



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSTGRADO

**MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA, HÁBITO DE
LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE DOS
UNIVERSIDADES PARTICULARES DE LIMA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAGISTER EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

LOURDES MARÍA ELENA DE LA PUENTE ARBAIZA

LIMA – PERÚ

2015



JURADO DE TESIS

PRESIDENTA: DRA. ANA AGUILAR ANGELETTI

VOCAL: DRA. ESTELA MONTENEGRO SERKOVIC

SECRETARIO: MG. GIANCARLO OJEDA MERCADO

ASESOR DE TESIS

DR. JULIO INGA ARANDA

AGRADECIMIENTOS

La autora desea agradecer a las siguientes personas que, de manera desinteresada, han colaborado con ella en la realización de la presente investigación y han hecho posible su culminación:

Dra. María del Carmen Blásquez Quintana

Dra. Norma Reátegui Colareta

Dr. Julio Inga Aranda

Dr. Ramiro Gutiérrez Vásquez

Mg. Giancarlo Ojeda Mercado

Sra. Norma Enríquez Sánchez

Srta. Astrid Castellanos de la Puente

Srta. Almendra Castellanos de la Puente

Y a los estudiantes y autoridades de las universidades donde se realizó la investigación.

INDICE

RESUMEN

INDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 5 |
| 1. Identificación del problema de investigación..... | 5 |
| 2. Formulación del problema de investigación..... | 9 |
| 3. Justificación e importancia del problema de investigación..... | 9 |
| 4. Limitaciones de la investigación..... | 11 |
| 5. Objetivos de la investigación..... | 11 |
| 5.1 Objetivo general..... | 11 |
| 5.2 Objetivos específicos..... | 11 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL | |
| 1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES..... | 13 |
| 1.1 La lectura: definiciones..... | 13 |
| 1.2 Perspectiva constructivista de la lectura..... | 14 |
| 1.3 Motivación hacia la lectura: historia y definiciones..... | 16 |
| 1.3.1 Motivación intrínseca y Motivación extrínseca..... | 18 |
| 1.3.2 Motivación de logro..... | 19 |
| 1.3.3 Motivación y Cognición: Aprendizaje autorregulado..... | 21 |
| 1.4 Hábito de lectura..... | 23 |
| 1.4.1 Influencia del ambiente familiar en el hábito de lectura..... | 26 |
| 1.4.1.1 Ambiente familiar y educación en los sectores pobres en el Perú..... | 31 |
| 1.5 Comprensión lectora o comprensión de textos..... | 32 |
| 1.5.1 Problemas de comprensión..... | 35 |

| | |
|--|----|
| 1.5.2 Estrategias de comprensión lectora..... | 36 |
| 1.5.3 Analfabetismo funcional..... | 39 |
| 2. INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA | |
| INVESTIGADO: NACIONALES E INTERNACIONALES..... | 40 |
| 3. DEFINICIONES OPERACIONALES Y DE VARIABLES..... | |
| 4. SISTEMA DE HIPÓTESIS..... | |
| 4.1 Hipótesis general..... | 48 |
| 4.2 Hipótesis específicas..... | 48 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA | |
| 1. NIVEL Y TIPO DE LA INVESTIGACIÓN..... | |
| 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | |
| 3. POBLACIÓN Y NATURALEZA DE LA MUESTRA..... | |
| 3.1 Descripción de la población..... | 49 |
| 3.2 Descripción de la muestra | 50 |
| 3.2 Muestra y método de muestreo..... | 50 |
| 3.3 Criterios de inclusión..... | 51 |
| 3.4 Criterios de exclusión..... | 51 |
| 4. INSTRUMENTOS. | |
| 5. PROCEDIMIENTO..... | |
| 6. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS..... | |

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

1. PRUEBA DE HIPÓTESIS ENTRE LAS VARIABLES:

MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA, HÁBITO DE LECTURA Y

| | |
|--|----|
| COMPRESIÓN DE TEXTOS..... | 58 |
| 1.1 Prueba de hipótesis 1..... | 58 |
| 1.2 Prueba de hipótesis 2..... | 61 |
| 1.3 Prueba de hipótesis 3..... | 64 |
| 2. Análisis descriptivo de la variable MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA..... | 66 |
| 2.1 Dimensión: Motivación intrínseca hacia la lectura..... | 66 |
| 2.2 Dimensión: Motivación extrínseca hacia la lectura..... | 67 |
| 2.3 Dimensión: Falta de motivación hacia la lectura..... | 68 |
| 2.1 Indicadores de la Motivación intrínseca hacia la lectura..... | 70 |
| 2.1.1 Indicador: Disfrute de la lectura..... | 70 |
| 2.1.2 Indicador: Curiosidad hacia la lectura..... | 71 |
| 2.1.3 Indicador: La lectura como reto..... | 73 |
| 2.1.4 Indicador: Desempeño en lectura..... | 74 |
| 2.1.5 Indicador: Importancia de la lectura o la lectura como valor...75 | |
| 2.2. Indicadores de la Motivación extrínseca hacia la lectura..... | 77 |
| 2.2.1 Indicador: Razones sociales que motivan la lectura..... | 77 |
| 2.2.2 Indicador: Reconocimiento social a través de la lectura..... | 78 |
| 3. Análisis descriptivo de la variable: HÁBITO DE LECTURA..... | 80 |
| Indicadores de la variable: HABITO DE LECTURA..... | 81 |
| 3.1 Indicador: Modelos de conducta en la infancia..... | 81 |
| 3.2 Indicador: Materiales de lectura a disposición en la infancia..... | 83 |
| 3.3 Indicador: Conductas en la infancia en relación a la lectura..... | 84 |
| 3.4 Indicador: Modelos de conducta en la actualidad..... | 85 |

| | |
|---|-----|
| 3.5 Indicador: Materiales de lectura a disposición en la actualidad... | 86 |
| 3.6 Indicador: Conductas en la actualidad en relación a la lectura... | 88 |
| 4. Análisis descriptivo de la variable: COMPRENSIÓN DE TEXTOS..... | 91 |
| 4.1 Subcategorías: nivel independiente: COMPRENSIÓN DE TEXTOS..... | 92 |
| 4.2 Subcategorías: Nivel frustración: COMPRENSIÓN DE TEXTOS..... | 93 |
| 4.3 Análisis de la variable COMPRENSIÓN DE TEXTOS: LECTURA 1: TIPO ACADÉMICO..... | 95 |
| 4.3.1 Subcategorías. Nivel independiente: LECTURA 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS: TIPO ACADÉMICO..... | 96 |
| 4.3.2 Subcategorías: Nivel frustración: LECTURA 1 COMPRENSIÓN DE TEXTOS: TIPO ACADÉMICO..... | 97 |
| 4.4 Análisis de la variable COMPRENSIÓN DE TEXTOS: LECTURA 2: TIPO INFORMATIVO..... | 98 |
| 4.4.1 Subcategorías: Nivel independiente: variable COMPRENSIÓN DE TEXTOS: LECTURA 2: TIPO INFORMATIVO..... | 100 |
| 4.4.2 Subcategorías: Nivel frustración: variable COMPRENSIÓN DE TEXTOS: LECTURA 2: TIPO INFORMATIVO..... | 101 |
| 5. Análisis de la validez de contenido de los cuestionarios: Motivación hacia la lectura en universitarios y Hábito de lectura en universitarios..... | 103 |
| 5.1 Análisis de la validez de contenido, por criterio de jueces, del cuestionario | |

