Reconocimiento a través de la lectura

Es la gratificación que siente el estudiante por recibir algún reconocimiento tangible, debido a su éxito en la lectura. En ese sentido, el estudiante estará motivado por el deseo de que su entorno social compuesto por sus amigos, profesores y familiares puedan admirar sus logros o avances académicos (Vargas, 2022), referidos a su capacidad lectora.

1.5.2.4. Leer para compartir socialmente

Vargas (2022) señala que “establecer vínculos con otros individuos es una necesidad psicológica básica, por ello el actuar de la persona puede verse impulsado por la valoración que otros puedan darle a las actividades que realiza” (p.40). En tal sentido, el estudiante estará motivado a leer no solo por la necesidad de socializar con sus pares, sino por la satisfacción al compartir lo aprendido o ganado por la lectura con el entorno más cercano: amigos y/o familia y por la valoración que estos puedan darles a los conceptos obtenidos en la lectura.

1.5.2.5. Cumplimiento

Amiama (2018) menciona que una lectura es una actividad que es realizada debido a una meta o requerimiento externo. Asimismo, Vargas (2022) también lo define como “la conformidad o asentimiento a las instrucciones dadas por el maestro para cumplir con las expectativas de este” (p. 40). En otras palabras, se puede decir que la motivación del estudiante para leer se verá impulsada por entregar las actividades de lectura en el tiempo asignado por el maestro y siguiendo las indicaciones para el desarrollo de las mismas, sin la expectativa de destacar u obtener una calificación alta, sino tan solo en concluir con lo propuesto por el docente.

1.6. Diferencia entre cognición y metacognición

Si bien los términos cognición y metacognición guardan relación, es necesario diferenciarlos para entender el proceso de desarrollo de la competencia lectora, pues un lector competente, según, MINEDU (2016), desarrolla habilidades cognitivas y también metacognitivas para una correcta comprensión.

Al respecto, Escobar (2020) menciona que la cognición se refiere al “funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información” (p. 16). Asimismo, toma la definición de Flavell para señalar que la metacognición es “la capacidad de autoanalizar y valorar sus propios procesos y productos cognitivos con el propósito de hacerlos más eficientes en situaciones de aprendizaje y resolución de problemas” (Escobar, 2020, p. 18).

Con lo mencionado, se puede decir que la cognición se refiere a cómo la mente de las personas logra procesar la información obtenida y cómo alcanza su comprensión

a través de los procesos relacionados a la memoria, la atención y concentración, entre otros; mientras que la metacognición se refiere a conocer los propios procesos cognitivos y cómo se controlan o regulan para desarrollarlos de manera más eficiente en una tarea.

1.7. Componentes de la metacognición

Córdova (2022) señala que el conocimiento metacognitivo, así como, el proceso de control metacognitivo (también llamado “regulación” en las propuestas más recientes), son los componentes de la metacognición más reiterativos en diversas teorías. Asimismo, contrasta estos nuevos modelos con el modelo metacognitivo planteado por Flavell donde se establece cuatro componentes: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas y las estrategias cognitivas.

Sobre el conocimiento metacognitivo, el autor hace alusión a lo que el lector conoce sobre sus propios procesos cognitivos, lo cual implica conocer las habilidades que posee para la realización de una tarea y qué estrategias necesita para el desarrollo efectivo de la misma. Sus elementos son el conocimiento declarativo (conocimientos sobre sí mismo como aprendiz), el procedimental (conocimientos sobre estrategias y habilidades que se involucran en el proceso de aprendizaje) y el condicional (conocimiento sobre el momento y razón para emplear una estrategia específica). Este componente también lo desarrolla Flavell, e incluye los conocimientos sobre los factores que influyen en un proceso de la cognición, sobre su actuar, interacción y cómo lo afectan.

Con respecto al proceso de control metacognitivo (regulación), Córdova señala que está relacionado con la capacidad del lector para emplear diversos mecanismos de autorregulación con el propósito de lograr el desarrollo de una tarea de manera

satisfactoria; esto implica conocer de qué forma y en qué momentos utilizarlos. Dentro de este componente se encuentran los procesos referidos a planificar (plantear objetivos, estrategias a utilizar y elaborar el plan de acción), supervisar (reflexionar acerca del progreso obtenido con respecto a los objetivos, detectar dificultades y reajustar estrategias para lograr lo propuesto previamente) y evaluar (conocer el nivel de comprensión del texto, si se alcanzó el objetivo y si las estrategias fueron adecuadas durante el proceso).

De la misma forma, acota que el componente metas del modelo de Flavell se puede establecer dentro de la supervisión y que hace referencia a los objetivos planteados al realizar una actividad cognitiva como la lectura. También sitúa dentro de esta fase a las experiencias metacognitivas (lo que piensa, cree y siente el lector al realizar una tarea, es decir, lo que reflexiona el lector de manera consciente acerca de lo que hace) y a las estrategias metacognitivas (procesos enfocados en regular el progreso de la tarea cognitiva para alcanzar las metas u objetivos planteados).

1.8. La metacognición y comprensión

1.8.1 Enfoques para la comprensión

La lectura, para Solé, es un proceso donde el texto y el lector son partícipes con el fin de integrar a las estructuras cognitivas propias de lector, la información contenida en el texto (Rello, 2017). En otras palabras, la comprensión lectora está referida al aprendizaje obtenido del texto, después de que el lector asimile la información leída y lo integre a su propia cognición.

Para entender la comprensión lectora, Tinta (2019) explica tres enfoques: el cognitivo (referido a los procesos mentales de las personas al comprender un texto), el

comunicativo (referido al lenguaje y su estructura) y el sociocultural (referido a los contextos sociales-culturales de la persona, ideologías, etc.). A su vez afirma que estos tres enfoques están relacionados entre sí, puesto que, la explicación sobre cada uno, se realiza teniendo en cuenta los otros dos. En ese sentido, utilizando el aporte Van Dijk, señala que, sin un enfoque cognitivo, la estructura propia del texto, junto a la interacción con el contexto, sería imposible de explicar. Lo mismo ocurre si se desea explicar la cognición sin tomar en cuenta que el conocimiento y otras ideas se emplean en el discurso y los contextos socioculturales. Asimismo, tanto para la cognición como la sociedad y cultura, es necesario el lenguaje, el discurso y la comunicación.

De esa forma, el autor menciona que el enfoque cognitivo está relacionado a todos los procesos cognitivos que están inmersos cuando el lector comprende e interpreta un texto, así como cuando construye significados, los cuales han estado vinculados con acciones de organización referidas a su estructura, al reconocimiento de significados y la coherencia textual. Asimismo, los resultados de diversas investigaciones han promovido su difusión en diferentes ámbitos como el educativo, brindado de esta manera, sus aportes en las estrategias de lectura y las estrategias metacognitivas.

1.8.2 Modelos de comprensión

Rello (2017) menciona que, desde un enfoque cognitivo y sociocultural y con aportes provenientes de la psicolingüística, se intenta explicar la comprensión lectora. En tal efecto, describe los tres tipos de modelos que la intentan explicar: los ascendentes, descendentes e interactivos.

Con respecto a los primeros, el autor menciona que son conocidos como “bottom-up” (traducido al español: abajo arriba) y consideran que la comprensión lectora tiene

como inicio la percepción, comenzando con el estímulo sensorial hasta el reconocimiento de la palabra, lo que conlleva a la comprensión del texto. Es decir, primero se reconoce las letras para finalizar con el procesamiento semántico global del texto. Dentro de sus máximos representantes esta Gough, quien afirma que el lector comprende el texto, empezando letra por letra hasta que entiende palabra por palabra. Sin embargo, uno de los puntos débiles de este modelo es que se pueden explicar errores frecuentes cometidos al leer como son las omisiones, adiciones, o las regresiones, etc., pero no sucede lo mismo con los errores relacionados a la sintaxis y semántica relacionados a la decodificación de palabras.

Seguidamente, Rello (2017) también describe el modelo descendente, el cual nace como contraste a los ascendentes. Estos son llamados “top-down” (traducido al español: arriba- abajo) y se enfatiza como lo más importante a los saberes previos ofrecidos por el lector al texto, mediante la elaboración de predicciones sobre la lectura. En ese sentido, la lectura comienza con el conocimiento por parte del lector sobre los procesos semánticos y léxicos que posee del texto. Uno de sus máximos representantes es Goodman, quien es un estudio con niños donde debían trabajar la lectura en voz alta, observó los errores referentes a las predicciones sobre el texto que iban leyendo; además, verificó el entendimiento de los niños sobre los errores que no les permitían comprender el significado de la lectura, pero no reparaban en los errores que no eran significativos en la comprensión, como es el caso de las omisiones o las sustituciones.

Finalmente, el autor describe el modelo interactivo, el cual nace como consecuencia de los dos modelos anteriores. Así toma en su práctica ambos modelos y lo fundamenta en que no puede existir comprensión sin el proceso ascendente o sin el

descendente, ya que es simultánea, tomando en cuenta la información del texto y los saberes previos del lector. Uno de los primeros investigadores fueron Frederiksen (1975) que propone un modelo donde la persona infiere la estructura del conocimiento del texto a través de su propio discurso, el contexto y sus conocimientos. Para esto propone tres niveles: Las estructuras lingüísticas, las proposiciones de información semántica y las redes semánticas producidas por las proposiciones cuyo propósito es vincular la información semántica con la memoria a largo plazo.

Otros autores son Rumelhart (1980), quien propone un modelo simultáneo donde el lector emplea la información del nivel sensorial, sintáctico, semántico, así como el pragmático con el fin de comprender el texto. Para esto, explica la idea de los esquemas en los cuales se integra la información proveniente de las anticipaciones e inferencias y que se modifican con el ingreso de nueva información. También está Stanovich (1980) son modelo interactivo Compensatorio, basado en la posibilidad de compensar dificultades con conocimientos que tenga mejor desarrollados. Asimismo, Rudell y Speaker (1985) enfatizan que, dentro de la comprensión, el control metacognitivo, las expectativas que se propone el lector y su estado de ánimo mientras lee son importantes e influyentes.

Uno de los modelos interactivos más influyentes es el que propuso Kintsch en 1998, el modelo de construcción- integración, basado en que la comprensión comprende la fase de construcción y de integración. Este se desarrolla a partir de las propuestas del modelo estratégico que Kintsch planteó junto a Van Dijk en el año 1983. Para ello, se necesita conocer la microestructura y macroestructura de los textos y emplear estrategias de supresión, generalización y construcción. Además, establece tres niveles

de comprensión: el texto superficie (identificación de la microestructura), el texto base (identificación de la macroestructura) y el modelo de situación (interacción entre el contenido del texto y los saberes adquiridos previamente por el lector).