| | |
|---|------------|
| Motivación hacia la lectura en universitarios..... | 103 |
| 5.2 Análisis de la validez de contenido, por criterio de jueces, del cuestionario | |
| Hábito de lectura en universitarios..... | 104 |
| CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y | |
| RECOMENDACIONES..... | 105 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 119 |
| ANEXOS..... | 127 |
| ANEXO 1.CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA.. | 128 |
| ANEXO 2.CUESTIONARIO HÁBITOS DE LECTURA..... | 131 |
| ANEXO 3.INSTRUMENTOS PARA MEDIR LA COMPRESIÓN DE | |
| TEXTOS | 137 |
| TEST CLOZE: TEXTO 1..... | 137 |
| TEST CLOZE TEXTO 2..... | 140 |
| CONSENTIMIENTO INFORMADO..... | 142 |
| (Certificado del COMITÉ INSTITUCIONAL DEL ÉTICA (CIE) | |
| DECLARACIÓN DE AUTOR..... | 144 |

RESUMEN

MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA, HÁBITO DE LECTURA Y COMPREENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE DOS UNIVERSIDADES PARTICULARES DE LIMA.

Se analiza la relación entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima. Se empleó el diseño descriptivo, correlacional y transversal. Se aplicó, a una muestra de 91 alumnos, tres instrumentos de medición: un cuestionario sobre Motivación hacia la lectura y uno sobre Hábito de lectura, el primero adaptado, el segundo construido, ambos validados mediante juicio de expertos; el tercer instrumento fue la prueba CLOZE, se aplicaron dos ejercicios: tomando como base un texto de tipo académico y uno de tipo informativo. Los resultados indican que no existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos.

Del análisis estadístico de cada una de las tres variables se encontró, más bien, que existe diferencia significativa entre el nivel de motivación de los estudiantes y el nivel de comprensión, ya que el 69.23% de la muestra se encuentra en el nivel medio de la escala de motivación intrínseca y el 13.9% se encuentra en el nivel alto de dicha escala, mientras que el 96.7% de la muestra se encuentra en el nivel muy bajo en comprensión de textos.

Palabras clave: Motivación lectura, hábito de lectura, comprensión de textos, Test Cloze, estudiantes universitarios.

SUMMARY

READING MOTIVATION, HABIT AND READING COMPREHENSION IN PSYCHOLOGY STUDENTS FROM TWO PRIVATE UNIVERSITIES IN LIMA

The analysis is about the relation between the reading motivation, reading habit and reading comprehension, of psychology students from two private universities in Lima. Was used the descriptive, correlational and transversal method. For that purpose, three measurement instruments were applied in a sample of 91 students. Two of them were questionnaires; one of them was about reading motivation and the other about reading habits. Both of them were elaborated and ratified by experts. The third instrument was the “CLOZE” test, which consisted of two exercises based in an academic text and an informative text.

The results show that there's no notable relation between the reading motivation, habit and comprehension in the sample of students used. After the statistical analysis of each of the three variables, it was found that there is, actually, a notorious difference between the student's reading motivation and comprehension levels because the 69.23% of the sample is found in the middle of the intrinsic motivation scale and the 13.9% is in the high level of this scale, while 96.7% of the sample is in lowest level, in comprehension of reading texts.

Key words: Motivation, reading, habit, comprehension reading texts, CLOZE, university students.

INDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| TABLA N° 1: Coeficiente de correlación Pearson entre las variables Motivación hacia la lectura y Hábito de lectura | 59 |
| TABLA N° 2: Coeficiente de correlación Pearson entre las variables Motivación hacia la lectura y Comprensión de textos..... | 63 |
| TABLA N° 3: Coeficiente de correlación Pearson entre las variables Hábito de lectura y Comprensión de textos en universitarios..... | 65 |
| TABLA N° 4: Resultados mediante la tabla de baremos de la variable Motivación hacia la lectura, dimensión intrínseca..... | 66 |
| TABLA N° 5: Resultados mediante la tabla de baremos de la variable Motivación hacia la lectura, dimensión extrínseca..... | 67 |
| TABLA N° 6: Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría falta de Motivación hacia la lectura..... | 68 |
| TABLA N° 7: Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría: disfrute de la lectura..... | 70 |
| TABLA N° 8: Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría: curiosidad por la lectura..... | 71 |
| TABLA N° 9: Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría: la lectura como reto..... | 73. |
| TABLA N° 10 Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría: desempeño en lectura..... | 74 |
| TABLA N° 11: Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría: importancia de la lectura o la lectura como valor..... | 75 |

| | |
|---|----|
| TABLA N° 12: Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría: razones sociales que motivan la lectura..... | 77 |
| TABLA N° 13: Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría: reconocimiento social a través de la lectura..... | 78 |
| TABLA N° 14: Resultados mediante tabla de baremos del análisis de la variable: Hábito de lectura..... | 80 |
| TABLA N° 15: Resultados mediante la tabla de baremos del indicador: Modelos de conducta en la infancia..... | 81 |
| TABLA N° 16: Resultados mediante la tabla de baremos del indicador: Materiales de lectura a disposición en la infancia..... | 83 |
| TABLA N° 17: Resultados mediante la tabla de baremos del indicador: conductas en la infancia en relación a la lectura..... | 84 |
| TABLA N° 18: Resultados mediante la tabla de baremos del indicador: Modelos de conducta en la actualidad..... | 85 |
| TABLA N° 19: Resultados mediante la tabla de baremos del indicador: Materiales de lectura a disposición en la actualidad..... | 86 |
| TABLA N° 20: Resultados mediante la tabla de baremos del indicador: Conductas en la actualidad en relación a la lectura..... | 88 |
| TABLA N° 21: Resultados sobre la preferencia de uso de internet o material impreso, en los estudiantes encuestados..... | 89 |
| TABLA N° 22: Resultados sobre la preferencia de uso de internet o material impreso, en relación con la extensión de un texto o artículo.... | 90 |
| TABLA N° 23: Resultados mediante la tabla de baremos del análisis de la variable Comprensión de textos..... | 91 |

| | |
|--|-----|
| TABLA N° 24: Resultados mediante la tabla de baremos de la subcategoría: nivel independiente de comprensión de textos..... | 92 |
| TABLA N° 25: Resultados mediante la tabla de baremos de la subcategoría: Nivel frustración de comprensión de textos en universitarios.... | 93 |
| TABLA N° 26: Resultados mediante la tabla de baremos del análisis de la variable Comprensión de textos en universitarios: lectura 1: tipo académico..... | 95 |
| TABLA N° 27: Resultados mediante la tabla de baremos de subcategoría: nivel independiente: lectura 1: tipo académico..... | 96 |
| TABLA N° 28: Resultados mediante la tabla de baremos de subcategoría: nivel frustración: lectura 1: tipo académico..... | 97 |
| TABLA N° 29: Resultados mediante la tabla de baremos del análisis de la comprensión de textos: lectura 2: tipo informativo..... | 98 |
| TABLA N° 30: Resultados mediante la tabla de baremos, subcategorías, nivel independiente, lectura 2: tipo informativo..... | 100 |
| TABLA N° 31: Resultados mediante tabla de baremos, subcategorías, nivel frustración, lectura 2: tipo informativo..... | 101 |
| TABLA N° 32: Análisis de la validez de contenido por criterio de jueces, del cuestionario: Motivación hacia la lectura en universitarios... | 103 |
| TABLA N° 33: Análisis de la validez de contenido por criterio de jueces, del Cuestionario: Hábito de lectura en universitarios..... | 104 |