Finalmente, otros modelos interactivos son los propuesto por los autores Alonso y Mateos (1985), Solé (1987) y Colomer y Camps (1991) los cuales establecen que para que exista una adecuada comprensión del texto, el lector debe relacionar sus saberes previos con el contenido del texto e integrarlos, de modo que, el significado sea construido por el propio lector.

1.8.3 La metacomprensión y las estrategias metacognitivas de lectura

La metacognición se aplica a diversas actividades cognitivas, entre ellas, la lectura; a esta introducción los procesos metacognitivos en la comprensión lectora se le llama “metacomprensión”. Es así que, para Abrahan (2020), la metacomprensión hace referencia a “la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de ésta mediante la utilización de estrategias que faciliten la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos” (p. 21).

De igual manera, el autor afirma que los procesos relacionados a la detección de deficiencias en el entendimiento del texto, la verificación de los objetivos y la reconsideración de nuevas estrategias (de monitoreo y el de regulación) están implicados dentro de la metacomprensión, sin embargo, no todos los lectores logran reconocer sus dificultades mientras leen, por ende, no regulan su proceso lector y se convierten en lectores poco competentes.

En otras palabras, la importancia de la metacognición en la comprensión lectora radica en que le permite al lector, mientras lee, ser consciente sobre el nivel de comprensión que está logrando, esto gracias al empleo de estrategias metacognitivas que controlan y regulan los procesos cognitivos, permitiendo alcanzar los objetivos de lectura planteados. Por ende, el lector que no es consciente sobre su propio proceso, difícilmente reconocerá si logra comprender el texto y, por tal motivo, no podrá establecer una estrategia que le permita vencer sus problemas.

En ese sentido, es imprescindible conocer las estrategias que utilizan los lectores para guiar su proceso lector. Para ello, Valenzuela (2019) establece un contraste entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas, conceptualizando las primeras como aquellas habilidades esenciales en la ejecución de una tarea, caso contrario de las segundas, que son aquellas habilidades esenciales para entender de qué forma se ejecuta la tarea.

En palabras de Alberto (2021), las estrategias cognitivas son aquellas cuyo propósito es ayudar al lector a que aprenda, comprenda y recuerde la información obtenida con la finalidad de alcanzar las metas previamente establecidas; entre ellas se encuentran las estrategias relacionadas a la repetición, la elaboración y la organización. En caso de las estrategias metacognitivas, son aquellas que hacen posible conocer y regular los procesos cognitivos implicado en la comprensión lectora.

Dentro de las estrategias metacognitivas de lectura, Terán (2018) propone la predicción de información y la verificación de hipótesis, la revisión sobre el contenido del texto a vuelo de pájaro, las autopreguntas sobre el texto, así como, resúmenes y aplicar estrategias definidas.

1.8.4. Estrategias metacognitivas y momentos de lectura

Al respecto, Escobar (2020) establece una relación entre los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) planteado por Isabel Solé, con los procesos metacognitivos de planificación, supervisión y evaluación, los cuales son descritos a continuación:

Como primer momento, el antes de la lectura, implica para el lector establecer los objetivos o propósitos de la lectura, activar los conocimientos previos después de leer el título, realizar la formulación de hipótesis, así como, predicciones sobre el texto que se va a leer. Esto se puede lograr a través de preguntas como: ¿con qué propósito voy a leer? ¿qué conozco sobre este tema? ¿de qué tratará este texto?

En el segundo momento, durante la lectura, el lector se realiza preguntas a sí mismo sobre lo que está leyendo, relee las partes que le generan confusión o que no ha logrado comprender y aclara sus dudas acerca del texto, sobre la estructura y, gracias al diccionario, sobre el vocabulario.

En el último momento, después de leer, el lector responde las preguntas que se formuló en el momento anterior, elabora resúmenes u organizadores, comentarios, etc. Se considera que esta etapa es la que conlleva más reflexión y criticidad.

El autor también señala que establecer una meta clara para la realización de una actividad de lectura es importante, pues de esa forma, el estudiante conocerá de manera precisa lo que debe hacer y cómo debe asumir ese nuevo reto.

1.9. Dimensiones de las estrategias metacognitivas de lectura

Escobar (2020) propone tres dimensiones de las estrategias metacognitivas referidos a desarrollar un plan de acción para la tarea a realizar (proceso de

planificación), supervisar el plan de acción establecido (proceso de supervisión) y evaluar el plan (proceso de evaluación). Estos son descritos a continuación:

1.9.1. Planificación

En este proceso, el lector se anticipa a lo que realizará, de modo que, establece los objetivos de lectura, revisa lo que conoce sobre la información nueva presente en lo que lee y selecciona las estrategias cognitivas que le ayudará en la lectura con base en los objetivos y las características del texto, así como, de sus propias características como lector.

1.9.1.1. Conocimiento a partir del título del texto

Gamboa (2017) menciona que se pueden realizar predicciones leyendo el título o subtítulos que presente el texto, de esa forma, el lector puede anticiparse a la información dentro de la lectura y suponer ciertas ideas sobre el contenido, su estructura, el propósito y el público a quien va dirigido.

1.9.1.2. Establezco relación entre el texto y mis conocimientos previos

Gamboa (2017) menciona que este proceso consiste en recordar la información previamente obtenida que este relacionada con el contenido de la lectura.

1.9.1.3. Objetivos lectores

Este desarrollo por medio de la ampliación del conocimiento relacionado a un tema concreto se da mediante el desarrollo de la lectura constante y repetitiva usándose técnicas de lectura, el uso de la síntesis, la capacidad de recapitulación, el subrayado.

1.9.1.4. Plan de comprensión

Este desarrollo por medio de la ampliación del conocimiento relacionado a un tema concreto se da mediante el desarrollo de la lectura constante y repetitiva usándose

técnicas de lectura, el uso de la síntesis, la capacidad de recapitulación, el subrayado.

1.9.2. Supervisión

Esta etapa se basa en comprobar, mientras se lee, cuán efectivas son las estrategias utilizadas. Para ello, el lector debe preguntarse de manera constante si de verdad logra comprender el texto, lo cual implica la verificación del logro de los objetivos planteados, así como, detectar el momento en el cual las dificultades para comprender el texto aparecen para poder superarlas, aplicando una nueva estrategia y reorientando los procedimientos. De modo tal que el estudiante logre autorregular su propio proceso de aprendizaje, en este caso, de su propio proceso de comprensión lectora.

1.9.2.1. Logro y objetivos lectores

Se da cuando el alumno ha logrado el objetivo planificado por el educador.

1.9.2.2. Idea central de la lectura

Se da cuando el alumno identifica el planteamiento central del texto que se le presenta, de esta manera se crea un nuevo conocimiento a base de sus conocimientos previos

1.9.2.3. Dificultades de la lectura

Se da por medio de la identificación de los planteamientos que el alumno no ha comprendido en el desarrollo de la lectura.

1.9.3 Evaluación

Este proceso finaliza el ciclo de los procesos implicados en la metacognición y consiste en evaluar qué tanto se ha comprendido de la lectura, así como, el proceso realizado, es decir, cuán efectivas fueron las estrategias empleadas para comprender el texto, reconocer cómo se llevó a cabo el proceso (¿cómo lo hice?) e implementar nuevas

estrategias para un nuevo proceso de lectura (¿qué hubiera hecho diferente?).

1.9.3.1. Comprensión de lectura

Se da a través de la capacidad que poseen los alumnos para la interpretación de un texto en el cual se identifica el desarrollo del contenido, la realización de interpretaciones, de las ideas principales que contenga el texto.

1.9.3.2. Estrategias de comprensión

Éstas se realizan a través del uso de los saberes previos atribuyendo significado a la lectura realizada, se usa la predicción, se usa la indiferenciación de textos, la verificación de las hipótesis y la corrección.

1.9.3.3. Aplicación de las estrategias aprendidas en nuevas lecturas

Esta aplicación se da por medio de la lectura constante, el uso del conocimiento previo, la identificación de argumentos presentes en el texto, el uso de resúmenes, la identificación de las palabras claves, la creación de predicciones y la visualización de la lectura.

Motivación y las estrategias metacognitivas de lectura

La comprensión lectora, según Escobar (2020), es un proceso interactivo que es influenciado por diversos factores relacionados al nivel de motivación, a la actitud frente a la lectura, al estado físico del lector y su estado afectivo.

Abraham (2020) señala que dentro de los procesos metacognitivos que afectan la metacompreensión está la planificación, la supervisión y regulación y la evaluación final de la lectura. En ese sentido, los lectores que empleen estrategias metacognitivas

inadecuadas en los diferentes procesos o que no sean conscientes de su propio nivel de comprensión, no lograrán mejorar sus deficiencias.

A su vez, el autor señala que los procesos cognitivos relacionados al activar los saberes previos, reconocer la estructura del texto, relacionar la información previa con la nueva, entre otros, puedan afectar la metacompreensión. Por ello es importante la aplicación adecuada, tanto de estrategias cognitivas como de las metacognitivas. Sin embargo, también se señala que los procesos afectivos como la autoestima del lector, sus motivaciones, aspiraciones y expectativas, así como sus valores y autoeficacia, también son factores que influyen en la metacompreensión.

Tomando en cuenta lo expuesto por Escobar y Abrahan, se puede concluir que una de adecuada aplicación de estrategias metacognitivas no es suficiente para que el lector alcance un nivel alto de comprensión, pues también va a depender si su motivación (ya se intrínseca o extrínseca), así como la expectativa o valoración que le dé a la tarea, y su creencia en su propia capacidad para lograr una meta es lo suficientemente alta como para ejecutar una tarea de lectura de forma satisfactoria. Lo mismo sería si el escenario es a la inversa, aunque los niveles de motivación y factores afectivos del estudiante sean altos, no logrará un nivel de comprensión satisfactorio si no emplea estrategias cognitivas y metacognitivas de forma adecuada.

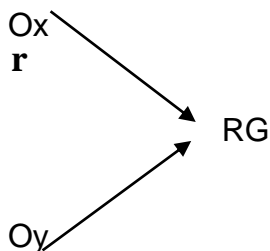
Por tal motivo, es imperante que los docentes tengan claridad sobre los factores que influyen en el rendimiento lector de sus estudiantes. De esa forma, podrán tomarlos en cuenta al momento de planificar sesiones, proponer ejercicios y utilizar recursos para mejorar el nivel de la comprensión lectora.