INTRODUCCIÓN

Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima, ha respondido a un interés por encontrar las raíces del problema del bajo rendimiento en lectura en los jóvenes peruanos.

El problema no es reciente en los estudiantes peruanos. Ya en la década del 90, González Moreyra realizó diversas investigaciones, cuyos resultados indicaron, en general, que los estudiantes de los últimos años de secundaria y universitarios iniciales “exhiben un decepcionante nivel de rendimiento lector, lo que explica además los bajos rendimientos académicos.” (1996, Citado en González, 2006a, pp. 211)

Han pasado cerca de dos décadas desde entonces, en el mes de diciembre del 2013, se publicaron los resultados de las últimas pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) año 2012, los estudiantes peruanos de los últimos años de secundaria aparecen en el último lugar en la prueba de lectura, a nivel internacional, (El ranking completo en el que el Perú quedó último, 3 de diciembre, 2013). Resultados bastante similares se observaron en las evaluaciones PISA de los años: 2009 y 2000.

La problemática de la lectura en los jóvenes ha sido contemplada, hace más de una década, por diversos autores, en otros países, fuera del Perú. Gutiérrez y Montes de Oca (2002) por ejemplo, señalan que organismos internacionales como la UNESCO han venido manifestando preocupación por el pobre desempeño en lectura, de los jóvenes de muchos países miembros... y refieren que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) sugiere que la lectura sea considerada como un indicador importante del desarrollo humano.

En el Perú, diversos autores, en diferentes campos del conocimiento, se han referido a la importancia de la lectura. Rolando Arellano, por ejemplo, ya en el 2009, refiere que la lectura es uno de los defectos más importantes de nuestro sistema educativo y constituye una amenaza para el desarrollo del país. Ello porque la lectura es la puerta para acceder a la tecnología e incrementar la productividad y no tenerla nos condena a ser un país de mano de obra barata, es decir, de trabajadores mal pagados siempre. (Arellano, 4 de diciembre 2009, pp. B2)

Actualmente, en la era del conocimiento y la información, la lectura es vehículo indispensable para acceder al conocimiento y prevenir fracasos, desde la deserción escolar, hasta un limitado nivel de empleabilidad en el campo laboral. En este sentido, un reciente informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) revela que el promedio de jóvenes, entre 15 y 24 años, que ni trabajan ni estudian en América Latina es de 20%. En el Perú, este grupo denominado “nini” representa 1.2 millones de jóvenes. Elizabeth Tinoco, directora regional de la OIT para América Latina y el Caribe, señala que estos chicos no están insertos en nada y representan una preocupación central para las políticas laborales y sociales de los gobiernos. (En Perú 85% de jóvenes tiene empleo informal, 14 de febrero, 2014).

Otro informe, más reciente aún, denominado “Perspectivas económicas de América Latina, 2015”, auspiciado por el Centro de Desarrollo de la OCDE, la CAF y la Cepal, revela que un 36% de las empresas que operan en el sector formal de AL, muestra dificultades para encontrar una fuerza laboral adecuadamente formada, frente al 21% en el promedio mundial y un 15% en los países de la OCDE. (La OCDE recomienda mejorar los indicadores de educación, 4 de febrero del 2015).

Por lo tanto, el bajo rendimiento en lectura de los jóvenes peruanos constituye un problema social que repercute en el bajo nivel de vida de cierto sector de la población. Lamentablemente, los resultados en comprensión de lectura no han cambiado a lo largo de las últimas décadas, a pesar de los esfuerzos realizados por los diferentes gobiernos. Ni el crecimiento económico del Perú, en la última década, ha repercutido favorablemente en el nivel educativo de sus estudiantes.

La presente investigación ha enfocado el problema bajo una perspectiva holística, al correlacionar la variable comprensión de textos con las de motivación hacia la lectura y hábito de lectura. En esta línea, los autores estadounidenses: John Guthrie y Allan Wiegfield (1999) realizaron estudios empíricos en relación al papel de los factores motivacionales en la lectura y afirman: “La motivación lectora influye en el rendimiento o comprensión, a mayor motivación, mayor tiempo dedicado a la actividad lectora y por consiguiente, mejor nivel de comprensión”. (Citado en Díaz y Gámez, 2002).

La presente investigación busca, por consiguiente, determinar si, efectivamente, existe relación entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos, en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

Es muy preocupante que la actual generación de jóvenes peruanos, que, en la era de la información, está en vísperas de ingresar al mercado laboral, no sea capaz de comprender lo que lee, lo que implica, una fuerte limitación en el acceso al conocimiento, y, más aún, a la investigación.

La presentación del siguiente informe se ha estructurado en los siguientes capítulos:

Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación

Capítulo II: Marco teórico y conceptual

Capítulo III: Metodología

Capítulo IV: Resultados

Capítulo V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

Referencias bibliográficas

Anexos

Consentimiento informado

Declaración de autor

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Identificación del problema de investigación

La problemática de la lectura en los jóvenes ha sido contemplada, desde tiempo atrás, por diversos autores, en diferentes países o contextos. Gutiérrez y Montes de Oca (2002) por ejemplo, señalan que organismos internacionales como la UNESCO han venido manifestando preocupación por el pobre desempeño de los jóvenes de muchos países miembros. Asimismo, refieren que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) sugiere que la lectura sea considerada como un indicador importante del desarrollo humano.

Leer no es, solamente, ser capaz de recorrer la vista por un texto escrito y entender el significado de las palabras, se trata de ser capaz de establecer relaciones, en diferentes niveles, entre lo leído y los conocimientos que se tienen de la realidad para de esta manera darle una nueva dimensión a lo leído que lleve, finalmente, a una participación activa en la sociedad y por consiguiente a la posibilidad de aspirar a mejores condiciones de vida. Es pertinente mencionar la vinculación entre educación y pobreza: a menor nivel educativo, mayor nivel de pobreza, esta relación constituye, lamentablemente, un círculo vicioso, muy difícil de romper, siendo la lectura un indicador importante del nivel educativo de un país o región.

Rolando Arellano (2009) comenta que la lectura es uno de los defectos más importantes de nuestro sistema educativo y constituye una amenaza para el desarrollo del país. Ello porque la lectura es la puerta para acceder a la tecnología que permite incrementar la productividad, y no tenerla nos condenará a ser un país de mano de obra barata. Además, señala Arellano “no leer, para el Perú de hoy, significa aceptar que el crecimiento de los últimos años es solamente un accidente en nuestra historia, y que así será imposible un desarrollo de largo plazo.”

Al respecto, en la experiencia docente se puede observar que existe escaso interés por la lectura en un sector de los estudiantes universitarios, leer les resulta, en muchos casos, una carga pesada, tal vez porque no comprenden lo que leen o perciben que ello no forma parte de su ámbito socio cultural, por lo tanto, no lo encuentran interesante, ni de utilidad.

Díaz y Gámez, (2002) refieren que Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox (1999) “han realizado estudios empíricos en relación al papel de los factores motivacionales en la lectura”. Afirman que es posible relacionar el problema de falta de motivación para la lectura con el nivel de comprensión lectora. “La motivación lectora influye en el rendimiento o comprensión, a mayor motivación, mayor tiempo dedicado a la actividad lectora y por consiguiente, mejor nivel de comprensión” (Guthrie, et. al. 1999. Citado en Díaz y Gámez, 2002). Los mencionados autores distinguen entre la lectura por placer y la lectura de tipo instrumental. Esta distinción es importante si de lo que se trata es conocer las motivaciones. La lectura por placer estaría ligada al hogar, a las vacaciones, a un pasatiempo. Mientras que la lectura como actividad instrumental tendría relación con el trabajo y el estudio o inclusive con el fin de lograr el reconocimiento social. Sin embargo, estas categorías no son siempre excluyentes ya que, por ejemplo, la lectura como actividad instrumental puede convertirse en un placer dependiendo del entusiasmo o el tipo de motivación que el tema nos despierte.

En este sentido, Guthrie y Cox. (1999) señalan la existencia de dos grandes categorías en relación con los procesos motivacionales de la lectura. Estas son: 1) Motivación extrínseca y 2) Motivación intrínseca. La primera se refiere a todos aquellos estímulos que recibe la persona, de su medio ambiente (ámbito extrínseco o externo) y lo lleva a realizar una determinada actividad. Por ejemplo, al recibir la aprobación de

los padres, maestros o amigos, o, leer con el fin de ejercer una influencia en el grupo, puede hablarse de una motivación extrínseca, asimismo, no podemos dejar de mencionar los incentivos materiales, como fuertes motivadores extrínsecos. Mientras que en la motivación intrínseca, la recompensa se encuentra en la satisfacción que experimenta la persona al realizar dicha actividad. Y en este punto convendría retomar la diferenciación presentada anteriormente, entre: leer como actividad instrumental y leer por placer. En el primer caso, la motivación será, exclusivamente, extrínseca, ya que son estímulos externos los que conducen a ella, como por ejemplo, el cumplimiento de una tarea en el centro de estudios o en el trabajo. Mientras que en la lectura por placer, la motivación es, claramente, intrínseca. Hemos dicho que estas categorías no son excluyentes, la lectura de tipo instrumental puede convertirse en lectura por placer cuando el objeto de estudio responde a una vocación.

Sin embargo, Guthrie y Cox. (1999) no encontraron “ningún indicio empírico” entre motivación y rendimiento lector, pero sí entre el “patrón triangular más complejo (motivación – tiempo dedicado a la lectura – rendimiento) en el cual el papel mediacional de la práctica es fundamental.” (Citado en Díaz y Gámez, 2002).

En cuanto al hábito de lectura, diversos autores (Cerrillo 2005, Díaz, 2008, Moreno 2003, Pinzás, 1997) señalan que éste se adquiere en la infancia, en la familia, siendo los padres, los primeros maestros y modelos de sus hijos, asimismo, este hábito lector lograría consolidarse en la adolescencia (Santrock, 2002, pp.71). “Los padres tenemos un papel a jugar en la creación y consolidación de este hábito.” (Díaz, 2008).

Es preciso señalar que el entorno, o ambiente familiar, presenta, hoy en día, como una característica notable, su diversidad en relación a los miembros que lo conforman así como a los valores que en ellos se promueven. La típica familia constituida por el

padre, la madre y los hijos que viven en el mismo hogar, no necesariamente representa a la generalidad. Sabemos que el porcentaje de divorcios se viene incrementando y las familias en las que falta uno de los padres también. Igualmente los hogares formados por personas divorciadas y nuevamente casadas, es otra característica de nuestros tiempos, finalmente, tenemos hogares en que tanto el padre como la madre están ausentes y es otro miembro de la familia el que ejerce como tutor. Por lo tanto, ya el padre y la madre pueden no ser, en muchos casos, los modelos de conducta. En esta diversidad de escenarios crecen nuestros jóvenes, e igualmente diversos son los valores que se promueven en ellos.

La tercera variable de estudio es la comprensión de textos que se asocia al rendimiento lector, “comprender es establecer relaciones” (Sánchez, E. Citado en Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J., 1999, pp. 133) entre lo leído y nuestros conocimientos previos. Se observa, finalmente, que, así como en la motivación y el hábito de lectura, en la comprensión de textos influyen también condiciones externas al individuo que se pueden identificar como variables de orden social, como la familia, el colegio, los grupos de referencia, y variables de índole demográfica, como edad, grado de estudios, gustos o preferencias, todo ello será materia de estudio en esta investigación.

2. Formulación del problema de investigación

Problema general

¿Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima?

3. Justificación e importancia del problema de investigación

El bajo desempeño en lectura propicia la deserción escolar o universitaria y por consiguiente, fuerte limitación en el acceso al ámbito laboral, lo que, a su vez, recae en bajo nivel de vida, según parámetros nacionales e internacionales. Como sostienen Gutiérrez y Montes de Oca, (2002) diversos organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL han señalado que en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología y la información; la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos.

Los resultados de esta investigación pueden representar un aporte en el conocimiento de variables subyacentes al problema de la comprensión lectora en los estudiantes, de dos universidades particulares de Lima. Está orientada entonces, a abordar el problema, desde una nueva perspectiva, de manera holística, pudiendo servir de guía para maestros, estudiantes, e inclusive, padres de familia interesados en el desarrollo educativo de sus hijos.

Se han encontrado investigaciones en las que se ha trabajado con cada una de las variables: motivación y rendimiento en lectura de manera independiente (Guthrie y colaboradores, 1996), asimismo, se ha encontrado una investigación que correlaciona las variables motivación y hábitos de lectura en universitarios (Díaz y Gámez, 2002), pero no se ha encontrado investigación alguna que correlacione las tres variables mencionadas: motivación, hábito y comprensión de lectura en jóvenes universitarios de nuestro país.