PARTE II: Descripción de la Metodología

2.1. Diseño, Tipo y Modalidad de la investigación

Hernández et al. (2014) menciona que los tipos de investigación se clasifican en experimentales y no experimentales. Es así que, esta investigación es de tipo no experimental, pues no existe la manipulación de variables, solo la observación del comportamiento. Asimismo, emplea el método descriptivo porque describe, analiza, interpreta la información entre dos variables; estudia el fenómeno en su estado actual y en su forma natural. Además, su diseño es descriptivo-correlacional, ya que su objetivo es medir el nivel de relación que se presenta entre dos o más variables las cuales se relacionan con el mismo sujeto para analizar la correlación.

El diagrama de este tipo de estudio sería el siguiente:



Donde (O) es la medición, (R) los sujetos asignados de manera aleatoria, (G) el grupo de muestra de investigación, (x) la motivación lectora, (y) estrategias metacognitivas y (r) es la relación que se establece entre las variables mencionadas.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación lectora, y las estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Objetivos Específicos

Describir la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Describir la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Operacionalización de variables de la investigación

- Motivación lectora: Fundamentos para leer que permiten movilizar los procesos cognitivos, los cuales contribuyen en el aprendizaje del ser humano a través de la obtención de discernimiento, el deleite por la lectura, desarrollo de actividades de lo que se ha descifrado y la intervención en diversos entornos sociales (Pulido, 2020).
- Motivación intrínseca: Necesidad o impulso personal.
- Motivación extrínseca: Interés, necesidad o impulsos, que emanan del ambiente social ajenos al sujeto.
- Las estrategias metacognitivas: consiste en una serie de pasos que emplea el individuo con la finalidad de dominar funciones cognitivas y consolidar que la meta trazada sea lograda (Escobar, 2020).
- Estrategias de planificación: Estrategias que precisan los propósitos de lectura y los pasos que se seguirá para comprender un texto, estableciendo relación entre la información adquirida anteriormente y el nuevo material que exhibe el texto.
- Estrategias de supervisión: Estrategias que controlan la calidad del proceso de lectura que se está desarrollando a través del logro de objetivos lectores, identificando la idea central de la lectura y reconociendo las dificultades de comprensión.
- Estrategias de evaluación: Estrategias que determinan los logros relacionados a la comprensión del texto, apoyada en estrategias que puedan ser empleadas en diferentes condiciones de lecturas, con el fin de relacionar la información proporcionada con las propias experiencias del lector.

Sistema de Hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la motivación lectora, y las estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón- Chalet.

Hipótesis específicas

Existe una relación entre motivación intrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Existe relación entre motivación intrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Existe relación entre motivación intrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Existe una relación entre motivación extrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Existe relación entre motivación extrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.

Existe relación entre motivación extrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet

Metodología empleada

Población y Muestra

La población, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es la totalidad del fenómeno de estudio que presenta una particularidad en común (pp.174-175). En ese sentido, la población del presente estudio lo conforman los estudiantes de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet, concerniente al distrito de Chorrillos.

De igual manera, Hernández, Fernández y Baptista (2014) consideran a la muestra como el subconjunto del universo (la población), el cual debe poseer un vínculo de similitud con el fin de que la muestra sea representativa (pp.174-175). En esta investigación, 90 estudiantes del 1ºA, 1ºB y 1ºC del nivel secundario conformaron la muestra por medio del tipo de muestreo no probabilístico aleatorio simple.

En ese sentido, este tipo de muestreo se basa en las razones con respecto a las características del estudio o de la finalidad planteada por el indagador. Así mismo, el proceso depende de la determinación que opta el investigador para los fines determinados, por eso las muestras destacadas responden a los criterios establecidos en la indagación (Hernández et al., 2014).

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

En la etapa de recolección de datos, se aplicaron distintas técnicas e instrumentos para recolectar información los cuales se explicarán a continuación:

Para esta investigación, se utilizó la técnica de la encuesta. Según Cisneros et al. (2022) es la técnica más utilizada para la recolección de datos la cual se ejecuta mediante un entrevistador capacitado y con un cuestionario estructurado que debe ponerse a

prueba previamente a la aplicación a la población. Asimismo, menciona que existen varias formas para su aplicación: presencial, la Offline y Online. En este caso, la modalidad escogida fue la encuesta presencial porque la recolección de datos fue directa entre el investigador y los sujetos de estudio, además de utilizar los cuestionarios impresos en papel.

De igual manera, como instrumento, se utilizó el cuestionario, el cual consiste en una serie de interrogantes planteadas que permiten cuantificar una o más variables Hernández, Fernández y Baptista (2014). Además, señala que este instrumento se caracteriza por las preguntas planteadas, ya que pueden ser abiertas (respuesta libre) o cerradas (respuestas a priori). En el caso de este estudio, las preguntas seleccionadas fueron las cerradas, ya que, se decidió definir previamente las opciones que debía elegir el sujeto de investigación, tomando en cuenta que su elección describa adecuadamente su respuesta respecto a las afirmaciones expuestas.

Instrumentos de recolección datos

Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron el Cuestionario de Motivación hacia la Lectura (MRQ) y el Inventario de Estrategias Metacognitivas, los cuales serán descritos a continuación:

Instrumento para medir la motivación hacia la lectura

Ficha técnica

- Nombre del instrumento: Cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ)
- Autor: Pulido (2020), adaptado de Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997)
- Administración: Colectiva

- Duración: De 15 a 20 minutos
 - Aplicación: Adolescentes de 12 a 13 años
 - Significación: Evalúa la motivación lectora de alumnos de 1° de secundaria
- Material: hojas, lápiz/lapicero/marcador y reloj.

Descripción del instrumento

El cuestionario MRQ evalúa la motivación lectora y está compuesto por 53 ítems que intentan reflejar las dos dimensiones de la motivación lectora, siendo su aplicación de forma individual y su duración, aproximadamente, es 15 a 20 minutos (Pulido, 2020).

Dominios evaluados

El cuestionario evalúa la habilidad de planificación con los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Para la habilidad de supervisión se presentan los ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12 y para la habilidad de supervisión se presentan los ítems 13,14, 15, 16, 17 y 18. Cada ítem son enunciados que intentan reflejar el desarrollo de cada habilidad en acciones que realizan los estudiantes al momento de leer. Para esto se proponen 5 columnas como respuestas: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre, siendo las valoraciones de 1 a 5 según la alternativa seleccionada.

Puntuación

Para la corrección de los ítems, el estudiante debe leer los enunciados e identificarse con el mismo, valorando su respuesta del 1 al 5. Si la respuesta es 1 implica que el estudiante nunca realiza lo que dice el enunciado; si la respuesta es 2 significa que casi nunca realiza esas acciones; si la respuesta es 3, que a veces las realiza; si la

respuesta es 4, que casi siempre las realiza y si la respuesta es 5, que siempre realiza lo propuesto. De esa forma, las puntuaciones para cada dimensión se calculan sumando los valores de los ítems que le corresponden.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Validez

La validación por juicio de expertos es considerada un método útil en las investigaciones, pues permite calcular la validez de un instrumento a través del criterios de jueces, quienes son personas reconocidas como expertos calificados en el tema, con trayectoria en el mismo y que pueden brindar información, evidencia, juicios y valoraciones (Robles y Rojas, 2015).

Los instrumentos evaluados fueron el Cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ) y el Inventario de Estrategias Metacognitivas.

El MRQ fue diseñado originalmente por Wigfield, Guthrie y McGough (1996) y para su validación se aplicó en niños de primaria de Estados Unidos. A nivel nacional, otros investigadores han traducido y validado este instrumento como son Cano (2009) de la PUCP con la versión MRQ-2004, De la Puente (2015) de la UCH quien empleó 25 ítems de la versión original y Pulido (2020) con la versión original de 53 ítems, el cual recibió una validación de 0.97 utilizando la V de Aiken y el cual es el referente de esta investigación.

Por otro lado, el Inventario de Estrategias Metacognitivas fue propuesto inicialmente por Escobar (2020) de la UNMSM con una validación de 83.3 %, el cual decidimos adaptar para cumplir los fines de investigación, modificando la redacción, así como, eliminando y agregando algunos ítems.

El cuestionario original cuenta con 15 ítems, de los cuales se mantuvieron intactos los ítems 1,2,3,4,5,7,8,13,15 y 17, en cambio, el 10, 11 y 18 fueron modificados para facilitar la comprensión del estudiante y los ítems 8 “corroboro mis ideas planteadas antes de leer” y 13 “suelo elaborar un resumen con lo principal de lo leído” del instrumento original fueron eliminados.

Con respecto a los ítems agregados a nuestra adaptación, tenemos el N° 6 “Revisó las características del texto como las extensión, tamaño de letra, ilustraciones, diagramas, entre otros datos para trazar un plan de comprensión “, el N° 9 “Puedo distinguir entre la idea central y los detalles que la sustentan”, el N° 12 “Determinó cuáles fueron las partes del texto más difíciles de comprender”, el N° 14 “Evalúo mi comprensión del texto a través de la comparación con mis compañeros” y el N° 16 “Al terminar, recuerdo los pasos que seguí para comprender el texto fácilmente”.

Los instrumentos de la investigación pasaron por juicio de expertos, quienes analizaron las preguntas según los siguientes indicadores y criterios:

El instrumento cuenta con nueve criterios, iniciando por la claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, metodología y pertinencia.

Estos criterios fueron evaluados por 6 docentes del área de Comunicación de instituciones educativas de educación superior y Educación Básica regular.

A continuación, se presenta la tabla de valoración de los instrumentos de investigación Cuestionario de Motivación hacia la lectura (MRQ) y el Inventario de Estrategias Metacognitivas para el juicio de expertos.

Tabla 3*Validación del instrumento MRQ por criterio de jueces expertos*

N°	Nombre de los expertos	Valoración %
1	Mg. Rosalva Elizabeth Espinoza Utihua	95%
2	Mg. Paredes Racchumí, Natalia	85%
3	Mg. Zadith Gamarra Calderon	95%
4	Mg. Paola Piña Yncio	95%
5	Mg. Luz Marina Rosas Casquino	95%
6	Mg. Ivonne Milagros Chillihua Ponce	79%
TOTAL:		91%

Fuente: Creación propia**Tabla 2***Validación del instrumento IEM por criterio de jueces expertos*

N°	Nombre de los expertos	Valoración %
1	Mg. Rosalva Elizabeth Espinoza Utihua	95%
2	Mg. Paredes Racchumí, Natalia	85%
3	Mg. Zadith Gamarra Calderon	95%
4	Mg. Paola Piña Yncio	95%
5	Mg. Luz Marina Rosas Casquino	95%
6	Mg. Ivonne Milagros Chillihua Ponce	79%
TOTAL:		91%

Fuente: Creación propia

Para efecto de este trabajo los jueces han determinado que los instrumentos, el Cuestionario de Motivación hacia la lectura (MRQ) y el Inventario de Estrategias

Metacognitivas, son válidos con una valoración de 91% y 91% respectivamente y pueden ser aplicados.

Análisis de Confiabilidad

En el marco metodológico del trabajo de investigación, se describe la aplicación de la prueba piloto, la cual brinda información previa del instrumento de evaluación que será aplicado en la población determinada por los investigadores. Contribuye para la elaboración de aproximaciones auténticas de los proyectos de investigación antes de establecer la prueba final Mayorga (2020). Por ello, los instrumentos de recolección de información se ajustan a las necesidades del presente trabajo de investigación, en el cual es necesario evaluar la confiabilidad; es por esto, que uno de los pasos inmersos en este proceso es la aplicación del pre-test o prueba piloto.

En la presente investigación, la prueba piloto fue aplicada utilizando el tipo de muestreo aleatorio simple. En ese sentido, se agruparon un total de 46 alumnas de la Institución Educativa 6090 José Olaya Balandra pertenecientes al primer grado de las secciones E, F, G, H del nivel secundaria.

La aplicación fue de forma presencial y colectiva por secciones. Se repartieron los cuestionarios a cada estudiante y se les brindó las indicaciones respectivas: leer el enunciado y marcar la casilla con el número con el que se sentían identificadas. Asimismo, se utilizó un cronómetro para medir el tiempo de cada cuestionario: 15-20 minutos para el MRQ e Inventario de Estrategias metacognitivas.

Durante la aplicación, no se evidenciaron dudas acerca de los enunciados, por ende, concluimos que los ítems de ambos cuestionarios son claros, entendibles y pertinentes. Asimismo, el tiempo propuesto para el desarrollo de los pre-test fue adecuado, pues la mayoría de las secciones finalizaron en la hora prevista (30 minutos), a excepción de dos alumnas del 1°H que demoraron entre 6-7 minutos más. Por tal motivo, se considera que, para la aplicación de la muestra real, el tiempo de desarrollo debe aumentar en 3 minutos.

Una vez obtenidos los resultados de los dos cuestionarios aplicados a las 46 estudiantes, se realizó la transferencia de datos al programa Excel para analizar la confiabilidad a través del Alfa de Cronbach. Lee J. Cronbach describió este método en el año 1951, el cual consiste en analizar el perfil de las respuestas de los ítems del instrumento para evaluar su extensión y hallar el promedio de la correlación entre los ítems. (Duque et al., 2017)

La confiabilidad de los instrumentos se obtuvo al llevar a cabo varios procedimientos y fórmulas que nos permiten conocer los coeficientes obtenidos, los cuales oscilan entre cero y uno, el primero hace referencia a una confiabilidad nula y el último representa confiabilidad perfecta. Según lo establecido por George y Mallery (2003), los valores del Alfa de Cronbach son:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre

- Coeficiente alfa <.5 es inaceptable

Para hallar la fiabilidad de los instrumentos se utilizó la siguiente fórmula, donde K es el número de ítems, la sumatoria Vi es la varianza de Ítems y la sumatoria Vt es la varianza total:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

De esa forma, se obtuvo que el instrumento MRQ para evaluar la motivación lectora alcanzó un valor de 0,939 y el Inventario de Estrategias Metacognitivas, 0,887 y se concluye que ambos instrumentos son confiables para su aplicación. Vale aclarar que un instrumento es confiable cuando supera el 0,79.

2.2 Análisis e interpretación de los resultados

2.2.1. Estadística descriptiva

En primer lugar, se han analizado los resultados en función a la estadística descriptiva, el cual ha permitido responder a los objetivos planteados. En tal sentido, se puede observar en la figura 1 que el (70 = 81.4%) de los estudiantes han manifestado que se encuentran en la escala media, la cual indica que los estudiantes se encuentran medianamente motivados para desarrollar la comprensión lectora, mientras que (48 = 58.8%) han manifestado estar en el nivel intermedio respecto a la estrategia metacognitiva. En referencia a lo que antecede, se sostiene que los estudiantes están

medianamente motivados en desarrollar la lectura a través del uso de las estrategias metacognitivas.

Por otra parte, en lo concerniente a la figura 2, se aprecia que el (52 = 60.5%) de los estudiantes han manifestado que se encuentran en la escala media respecto a la dimensión motivación intrínseca, mientras que (46 = 53.5%) han manifestado también estar en el nivel intermedia respecto a la estrategia planificación. La misma que ha permitido sostener que las estudiantes desarrollan medianamente la habilidad intrínseca teniendo en cuenta la estrategia de planificación.

Del mismo modo, en la figura 3, se muestra que el (52 = 60.5%) de las estudiantes han manifestado que se encuentran en la escala media respecto a la dimensión motivación intrínseca, mientras que (46 = 53.5%) han manifestado también estar en el nivel intermedio respecto a la estrategia supervisión, de la cual se concluye que la motivación intrínseca permite a los estudiantes desarrollar la lectura medianamente a través de la aplicación estrategia de supervisión.

En lo concerniente a la figura 4, se detalla que el (52 = 60.5%) de las estudiantes han manifestado que se encuentran en la escala media respecto a la dimensión motivación intrínseca, mientras que (36 = 41.8%) manifiestan estar en el nivel intermedia respecto a la estrategia de evaluación. En tal sentido se concluye que la motivación intrínseca permite a las estudiantes desarrollar la lectura medianamente a través del uso de la estrategia de evaluación.

En lo que concierne a la dimensión motivación extrínseca y estrategia de planificación, el resultado se observa en la figura 5, en el cual (55 = 64.0%) de las

estudiantes respondieron que la mayoría de ellos se ubican en la escala media, mientras que (46 = 53.5%) también ratificaron estar en el nivel intermedio respecto a la estrategia planificación. Del cual se concluye, que las estudiantes desarrollan medianamente la motivación extrínseca en relación a la estrategia de planificación.

Del mismo modo, en la figura 6, se muestra que el (55 = 64.0%) de las estudiantes han sostenido que se encuentran en la escala media respecto a la dimensión motivación extrínseca, mientras que (46 = 53.5%) también, sostienen estar en el nivel intermedia respecto a la estrategia supervisión, de la cual se concluye que la motivación extrínseca permite a las estudiantes desarrollar la lectura medianamente a través de la aplicación estrategia de supervisión con tendencia a la escala alta.

Finalmente, en la figura 7, se esboza que el (55 = 64.0%) de las estudiantes refieren estar en la escala media respecto a la dimensión motivación extrínseca, mientras que (36 = 41.8%) refieren también estar en el nivel intermedia respecto a la estrategia de evaluación. En tal sentido se concluye que la motivación extrínseca permite a las estudiantes desarrollar la lectura medianamente relacionado al uso de la estrategia de evaluación, esta última con tendencia a la escala alta.

2.2.1. Estadística inferencial

En un segundo momento los resultados han obedecido a la aplicación de la estadística inferencial, la misma que ha permitido responder las hipótesis planteadas. En tal sentido ha sido de suma importancia tener en cuenta la prueba de normalidad a través del estadístico Shapiro-Wilk, la misma que se puede observar en la figura 1. Donde el Pvalor de la variable motivación lectora y estrategia metacognitiva es (0.763 y 0.383 >

0.050) el cual indica que la distribución es normal, del mismo modo el Pvalor de las dimensiones motivación intrínseca y extrínseca, además de estrategia de planificación, supervisión y evaluación son (0.685, 0.375, 0.544, 0.156 y 0.056 \geq 0.050) en los cinco casos los valores de "P" son mayores que el valor de alfa o valor estadístico por regla general. En consecuencia, a la descripción detallada, se concluye que la distribución es normal por lo que se ha tenido en cuenta el uso de la estadística paramétrico R de Pearson para determinación la relación existente entre las variables.

Según la prueba de R de Pearson el valor de $R = 0,646$ y el valor de "P" es (0.001 $<$ 0.05) el cual indica rechazar la hipótesis nula por ello se acepta la hipótesis alterna propuesta por los investigadores. Se concluye estadísticamente que existe una alta relación entre las variables motivación lectora y estrategia metacognitiva en los estudiantes de primer grado de secundaria, el cual indica que los docentes usualmente suelen motivar a las estudiantes a través de la estrategia metacognitiva.

En lo que respecta a la primera hipótesis específica se observa en la figura 3 que el valor de $R = 0,495$ y el valor de "P" es (0.001 $<$ 0.05) el cual indica rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna propuesta por los investigadores. Por eso, se determina estadísticamente que existe una alta relación entre las dimensiones motivación intrínseca y estrategia de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria, el cual indica que los docentes planifican para la selección de las lecturas con la finalidad generar autonomía en las estudiantes y que sean ellos los que se interesen en buscar libros de su interés sin tener reparo en la recompensa por parte del docente.

En cuanto a la segunda hipótesis específica se observa en la figura 4 que el valor de $R = 0,487$ y el valor de "P" es ($0.001 < 0.05$) el cual indica rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna propuesta por los investigadores. Por lo que se concluye estadísticamente que existe una alta relación entre las dimensiones motivación intrínseca y estrategia de supervisión en las estudiantes de primer grado de secundaria, el cual indica que los docentes realizan una adecuada supervisión durante el proceso del desarrollo de la lectura generando una autonomía en cada uno de las estudiantes.

Respecto a la tercera hipótesis específica se observa en la figura 5 que el valor de $R = 0,361$ y el valor de "P" es ($0.001 < 0.05$) el cual indica rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna propuesta por los investigadores. Por lo que se concluye estadísticamente que existe una alta relación entre las dimensiones motivación intrínseca y estrategia de evaluación en las estudiantes de primer grado de secundaria, el cual indica que los docentes realizan una adecuada evaluación durante el proceso del desarrollo de la lectura, además de priorizar el amor por la lectura sin priorizar los premios, en tal sentido ellos entienden que al cumplir con su responsabilidad la gratificación está implícita.

En lo correspondiente a la cuarta hipótesis específica se observa en la figura 6 que el valor de $R = 0,539$ y el valor de "P" es ($0.001 < 0.05$) el cual indica rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna propuesta por los investigadores. Por lo que se concluye estadísticamente que existe una alta relación entre las dimensiones motivación extrínseca y estrategia de planificación en las estudiantes de primer grado de secundaria, el cual indica que los docentes las involucran en la selección de las lecturas a desarrollar durante el año académico.