Se espera que la información sobre los resultados de la investigación sirva para que en la enseñanza universitaria se aborde el problema del bajo nivel de comprensión de

textos en cierto sector de los jóvenes como un problema en el que influyen diversas variables, razón por la cual, el problema debiera ser abordado de manera holística. A su vez, la investigación brinda a las dos universidades particulares de Lima, en las que se ha realizado la presente investigación, información sobre la competencia en lectura de sus estudiantes de psicología, lo que podría favorecer la toma de decisiones orientadas a mejorar el rendimiento académico de éstos. Finalmente, se espera que esta investigación sea punto de partida para futuros trabajos, con el objetivo final de desarrollar programas de intervención orientados a revertir el bajo nivel educativo de nuestra población adulta, en general.

4. Limitaciones de la investigación

Una primera limitación fue la selección de la muestra, debido a que la mayoría de universidades particulares de Lima, actualmente, por protocolo, no permite el acceso para la realización de estudios de investigación con su alumnado.

La carencia de instrumentos de medición, hizo necesaria la adaptación de un instrumento para medir la motivación hacia la lectura y, a su vez, la creación de un segundo instrumento para medir el hábito de lectura, ambos fueron validados, mediante juicio de expertos, lo que tomó un tiempo relativamente extenso.

La disposición de los encuestados, en ciertos casos, no fue óptima, se reflejó en la calificación de las pruebas, algunas sin respuestas en absoluto, e inclusive hubo alguna sobre la variable comprensión de textos, con anotaciones referentes a personajes

de historietas infantiles, lo que indica desinterés y/o carencia de estrategias para la comprensión.

5. Objetivos de la investigación

5.1 Objetivo general

El objetivo general de la investigación fue determinar la relación entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología, de dos universidades particulares de Lima.

5.2 Objetivos Específicos

- Identificar la relación existente entre la motivación hacia la lectura y el hábito de lectura en estudiantes de psicología, de dos universidades particulares de Lima.
- Identificar la relación existente entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología, de dos universidades particulares de Lima.
- Identificar la relación existente entre el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.
- Analizar bajo el enfoque descriptivo, el comportamiento de la variable motivación hacia la lectura en los encuestados.
- Analizar bajo el enfoque descriptivo, el comportamiento de la variable motivación hacia la lectura, en su dimensión intrínseca, en los encuestados.
- Analizar bajo el enfoque descriptivo, el comportamiento de la variable motivación hacia la lectura, en su dimensión extrínseca, en los encuestados.

- Analizar bajo el enfoque descriptivo el comportamiento de la variable hábito de lectura en los encuestados.
- Analizar bajo el enfoque descriptivo, el comportamiento de la variable comprensión de textos en los encuestados.
- Comparar los resultados obtenidos en el análisis de la comprensión de cada uno de los dos textos seleccionados para la investigación.
- Adaptar un instrumento para medir la variable motivación hacia la lectura en universitarios.
- Crear un instrumento para medir la variable hábito de lectura en universitarios.
- Validar tres instrumentos para medir, respectivamente, las variables: motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos, en universitarios.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES

1.1 La lectura: definiciones

Las actividades psicológicas reunidas bajo el concepto de “lectura” (lo que en términos más técnicos se conoce como “procesamiento visual del lenguaje”), encierran un vastísimo repertorio de habilidades, procesos y componentes de información (Belinchón, Igoa y Riviere, 1992, pp.349).

Neisser (1976) ha definido a la lectura como “el pensar guiado por un texto”, (Citado en González, 2006, pp. 219). Esta definición contiene lo esencial de la función psicológica de la lectura, pues, como se ha mencionado anteriormente, leer no es solamente, el proceso mecánico de recorrer la vista por un texto escrito y entender el significado de las palabras, se trata de establecer relaciones entre lo leído y los

conocimientos previos que se tienen de la realidad, es decir, se trata, como dice Neisser, de “pensar” y pensar no implica pasividad, como tal vez alguien pueda creer, implica algunas acciones, por ejemplo, trabajo mental, elaboración o construcción de nuevos significados.

Gómez (1996, pp.311) define la lectura como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito se reconoce que la lectura es un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

1.2 Perspectiva constructivista de la lectura

Ausubel, Piaget, Vigotsky, pueden considerarse como los psicólogos más representativos del pensamiento constructivista en pedagogía, en las últimas décadas.

David Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos, y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva...Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado. Ausubel desarrolló su modelo de “aprendizaje significativo”. (Citado en García, 1999, pp. 313). Una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido, así como la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes con los que poder relacionar el nuevo contenido del aprendizaje, son las tres condiciones básicas del aprendizaje significativo

(Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; en Valle, Nuñez y González Cabanach, 1994, citado en Valle, et. al, 1996, pp.6).

Piaget, por su parte, se refiere a la evolución de las estructuras mentales que se van construyendo en el niño, clasificando los niveles de pensamiento infantil en los siguientes cuatro períodos: sensoriomotriz, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales. El surgimiento del lenguaje en el niño ocurre en el período preoperatorio, en este período se produce un rápido desarrollo del lenguaje, y como consecuencia, el desarrollo de habilidades para la lectura.

Piaget sostiene que la vida mental implica una *asimilación* de los estímulos del medio ambiente y una *adaptación* al medio. Pero este proceso no es innato, dice Piaget, requiere de una construcción, la mente sólo puede adaptarse a una realidad si se da un equilibrio entre la *asimilación* y la *acomodación*. Piaget también se refiere a la función de *organización*, como inseparable de la adaptación, ya que adaptándose a las cosas es que el pensamiento se organiza y organizándose es que se logra una regulación. (Piaget, J. 1956, pp.3-8).

Vigotsky puso énfasis en el contacto que el niño debe tener con otras personas, con los maestros, con el entorno, (Peñaloza, 1999, pp.295) desarrollando su Zona de Desarrollo Potencial del niño, y el “andamiaje” que hacen referencia a lo que el niño puede hacer con la ayuda del adulto y luego podrá hacer sólo.

Algunos principios del aprendizaje constructivista, que es posible relacionar o asociar a la práctica de la lectura:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno,
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.

- El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber. (García, E., 1999, pp.312)

Otros autores también ponen énfasis en la perspectiva constructivista del aprendizaje. “El aprendizaje depende de las intenciones, autodirección, elaboraciones y construcciones representacionales del aprendiz a partir de conocimientos ya elaborados previamente (Coll, 1990, citado en Valle, et. al., 1996, pp. 6), lo cual, debería desembocar en una reestructuración de los propios esquemas de conocimiento.” (Resnick, 1989, citado en Valle, et. al., 1996, pp.6).

Por lo tanto, es posible considerar la práctica de la lectura como un proceso de aprendizaje constructivo, a lo largo de la vida de las personas.

1.3 Motivación hacia la lectura: historia y definiciones

La “motivación” o “interés”, definida por Locke, ya desde comienzos del siglo XVII, señalando su importancia pedagógica, fue cobrando enorme volumen a lo largo de los tres siglos que transcurrieron desde entonces. Unificando los conceptos más generales elaborados por los pedagogos de la Nueva educación, puede decirse que para ellos el “interés” define una *necesidad* que orienta la actividad hacia lo que puede satisfacerla. Ese “interés” que algunos llaman *motivación interna o natural*, emana del sujeto mismo y éste debe sentirse libre para que el interés determine la dirección que habrá de darle a toda su conducta. Según estos conceptos, el conocimiento que en el ser humano es un medio específico de adaptación, es también una necesidad que debe satisfacerse como todas, dejándole al sujeto la *libertad* que necesita para que se

manifieste. La actividad que el niño despliega para satisfacer esa necesidad, el esfuerzo que realiza para alcanzar su objeto, suscitan en él mismo un sentimiento de liberación aumentando su satisfacción que llega hasta la alegría y el placer. (Braslavsky, 1962^a, pp. 88).

En el caso de Dewey el origen del interés es puramente *biológico*. “El interés, lo mismo que el impulso, no espera que se lo excite desde el exterior” dice y subraya: “el interés que se ha hecho de una manera artificial, interesante no nos sirve” (Dewey, 1928, citado en Braslavsky, 1962, pp. 89).

Decroly (1928), partiendo de conceptos de Descartes, Prever y Robot, citando frecuentemente a Dewey, así como a Kilpatrick, a William James, a Stanley Hall, a Smith y a otros autores belgas o ingleses, ofrece finalmente su propia definición: “Para nosotros dice, la curiosidad y el interés son dos aspectos del mismo fenómeno, o sea el signo común que testimonia la existencia de una necesidad intrínseca o adquirida o de un sentimiento, necesidad inferior primaria (individual, específica o social) o secundaria. El interés sería el *signo interno* y la *curiosidad* el *signo externo*, visto por el que observa desde afuera. (Decroly, 1928, citado en Braslavsky, 1962, pp. 89).

La necesidad de apoyarse en el interés real y en la actividad del niño es el punto de partida de la concepción de Decroly. La necesidad de utilizar el juego como actividad espontánea del niño por excelencia dio lugar a la creación de sus famosos juegos de lectura cuyo uso se hizo casi universal. (Braslavsky, 1962b, pp. 89)

La motivación forma junto con la emoción la parte no cognitiva (orética, irracional, cálida) de la mente humana. Etimológicamente la palabra motivación procede del latín *moveo, movere, movi, motum* (lo que mueve o tiene la virtud para mover) y está interesada en conocer el porqué de la conducta. Es la necesidad o el

deseo que dirige y energiza la conducta hacia una meta (Myers, 2005, citado en Arana, Meilan, Gordillo, Carro, s.f.). En esta definición está implícita la consideración en tal proceso psicológico básico de dos componentes principales: los direccionales (que dan cuenta de la elección) y los energizadores (que dan cuenta de la iniciación, la persistencia y el vigor) de la conducta dirigida a meta.

Existen diferentes teorías sobre la motivación de las personas. En el caso de la motivación hacia la lectura, es pertinente tomar en cuenta las teorías relacionadas con la autoestima. Los primeros estudios de la motivación en el ámbito educativo consideraron que el determinante principal del interés con que los alumnos afrontan la realización de una tarea tenía que ver con la capacidad para experimentar orgullo tras el éxito o vergüenza tras el fracaso. (Atkinson y Feather, 1966, citado en Alonso, 1992)

El otro grupo de teorías que podrían explicar la motivación hacia la lectura, son las teorías relacionadas con el aspecto social. Los alumnos se esfuerzan para ser aceptados socialmente y evitar el rechazo. Su preocupación no es tanto recibir una felicitación por sus éxitos, sino comprobar que es aceptado socialmente. La consecución de metas sociales puede ser un instigador de la motivación para conseguir objetivos académicos, pero funciona de manera instrumental, pudiendo perjudicar el aprendizaje convirtiéndolo, no en un fin, en sí mismo, sino en un medio para lograr otras metas o deseos. (Alonso, 1992)

1.3.1 Motivación intrínseca y motivación extrínseca

Martínez (1967, pp. 351) sustenta la frase “se lee por sentir o se lee para saber”. El autor sugiere la existencia de diferentes tipos de motivación hacia la lectura, “se lee por sentir”, correspondería exclusivamente a la motivación intrínseca, “se lee para

saber”, podría ser producto, tanto de la motivación intrínseca, como de la extrínseca, como más adelante se explica.

Asimismo, Woolfolk (1999a) sustenta los dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca. La intrínseca surge de factores como intereses, curiosidad, es decir la tendencia a buscar y superar retos cuando se trata de intereses personales. Por otro lado la motivación extrínseca es aquella que nos impulsa a hacer algo porque a cambio de hacerlo se obtiene algo agradable o se evita algo desagradable.

Es posible agregar, la motivación extrínseca se basa en incentivos externos a la persona, como reconocimiento social, poder, dinero, entre otros, mientras que en la motivación intrínseca, los incentivos se encuentran dentro de la persona, por ejemplo, la satisfacción por el cumplimiento del reto o la satisfacción que brinda la realización de la tarea en sí misma.

Woolfolk (1999b), sostiene que las personas pueden sentirse motivadas por necesidades, incentivos, temores, pulsiones, metas, presión social, intereses, curiosidad, creencias, valores, expectativas, entre otras cosas. La motivación para la lectura obedece a una o más de estas variables, lo cual, será materia de la presente investigación. (Citado en Santrock, 2002, pp. 71).

1.3.2 Motivación de logro

Diferentes autores han trabajado el constructo de la motivación de logro (McClelland, Atkinson, Garrido, 1998, 2000).

Atkinson y Birsh (1998) argumentan que la motivación de logro es aquella que empuja y dirige a la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente. Desde la motivación de logro, el ser humano se ve

sometido a dos fuerzas contrapuestas. Por un lado la motivación o necesidad de éxito o logro, y por otro la motivación o necesidad de evitar el fracaso o hacer el ridículo.

Garrido (2000) señala que la motivación de logro es un tipo de motivación intrínseca, la cual se desarrolla más en la universidad ya que en esta etapa es que disminuye el control sobre los alumnos y se favorece en mayor medida la autonomía. También se evidenció como un condicionante de la motivación intrínseca la disponibilidad del apoyo emocional y la posibilidad de establecer relaciones personales positivas. Garrido concluyó que los alumnos intrínsecamente motivados tienen más éxito en el campo educativo. (2000)

McClelland, (1989) hace referencia al concepto de autorrealización llamándole motivación de logro, lo definió como un proceso de planteamiento y esfuerzo hacia el progreso y excelencia.

Las personas con alta motivación de logro buscan que la tarea conlleve un nivel medio, de dificultad, con un nivel moderado de riesgo. El fundamento es que los sentimientos de logro serán mínimos si el riesgo es pequeño. (Rodríguez, s. f)

La motivación de logro en relación a la lectura implica, por lo tanto, el interés o necesidad de leer para sentirse competente, autorrealizado al desarrollar la actividad, y percibir que se es capaz de lograr una meta con éxito.