En lo que corresponde a la quinta hipótesis específica se observa en la figura 7 que el valor de $R = 0,585$ y el valor de "P" es ($0.001 < 0.05$) el cual indica rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna propuesta por los investigadores. Por lo que se concluye estadísticamente que existe una alta relación entre las dimensiones motivación extrínseca y estrategia de supervisión en las estudiantes de primer grado de secundaria, esto indica que las estudiantes son autónomas el desarrollar la lectura y no dependen necesariamente de lo que les puede indicar los docentes, sino más bien se ayudan entre ellos.

Finalmente, respecto a la sexta hipótesis específica se observa en la figura 8 que el valor de $R = 0,584$ y el valor de "P" es ($0.001 < 0.05$) el cual indica rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna propuesta por los investigadores. Por lo que se concluye estadísticamente que existe una alta relación entre las dimensiones motivación extrínseca y estrategia de evaluación en las estudiantes de primer grado de secundaria, esto indica que las estudiantes son capaces de realizar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, la misma que son propuestas al docente para el proceso de consolidación de las calificaciones.

CONCLUSIONES

En lo que respecta a los objetivos, la estadística descriptiva ha permitido determinar de manera general, en función a las variables y las dimensiones, que las estudiantes del primer grado han evidenciado que se encuentran en la escala media con tendencia a una escala alta, lo cual es fortalecedor para el proceso del desarrollo de la lectura en todos los niveles de la educación.

En lo que corresponde al primer objetivo específico, la estadística inferencial determinó que existe una alta relación entre las dimensiones motivación intrínseca y la estrategia de planificación en las estudiantes del primer grado de nivel secundario, lo cual indica que las estudiantes han logrado desarrollar autonomía frente a los hábitos de la lectura.

Respecto al segundo objetivo específico, se determinó que existe una alta relación entre las dimensiones motivación intrínseca y la estrategia de supervisión en las estudiantes del primer grado de nivel secundario, el cual muestra que los estudiantes no requieren una supervisión por parte de los docentes, puesto que asume cada estudiante sus responsabilidades.

Respecto al tercer objetivo específico, se determinó que existe una alta relación entre las dimensiones motivación intrínseca y la estrategia de evaluación en las estudiantes del primer grado de nivel secundario, lo que evidencia que las estudiantes priorizan cumplir sus funciones y en consecuencia sus calificaciones siempre son positivas.

Respecto al cuarto objetivo específico, se determinó que existe una alta relación entre las dimensiones motivación extrínseca y la estrategia de planificación en las estudiantes del primer grado de nivel secundario, el cual muestra que, en el proceso de la selección de los textos, cada estudiante participa de manera activa y propone lecturas de su interés.

Concerniente al quinto objetivo específico, se determinó que existe una alta relación entre las dimensiones motivación extrínseca y la estrategia de supervisión en las estudiantes del primer grado de nivel secundario, demostrando que entre las estudiantes se ayudan mutuamente y el docente cumple la función de guía.

En torno al sexto objetivo específico, se determinó que existe una alta relación entre las dimensiones motivación extrínseca y la estrategia de evaluación en las estudiantes del primer grado de nivel secundario, evidenciando que las estudiantes han desarrollado la praxis de los diferentes criterios de evaluación de manera autónoma.

Respecto al objetivo general, gracias a la estadística inferencial, se determinó que entre las variables motivación lectora y estrategias metacognitivas existe una alta relación en las estudiantes del primer grado de nivel secundaria, el cual refleja el trabajo pertinente desarrollado por los docentes de la institución.

RECOMENDACIONES

Aplicar pruebas diagnósticas para recoger información sobre el nivel de motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, así como de su conocimiento y uso de las estrategias metacognitivas para planificar actividades según las necesidades.

Desarrollar talleres para mejorar la comprensión lectora, donde los estudiantes conozcan y apliquen las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación de la lectura para controlar y regular su propio proceso de comprensión.

Reforzar la motivación intrínseca del estudiante, proponiendo textos que despierten la curiosidad y el interés por leer e involucrándolos en el proceso de selección de las lecturas.

Implementar espacios de lectura dentro de las instituciones donde el estudiante pueda desarrollar su motivación intrínseca y hábito lector y, por ende, ponga en práctica las estrategias metacognitivas según sus propios propósitos.

REFERENCIAS

- Arciniega, M. (2018). *Relación entre la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima*. Recuperado el 29 de Abril de 2022, de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3917/Relacion_ArciniegaArce_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Amiama, C. (2018). *Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana: Orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla <https://idus.us.es/handle/11441/75574>
- Carranza, M., Rojas, E. & Lozano, C. *La motivación y el nivel de logros de aprendizaje en el área de CTA de los estudiantes del 2° grado de Secundaria de la Institución Educativa 22 de Octubre de Urcurume de Cutervo, Región Cajamarca*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle. Recuperado el 23 de octubre de 2022, de <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/6944/TESIS%20%20CARRANZA%20PERALTA%20MARIA%20CELMIRA%20%20ROJAS%20ROJAS%20ELIZABETH%20%20LOZANO%20ALCANTARA%20CARMELO%20%20OFAC.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Cisneros, A., Guevara, A., Urdánigo, J. & Garcés, J. (2022). *Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia*. Revista Científica Dominio de las Ciencias, 8(1), 1165-1185. : <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2546>

Córdova (2022). Estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Huando, Huaral – 2018. [tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/18498/Cordova_mv.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&ved=2ahUKEwjN8bCwxYf8AhWrQjABHRe5DR0QFnoECA8QAQ&usg=AOvVaw1j-HdVkBIsifyiJ2jy3Tt

Escobar (2020). *Estrategias metacognitivas y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del 4º grado de primaria de la Institución Fe y Alegría 23 de la UGEL 01 San Juan de Miraflores- Lima, 2015*. Recuperado 29 de Abril de 2022, de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/15132/Escobar_sl.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Flavell, J. H. (1976). *El desarrollo Cognitivo*. Aprendizaje Visor; Wikimedia Foundation, Inc. <https://www.tagusbooks.com/leer?isbn=9788491142713&li=1&idsource=3001>

Fridkin, L. (2018). *The Impact of Motivation on Children's Reading Comprehension: Differential Effects of Gender and Ability*. [Tesis doctoral,

University College London]. UCL Discovery
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10053870/1/LISA%20FRIDKIN%20PhD%20Thesis%20FRI09075444.pdf>

González, I. (2021). *Tecnología de la información y la comunicación como recurso para la mejora de la motivación de logro de los alumnos de segundo curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental Universidad de Valladolid
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49534/TFMG1346.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, S y Baptista, I. (2014). *Metodología de la investigación*. (6°ed). Editorial McGrawHillEducation. Recuperado el 22 de abril de 2022, de
https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Llungo, A. (2015). *La motivación lectora y la comprensión lectora en los estudiantes del nivel primaria de la institución educativa N° 1258 “Sebastián Lorente Ibáñez”- UGEL 06 – Huaycán 2014*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16368/LLungo_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Minedu (2018). *Resultados Evaluación Internacional PISA*. Recuperado el 13 de diciembre de 2022, de <https://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>

Minedu (2019). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?*. Recuperado el 13 de diciembre de 2022, de <https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>

Pulido (2020). *Motivación hacia la lectura y comprensión lectora en estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del Callao*. Recuperado de <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6b656508-a117-4e16-aa9a-fb9efdd64ead/content>

Duque, Mena y Tuapanta (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. Revista mktDescubre - ESPOCH FADE
Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/234578641.pdf>

Robles Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Rello (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de los modelos interactivos de lectura*. [tesis doctoral] Universitat Jaume – España.
<http://hdl.handle.net/10803/406141>

Sánchez, E. (2021). *Relación entre motivación a la lectura, hábitos lectores y creencias lectoras en docentes de educación primaria, Trujillo - 2020*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo

<https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56102/S%c3%a1nchezGEL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Segovia, M. (2015). *La motivación profesional en el cumplimiento de las actividades escolares de los alumnos del nivel secundario en la institución educativa Julio C. Tello- Ciudad Blanca*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional de la UNSA <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/1993/EDseanmp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tarrillo, J. (2019). *La motivación y el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de una Institución Educativa*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29560/Tarrillo_AJM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tinta (2019). Aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la comprensión de textos literarios en estudiantes de secundaria. *Rev. Innova Educ.* (2019). Vol. 1 Núm. 1. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.011>

Vargas, K. (2022). *La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientae]. Repositorio Institucional Digital UCSS

https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/1501/Vargas_Kath_erie_tesis_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wang, X., Jian, L.. & Jin, Y. (2020). Reading Amount and Reading Strategy as Mediators of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Achievement. *Frontiers in Psychology*, 11(1), Artículo 586346. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586346>

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de investigación

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	CATEGORÍAS	INDICADORES	ITEMS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿Cuál es la relación entre la motivación lectora, y las estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICAS</p>	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar la relación entre la motivación lectora, y las estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>Existe una relación significativa entre la motivación lectora, y las estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet.</p>	<p>MOTIVACIÓN LECTORA</p>	<p>Motivación intrínseca</p>	<p>Preferencia por el desafío</p>	<p>2. Me agradan las preguntas desafiantes del libro porque me hacen pensar.</p> <p>5. Me gustan los retos de comprensión de libros o textos difíciles</p> <p>13. No me gusta leer cuando encuentro los textos muy difíciles</p> <p>16. Aprendo con regularidad cosas difíciles a través de la lectura</p>	<p>Cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ) de Wigfield y Guthrie (adaptado por Pulido, 2022)</p>
				<p>Eficacia lectora</p>	<p>7. Confío en que el próximo año me irá bien en lectura</p> <p>15. Soy un buen lector</p> <p>17. Es muy importante para mí ser un buen lector</p> <p>27. Comparado con mis otras actividades, es importante para mí ser un buen lector</p>		

<p>¿Cuál es la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Determinar la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>Existe relación entre motivación intrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet</p>			<p>Disfrute de la lectura</p>	<p>6. Disfruto historias de ficción</p> <p>8. Si un libro es interesante no me interesa el grado de dificultad de los textos</p> <p>10. Tengo temas o cursos favoritos que prefiero leer</p> <p>11. A menudo visito la biblioteca con mi familia</p> <p>12. Cuando leo, visualizo los textos</p> <p>20. Si el libro es interesante, puedo leerlo aún cuando tenga textos difíciles</p> <p>22. Leo temas de fantasía</p> <p>24. No me agradan las preguntas sobre vocabulario</p> <p>30. Me gustan los misterios</p> <p>32. No es divertido leer historias complicadas</p> <p>33. Leo muchas historias de aventuras</p> <p>35. Siento que establezco amistad con los buenos libros</p> <p>40. No me gusta leer cuando hay muchos personajes en la lectura</p>	
<p>¿Cuál es la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?</p>	<p>Determinar la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet</p>	<p>Existe relación entre motivación intrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet</p>					