Sin embargo, esta teoría ha tenido críticas, entre las que se puede mencionar como una de las más relevantes, el hecho de que en la teoría se confunden dos tipos de metas relacionadas pero separables, como son: el deseo de incrementar la propia competencia y, el deseo de lograr un juicio positivo de competencia. (Alonso, 1992a)

Asimismo, Dweck y Elliot (1983) señalan que es preciso diferenciar en relación con la motivación de logro, dos metas dentro de lo que Atkinson consideraba como

deseo de éxito: el deseo de aprender y el deseo de experimentar el éxito recibiendo – de sí mismo o de otros- un juicio positivo de competencia. (Citado en Alonso, 1992)

Por su parte Weiner (1979) hace referencia a las atribuciones o explicaciones que un sujeto se da a sí mismo de sus éxitos y fracasos, indicando, de manera general, que los sujetos con alta motivación de logro atribuyen el fracaso a la falta de esfuerzo, causa percibida como variable controlable, y no a la falta de habilidad, causa percibida como estable. Este patrón aparece claramente entre los 11 y 12 años. (Citado en Alonso, 1992).

El planteamiento de Dweck y Elliot (1983) integra y corrige los planteamientos de Atkinson y Weiner. De todo ello se desprende que es necesario enseñar a los alumnos que el fracaso no se debe necesariamente a la falta de esfuerzo, sino que puede deberse a la falta de habilidad en un momento dado, y esta es más un estado modificable por esfuerzos estratégicamente realizados. (Alonso, 1992b)

1.3.3 Motivación, Cognición y Aprendizaje autorregulado

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los ámbitos cognitivo y afectivo- motivacional que influyen en el aprendizaje , caracterizada por el mayor peso del uno sobre el otro, dependiendo del enfoque psicológico dominante en cada momento histórico, hace unos años se plantea que ambos no son dimensiones separadas del psiquismo humano , sino que mantienen estrechas relaciones entre sí. (Valle, et. al., 1996, pp. 25).

La combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema son virtudes de los aprendices autorregulados (Paris y Byrnes, 1989, citado en Valle, et. al., 1996, pp. 15).

Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres componentes del aprendizaje autorregulado, especialmente relevantes para el rendimiento académico. En primer lugar, el aprendizaje autorregulado incluye estrategias metacognitivas de los alumnos, dirigidas a la planificación, control y modificación de su cognición. En segundo lugar, el manejo y control por parte de los alumnos del esfuerzo implicado en las tareas académicas constituye otro elemento importante. En tercer lugar, otro aspecto destacable del aprendizaje autorregulado son las estrategias cognitivas reales que los alumnos utilizan para aprender, recordar y comprender el material. (Pintrich y De Groot, 1990, citado en Valle, et. al. 1996, pp. 16).

Sin embargo, el conocimiento de las estrategias metacognitivas suele ser insuficiente para promover el aprendizaje y logro académico, ya que los alumnos deben estar motivados para utilizar dichas estrategias, así como para regular su cognición y esfuerzo. (Pintrich, 1989, Pintrich y De Groot, 1990, citado en Valle, et. al., 1996, pp 16).

Según Burón, la motivación está fuertemente condicionada por el modo en que se ve el alumno a sí mismo (Burón, 1993, citado en Valle, et. al., 1996, pp. 17). La incorporación de las teorías cognitivas y la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio de la motivación son, quizás los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en las últimas décadas. (Weiner, 1990, citado en Valle, et. al., 1996, pp. 18).

Se concibe el autoconcepto como un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato. (Markus, Smith, y Moreland, 1985, citado en Valle, et. al. 1996, pp. 18, 19).

Numerosos estudios (Findley y Cooper, 1983, Handsford y Hartie, 1982, citado en Valle, et. al. 1996, pp. 22) indican que las percepciones de los alumnos sobre ellos mismos, entre las que se incluye el grado de control percibido sobre el aprendizaje, muestran relaciones consistentes con el rendimiento académico.

Es posible señalar, la presencia de los conocimientos o saberes previos del estudiante en la formación de su autoconcepto, a su vez, estos conocimientos son los que se activan durante la lectura de textos, lo que da como resultado el papel enriquecedor de esta actividad.

1.4 Hábito de lectura

El hábito de lectura es una conducta adquirida, el concepto se asocia a “repetición mecánica, autómata e inconsciente de una conducta”. (Salazar, 2005a). Sin embargo, Salazar también refiere que la formación del hábito requiere, en muchos casos, de elevada dosis de “conciencia, voluntad y afectividad.” Covey (1989, citado en Salazar, 2005) define el “hábito como una intersección de *conocimiento, capacidad y deseo*. El conocimiento es el paradigma teórico, el *qué hacer y el porqué*, la capacidad es el *cómo hacer*. Y el deseo es la motivación, es el *querer hacer*”. Es preciso subrayar que el referido autor incorpora, de cierto modo, la variable motivación en su definición de hábito de lectura. Inclusive, señala Salazar, (2005) “tanto el *conocimiento* que implica un *saber leer*, como la *capacidad* que supone saber movilizarse con soltura en el mundo de la lectura, pueden existir sin generar el hábito de lectura, es el tercer elemento, el *deseo*, el *querer leer*, el que marca la diferencia entre los lectores habituados y los no lectores. *El deseo de leer es el factor más poderoso para generar hábitos de lectura y nace de asociar esta actividad al placer, a la satisfacción, a la sensación de logro y*

entretenimiento. Muchas personas saben leer y tienen libros a disposición pero no desean leer, entonces no se produce la lectura. (Salazar, 2005b).

Dos suposiciones constructivistas básicas acerca de la lectura son: 1. El contexto social juega un papel importante en la lectura y 2. Los lectores conocedores dentro de una cultura, ayudan a los lectores menos conocedores en su aprendizaje de la lectura (Santrock, 2002a).

Las suposiciones anteriores se refieren al aprendizaje de la lectura en el niño, sin embargo, se ajustan, igualmente, al estudio de los hábitos de lectura en jóvenes universitarios, tal como, el mismo Santrock señala a continuación: La contribución del contexto social a la lectura incluye factores como cuánto énfasis hace la cultura en la lectura, el grado en que los padres han expuesto a sus hijos los libros antes de que entren al sistema educativo formal, las habilidades de comunicación de los maestros, el grado en que los maestros dan oportunidades a sus alumnos de discutir lo que han leído con sus maestros y pares. (Santrock, 2002b)

Santrock (2002c) también señala, que “a partir de la adolescencia pueden controlar sus estrategias, desplegar conductas deliberadas e intencionadas.” Ello hace referencia tanto al papel del hábito como al de la motivación en la práctica de la lectura, en esta etapa del ciclo de vida.

Al respecto, Díaz (2013a) señala que es necesario conocer los gustos de los jóvenes y encontrar formas de sorprenderlos, es difícil encontrar la sorpresa, y que el adolescente la acepte, pero la capacidad de fascinación en ellos existe, dice la académica española.