<p>Sagrado Corazón - Chalet?</p> <p>¿Cuál es la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?</p>	<p>Determinar la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet</p>	<p>Sagrado Corazón - Chalet</p> <p>Existe relación entre motivación intrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet</p>			<p>Curiosidad lectora</p>	<p>4. Si el profesor comenta algo importante, podría interesarme en leer al respecto</p> <p>14. Me agrada leer sobre la gente de otros países.</p> <p>19. Me gusta leer información sobre temas que me interesan</p> <p>25. Me gusta leer sobre temas nuevos</p> <p>29. Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos</p>	
<p>Sagrado Corazón - Chalet?</p> <p>¿Cuál es la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?</p>	<p>Determinar la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet</p>	<p>Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet</p> <p>Existe relación entre motivación extrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de</p>		<p>Motivación extrínseca</p>	<p>Leer para compartir socialmente</p>	<p>26. A menudo les leo a mis hermanos</p> <p>31. A mis amigos y a mí nos gusta intercambiar cosas para leer</p> <p>39. Me gusta ayudar a mis compañeros con sus tareas de lectura</p> <p>42. A veces les leo a mis padres</p> <p>45. Comento con mis amigos lo que leo</p> <p>48. Me gusta comentar con mi familia lo que leo</p>	

de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?	Determinar la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet	primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet			Competición	<p>1. Me gusta ser el mejor alumno en lectura</p> <p>9. Trato de obtener más respuestas correctas que mis compañeros</p> <p>21. Aprendo más de la lectura que otros alumnos en mi clase</p> <p>41. Estoy dispuesto a trabajar más para leer mejor que mis amigos</p> <p>49. Me gusta ser el único que conoce la respuesta cuando leemos</p> <p>52. Me agrada culminar mi lectura antes que mis compañeros.</p>	
¿Cuál es la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?	Determinar la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa	Existe relación entre motivación extrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet			Cumplimiento	<p>23. Leo porque debo hacerlo</p> <p>34. Hago poquísima tarea de lectura en la escuela</p> <p>36. Terminar una tarea de lectura es importante para mí.</p> <p>46. Trato de terminar mi lectura a tiempo</p> <p>51. Siempre realizo mi tarea de lectura tal como la profesora me lo solicitó</p>	

evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet?	6053 Sagrado Corazón - Chalet	extrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón - Chalet			calificaciones	3. Leo para mejorar mis calificaciones 38. Las evaluaciones son una forma de apreciar cómo me va en la lectura 50. Espero averiguar mi calificación en lectura 53. Mis padres me preguntan sobre mis evaluaciones en lectura.	
					Reconocimiento a través de la lectura	18. Mis padres frecuentemente me dicen que estoy haciendo una buena labor en lectura. 28. Me encanta que el profesor me diga que leo bien 37. Mis amigos a veces me dicen que soy un buen lector. 43. Me gusta que halaguen mi lectura 44. Me importa ver mi nombre en la lista de los buenos lectores 47. Me da satisfacción que alguien reconozca mi lectura	
			ESTRATEGIAS METACOGNI	Estrategias de planificación	Conocimiento a partir del título del texto	1.Un poco antes de comenzar a leer me pregunto lo que sé sobre la lectura	

			TIVAS LECTORAS	Establezco relación entre el texto y mis conocimientos previos	2. Intento relacionar lo que ya sabía sobre el tema con lo que voy a leer.	Cuestionario de estrategias metacognitivas de lectura propuesto de Escobar (2020) (adaptado)
		Objetivos lectores		3. Antes de leer me propongo unos objetivos lectores. 4. Descubro datos importantes que me pueden ayudar a comprender la lectura.		
		Plan de comprensión		5. Selecciono las estrategias que usaré al leer. 6. Reviso las características del texto como la extensión, tamaño de letra, ilustraciones, diagramas, entre otros datos para trazar un plan de comprensión		
		Estrategias de supervisión		Logro y objetivos lectores	7. Mientras voy leyendo hago alguna pausa para darme cuenta que estoy siguiendo mis objetivos lectores.	
				Idea central de la lectura	8. Al leer me doy cuenta de lo más importante de la lectura. 9. Puedo distinguir entre la idea central y los detalles que la sustentan	
				Dificultades de comprensión	10. Me doy cuenta de mis dificultades de comprensión mientras estoy leyendo	

						<p>11. Si presento dificultad para comprender el texto, formulo nuevas estrategias</p> <p>12. Determino cuáles fueron las partes del texto más difíciles de comprender</p>	
				Estrategias de evaluación	Comprensión de lectura.	<p>13. Al terminar de leer compruebo si he comprendido toda la lectura haciéndome preguntas a mí mismo</p> <p>14. Evaluó mi comprensión del texto a través de la comparación con mis compañeros</p>	
					Estrategias de comprensión.	<p>15. Al terminar me pregunto ¿qué es lo que me ha ayudado a comprender?</p> <p>16. Al terminar, recuerdo los que pasos que seguí para comprender el texto fácilmente</p>	
					Aplicación de las estrategias aprendidas en nuevas lecturas	<p>17. Me digo a mi mismo/a “Las estrategias que apliqué me serán útiles para otras lecturas”.</p> <p>18. Interiorizo mis dificultades al leer e indago nuevas estrategias que me ayuden a comprender textos con facilidad</p>	

Anexo 2: Cuestionario de motivación

Cuestionario de motivación hacia la lectura (MRQ)

Estimado estudiante: Estamos realizando una investigación sobre cómo se sienten los estudiantes con relación a la lectura. Te pedimos responder este cuestionario con sinceridad.

INDICACIONES

Al responder cada uno de los ítems marcará solo una de las alternativas propuestas.

no me identifico con el enunciado	difiere un poco a mí	me identifico un poco con el enunciado	me identifico plenamente identificado con el enunciado
1	2	3	4

ITEMS	1	2	3	4
1. Me gusta ser el mejor alumno en lectura				
2. Me agradan las preguntas desafiantes del libro porque me hacen pensar				
3. Leo para mejorar mis calificaciones				
4. Si el profesor comenta algo importante, podría interesarme en leer al respecto				
5. Me gustan los retos de comprensión de libros o textos difíciles				
6. Disfruto historias de ficción				
7. Confío en que el próximo año me irá bien en lectura				
8. Si un libro es interesante no me interesa el grado de dificultad de los textos				
9. Trato de obtener más respuestas correctas que mis compañeros				
10. Tengo temas o cursos favoritos que prefiero leer				
11. A menudo visito la biblioteca con mi familia				
12. Cuando leo, visualizo los textos				
13. No me gusta leer cuando encuentro los textos muy difíciles				

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

41. Estoy dispuesto a trabajar más para leer mejor que mis amigos				
42. A veces les leo a mis padres				
43. Me gusta que halaguen mi lectura				
44. .-Me importa ver mi nombre en la lista de los buenos lectores				
45. Comento con mis amigos lo que leo				
46. Trato de terminar mi lectura a tiempo				
47. Me da satisfacción que alguien reconozca mi lectura				
48. Me gusta comentar con mi familia lo que leo				
49. Me gusta ser el único que conoce la respuesta cuando leemos				
50. Espero averiguar mi calificación en lectura				
51. Siempre realizo mi tarea de lectura tal como la profesora me lo solicitó				
52. Me agrada culminar mi lectura antes que mis compañeros.				
53. Mis padres me preguntan sobre mis evaluaciones en lectura.				

ANEXO 3: Cuestionario de estrategias metacognitivas

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Estimado alumno: Estamos realizando un estudio relacionado a las estrategias metacognitivas, le pedimos responder la siguiente prueba

INDICACIONES

Al responder cada uno de los ítems marcará solo una de las alternativas propuestas.

NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

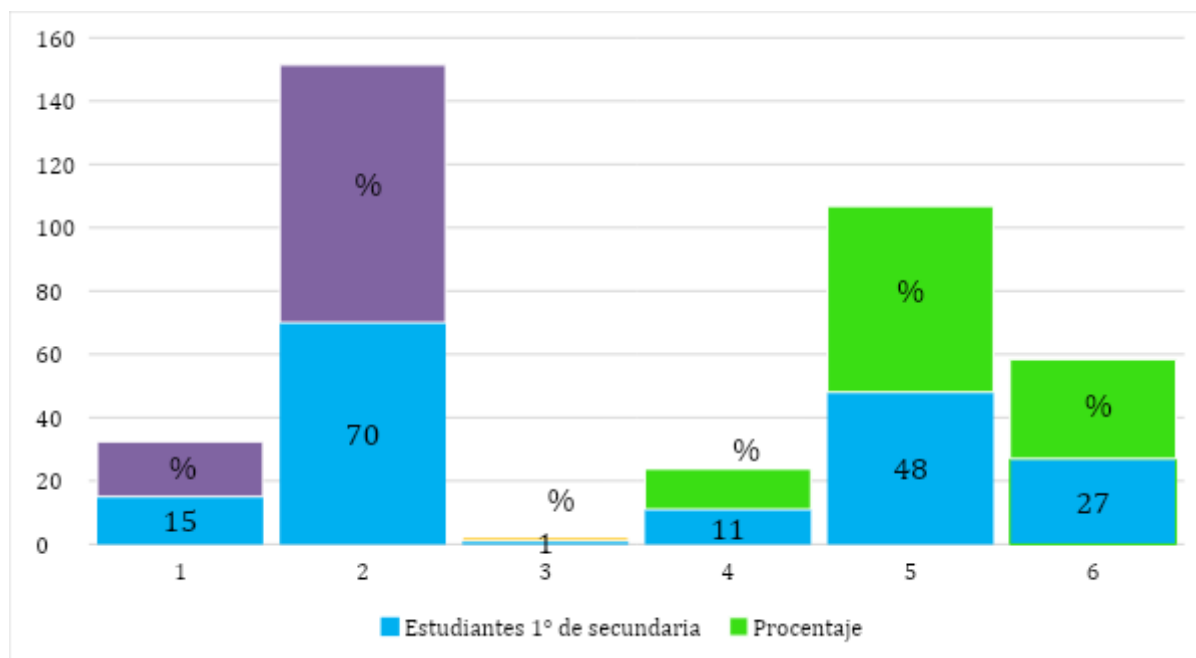
ITEMS	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5

1. Un poco antes de comenzar a leer me pregunto lo que sé sobre la lectura					
2. Intento relacionar lo que ya sabía sobre el tema con lo que voy a leer.					
3. Antes de leer me propongo unos objetivos lectores.					
4. Descubro datos importantes que me pueden ayudar a comprender la lectura.					
5. Selecciono las estrategias que usaré al leer.					
6. Reviso las características del texto como la extensión, tamaño de letra, ilustraciones, diagramas, entre otros datos para trazar un plan de comprensión					
7. Mientras voy leyendo hago alguna pausa para darme cuenta que estoy siguiendo mis objetivos lectores.					
8. Al leer me doy cuenta de lo más importante de la lectura.					
9. Puedo distinguir entre la idea central y los detalles que la sustentan					
10. Me doy cuenta de mis dificultades de comprensión mientras estoy leyendo					
11. Si presento dificultad para comprender el texto, formulo nuevas estrategias					
12. Determino cuáles fueron las partes del texto más difíciles de comprender					
13. Al terminar de leer compruebo si he comprendido toda la lectura haciéndome preguntas a mí mismo					
14. Evalúo mi comprensión del texto a través de la comparación con mis compañeros					
15. Al terminar me pregunto ¿qué es lo que me ha ayudado a comprender?					
16. Al terminar, recuerdo los que pasos que seguí para comprender el texto fácilmente					

17. Me digo a mi mismo/a "Las estrategias que apliqué me serán útiles para otras lecturas".					
18. Interiorizo mis dificultades al leer e indago nuevas estrategias que me ayuden a comprender textos con facilidad					

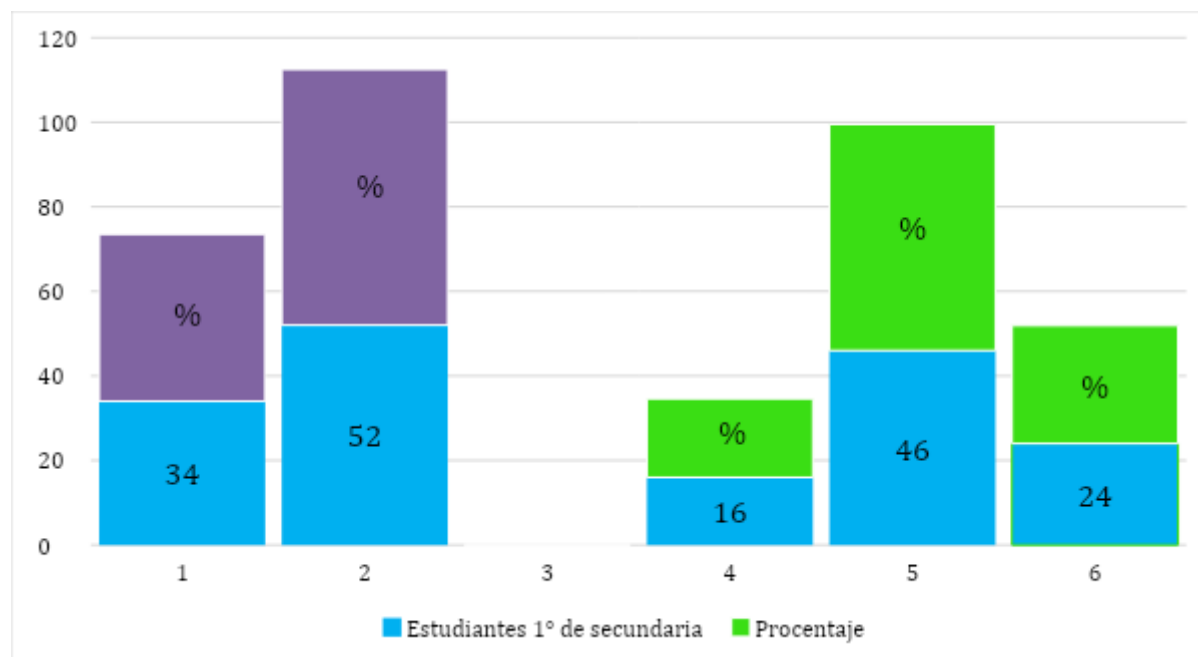
ANEXO 4: Figuras

Figura 1. Distribución de la variable motivación lectora y estrategia cognitiva



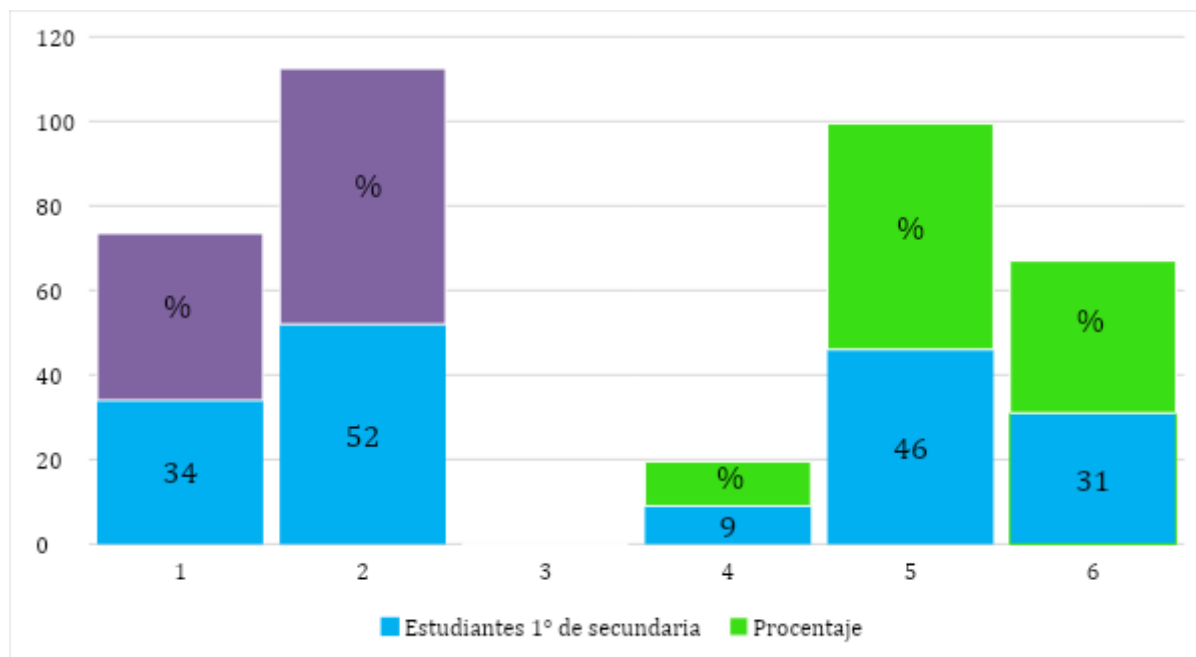
Nota: Determinar la relación entre la motivación lectora, y las estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Figura 2. Distribución de las dimensiones motivación intrínseca y estrategia de planificación



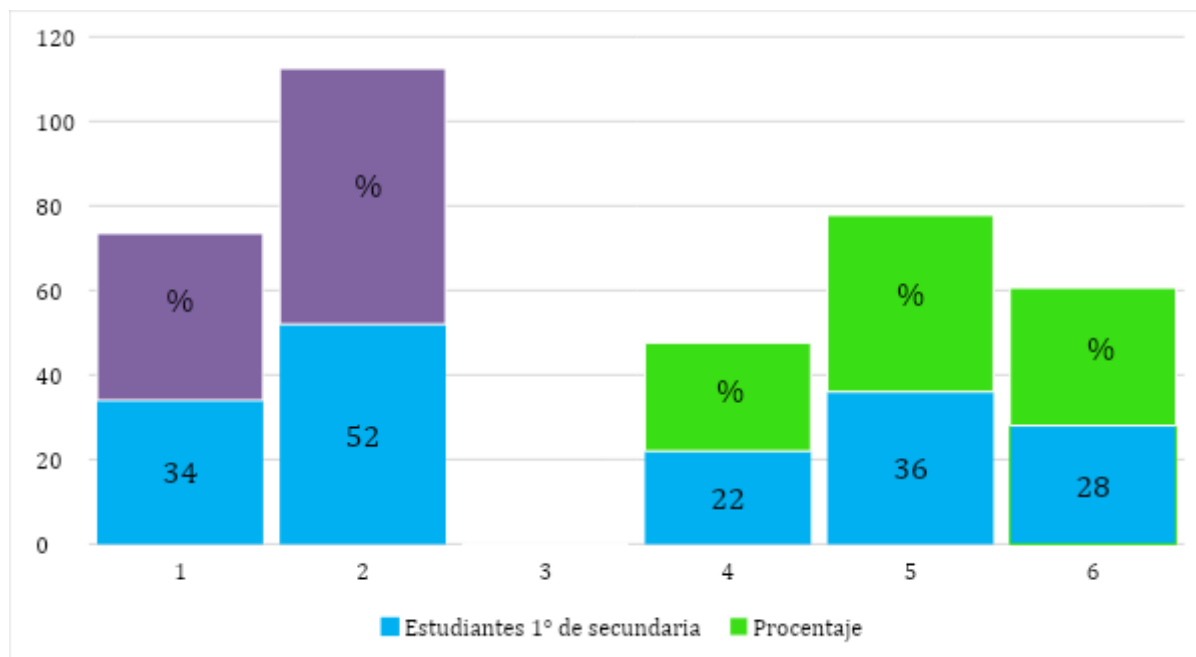
Nota: Determinar la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Figura 3. Distribución de las dimensiones motivación intrínseca y estrategia de supervisión



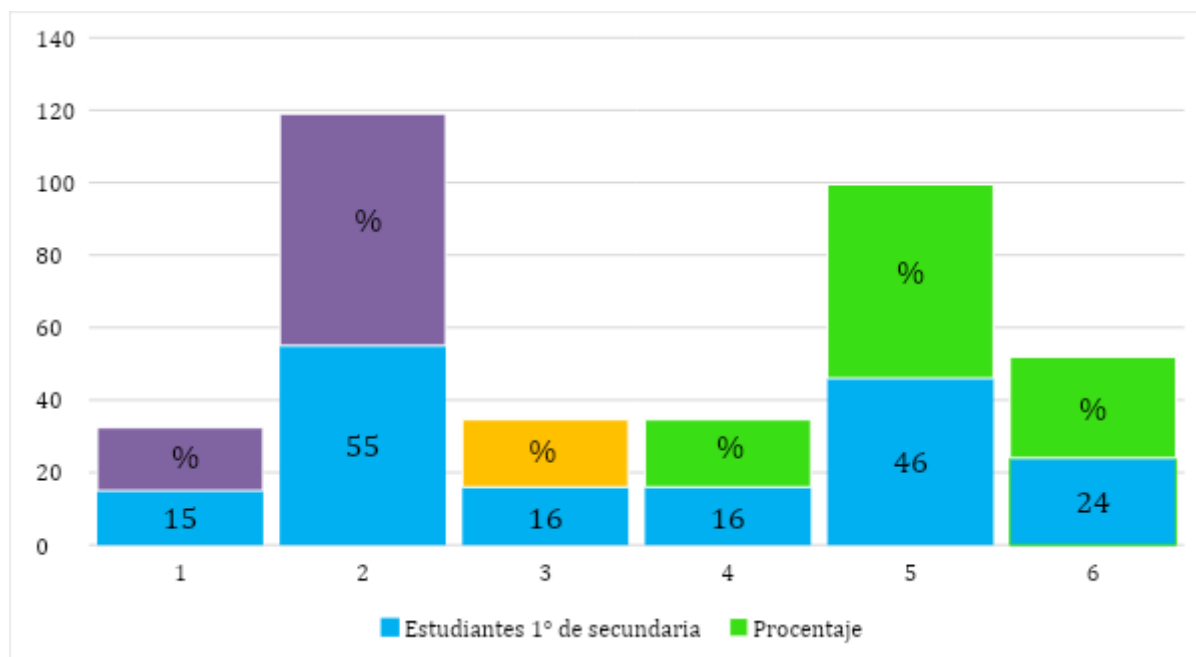
Nota: Determinar la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Figura 4. Distribución de las dimensiones motivación intrínseca y estrategia de evaluación



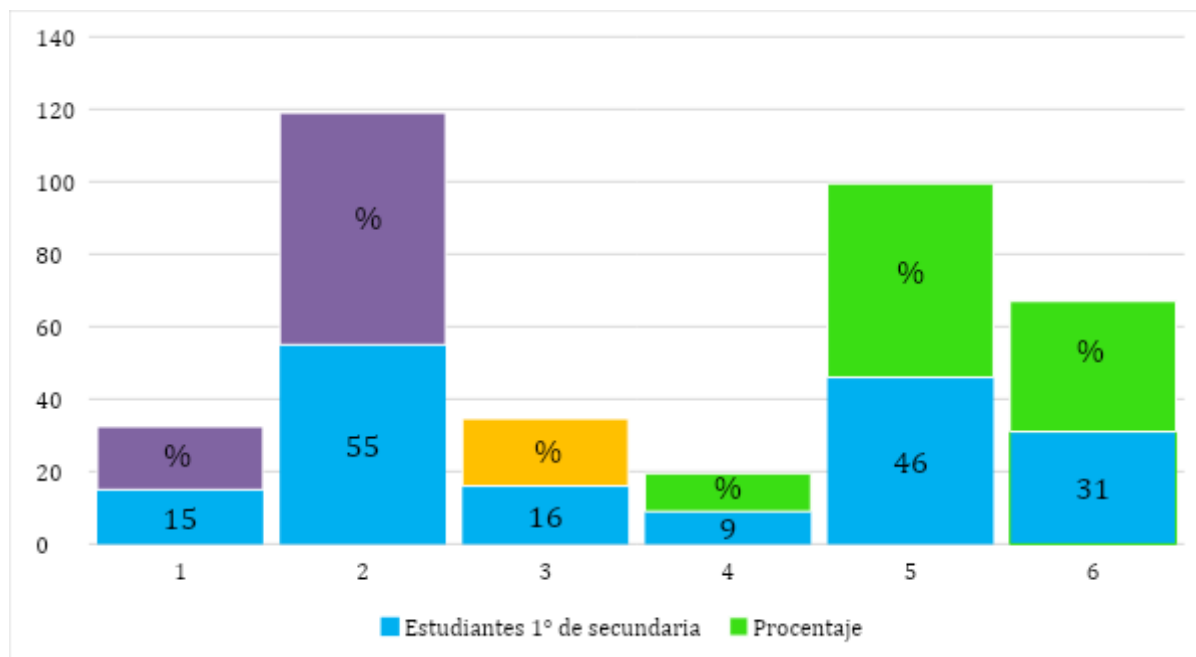
Nota: Determinar la relación entre motivación intrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Figura 5. Distribución de las dimensiones motivación extrínseca y estrategia de planificación



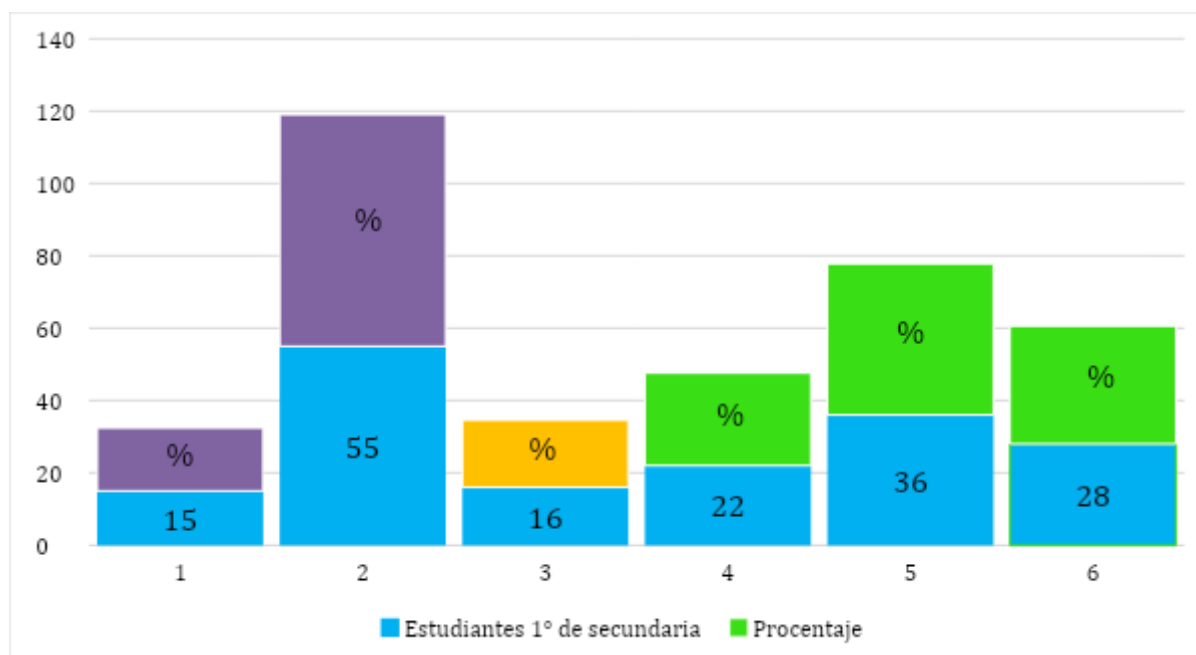
Nota: Determinar la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet

Figura 6. Distribución de las dimensiones motivación extrínseca y estrategia de supervisión



Nota: Determinar la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Figura 7. Distribución de las dimensiones motivación extrínseca y estrategia de evaluación



Nota: Determinar la relación entre motivación extrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

ANEXO 5: Tablas

Tabla 1. Prueba de normalidad

Descriptivas

	Motivación lectora	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Estrategia metacognitiva	Estrategia planificación	Estrategia supervisión	Estrategia evaluación
N	86	86	86	86	86	86	86
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
W de Shapiro-Wilk	0.990	0.989	0.984	0.984	0.987	0.978	0.972
Valor p de Shapiro-Wilk	0.763	0.685	0.375	0.383	0.544	0.156	0.056

Nota: Existe una relación significativa entre la motivación lectora, y las estrategias metacognitivas de lectura en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet

Tabla 2. Prueba de hipótesis de la variable motivación lectora y estrategia cognitiva

Prueba de hipótesis de la variable motivación lectora y estrategia cognitiva

Matriz de Correlaciones

		Motivación lectora	Estrategia metacognitiva
Motivación lectora	R de Pearson	—	
	valor p	—	
Estrategia_metacognitiva	R de Pearson	0.646***	—
	valor p	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota: Existe relación entre motivación intrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet

Tabla 3. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación intrínseca y estrategia planificación

Matriz de Correlaciones

		Motivación intrínseca	Estrategia planificación
Motivación_intrínseca	R de Pearson	—	
	valor p	—	
Estrategia_planificación	R de Pearson	0.495***	—
	valor p	< .001	—

Matriz de Correlaciones

	Motivación intrínseca	Estrategia planificación
--	----------------------------------	-------------------------------------

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota: Existe relación entre motivación intrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet

Tabla 4. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación intrínseca y estrategia supervisión

Matriz de Correlaciones

		Motivación intrínseca	Estrategia supervisión
Motivación intrínseca	R de Pearson	—	
	valor p	—	
Estrategia supervisión	R de Pearson	0.487***	—
	valor p	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota: Existe relación entre motivación intrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Tabla 5. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación intrínseca y estrategia evaluación

Matriz de Correlaciones

		Motivación intrínseca	Estrategia evaluación
Motivación intrínseca	R de Pearson	—	
	valor p	—	
Estrategia evaluación	R de Pearson	0.361 ***	—
	valor p	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota: Existe relación entre motivación extrínseca y las estrategias de planificación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Tabla 6. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación extrínseca y estrategia planificación

Matriz de Correlaciones

		Motivación extrínseca	Estrategia planificación
Motivación extrínseca	R de Pearson	—	
	valor p	—	
Estrategia planificación	R de Pearson	0.539***	—
	valor p	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota: Existe relación entre motivación extrínseca y las estrategias de supervisión en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet.

Tabla 7. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación extrínseca y estrategia supervisión

Matriz de Correlaciones

		Motivación extrínseca	Estrategia supervisión
Motivación extrínseca	R de Pearson	—	
	valor p	—	
Estrategia supervisión	R de Pearson	0.585***	—
	valor p	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota: Existe relación entre motivación extrínseca y las estrategias de evaluación en los estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón – Chalet

Tabla 8. Prueba de hipótesis de la dimensión motivación extrínseca y estrategia evaluación

Matriz de Correlaciones

		Motivación extrínseca	Estrategia evaluación
Motivación extrínseca	R de Pearson	—	
	valor p	—	
Estrategia evaluación	R de Pearson	0.584***	—

Matriz de Correlaciones

	Motivación extrínseca	Estrategia evaluación
valor p	< .001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$