Asimismo, Díaz (2013b) se refiere al papel, fundamental, del mediador en la práctica de la lectura en los jóvenes, pero dicho mediador no sólo debe lograr que los

chicos lean, no debe conformarse con que los chicos lean 500 libros al año, si esto no les va a servir para ser ciudadanos realmente críticos, un buen mediador debe “hacerlos pensar”.

Para Caivano (2001), el primer aspecto que tiene que ver con el acto de leer es el deseo de leer. No hay aprendizajes duraderos y significativos que no se sustenten en el deseo de aprender, (Citado en Salazar, 2005). Seguidamente, Caivano señala también que el aprendizaje de la lengua tiene como motor principal ese deseo difuso de saber, de imitar y de establecer relaciones entre sonidos, signos, personas y cosas. Nombrar el mundo es la primera forma de lectura. Esta premisa del deseo como chispa que enciende el interés por aprender vale para todos los aprendizajes y en especial para el aprendizaje de la lectura y para su ejercicio. (Citado en Salazar, 2005).

En general, los autores mencionados establecen una relación estrecha entre hábito de lectura y motivación hacia la lectura, se puede concluir hasta el momento, que lo primero no se forma si lo segundo no se ha “encendido” en el individuo, independientemente de la edad que éste tenga. Al respecto, es interesante, antes de cerrar este punto, mencionar el caso de Finlandia, país en que según las prueba PISA, desde hace más de una década, sus estudiantes se encuentran en los niveles más altos del mundo en comprensión lectora, como señala Salazar, uno de los factores que estimula poderosamente a los estudiantes fineses para leer – 21 libros por año- es el clima de lectura, antes que los programas escolares formales. Factores como ver a sus profesores leyendo o hablando de libros, motivarse entre pares, leer en grupos por libre elección, disponer de espacios para sus comentarios. (Salazar, 2006c).

1.4.1 Influencia del ambiente familiar en el hábito de lectura

Cerrillo (2005) refiere que el lector no nace, pero el no lector tampoco nace y en una familia en que los padres son lectores y en que haya hábitos de compra y lectura de libros, es más fácil que los hijos sean lectores. No es determinante, pero todos los estudios que existen nos dicen que en un ambiente familiar lector, es más fácil la creación de hábitos lectores en los hijos.

Asimismo, Pinzás (1987) señala que los padres son los primeros y más influyentes profesores de sus hijos y la conversación parece ser un mejor vehículo para aprender a leer, a pensar y a entender. La mejor manera en que los padres pueden ayudar a sus hijos a ser mejores lectores es leyéndoles desde que son muy pequeños. Los padres pueden estimular la lectura placentera y libre haciendo de los libros parte importante del hogar, ofreciendo libros y revistas como regalos, visitando librerías y bibliotecas. Una buena base en saber hablar y saber escuchar ayuda a los niños a ser mejores lectores. La investigación muestra una fuerte conexión entre leer y escuchar.

Sin embargo, la formación del hábito lector es un asunto complejo, como lo afirma Paredes (2003). Los hábitos de lectura son más complejos de estudiar que todos los demás, la observación directa del comportamiento no revela más que la postura y no el acto de lectura, del que no es más que la apariencia, a menudo engañosa. Partiendo de esta premisa, el estudio del hábito de lectura no debería circunscribirse a la mera observación y enumeración de conductas, por lo tanto, el reto de realizar una investigación sobre el tema es aún mayor, parecería que es indispensable, no desligar, del estudio del hábito de lectura, a una de las variables consideradas en esta investigación que es la motivación hacia la lectura, asociada, al “deseo de leer”.

Al respecto, es interesante presentar, a continuación, los hallazgos de un estudio exploratorio sobre hábitos de lectura, realizado por Silvana Salazar y Julio Mendoza (2005), en el marco del Plan lector, promovido por el Ministerio de Educación del Perú. La muestra estuvo conformada por 95 estudiantes de secundaria de diferentes regiones del Perú que demostraron ser lectores perseverantes y autónomos: 1) no existe una correlación absoluta entre padres lectores e hijos lectores, en varios casos el hábito se forma a pesar de la incomprensión y oposición del núcleo familiar. 2) siempre hay modelos o referentes personales de hábitos lectores – familiares, amigos, maestros, etcétera- que generan percepciones favorables hacia la lectura sin proponérselo, 3) los estudiantes con hábitos de lectura tienen definidas sus expectativas de futuro, 4) la lectura es usada por adolescentes lectores para construir su espacio íntimo y fortalecer su identidad, 5) los estudiantes prefieren leer en la intimidad de su hogar que en la escuela. (Citado en Salazar, 2005d)

Asimismo, es interesante tomar en cuenta un estudio, sobre el hábito lector, realizado anualmente por la Fundación Bertelsmann en escuelas españolas de educación primaria e institutos que forman parte de su programa Biblioteca – Escuela, revela que los niños leen cada vez más hasta los diez años, a partir de esta edad, el tiempo que dedican a la lectura empieza a descender hasta alcanzar el nivel más bajo a los dieciséis años. También se señala que a los diez años se produce un punto de inflexión en el que empieza a disminuir la ilusión de los niños de que les regalen un libro y aumenta su interés por que les regalen ropa o CDs de música.

Según el mencionado estudio de la Fundación Bertelsmann, las preferencias en cuanto a actividades que los niños realizan en casa, presenta un cambio importante a partir de los diez años. A esta edad de los diez años, un 49% prefiere la lectura y un

37% revela su preferencia por escuchar música. A los dieciséis años un 66.3% prefiere la música y sólo un 18 % prefiere la lectura en casa. (El tiempo que los niños dedican a leer empieza a los 10 años, 2004)

Estudiosos sobre la problemática de la lectura como Fernando Carratalá indica que “lo que está en crisis es la *identidad* del lector, ya que además de leerse cada día menos, se lee cada vez peor “, (Carratalá s.f.) y menciona la importancia de la adecuación de los textos al nivel de maduración intelectual de los lectores y la extensión de los mismos a la capacidad lectora, asimismo, hace referencia a un desarrollo paulatino de la sensibilidad de los lectores, por medio de la utilización por parte del docente, de los textos adecuados y, habría que añadir a lo referido por Carratalá, por medio del empleo, por parte del docente, de las estrategias adecuadas a la época actual.

Estamos asistiendo a una profunda mutación de las formas de leer. Martos, E. y Campos, M. (2012) citando a J.A. Cordon, señalan que actualmente se promueve o fomenta “la lectura fragmentaria, o la lectura social, conectada, que se corresponde con la visión de Internet como una inteligencia o mente colectiva.”... Martos y Campos refieren también que “la percepción de un autor único se va haciendo borrosa”, asimismo de manera muy clara indican que este cambio de paradigma viene representado, de manera emblemática, por el Internet, que es visto como un “océano de información” que desborda fronteras, lenguas y culturas; y el concepto del texto como un *continuum* que hace verlo, no como algo cerrado, sino como un fluido, como el océano, precisamente.

Martos y Campos (2012) citan también a H. Jenkins quien define a la *cibercultura* bajo dos conceptos sencillos de comprender: *convergencia de lenguajes y cultura participativa*, que se relacionan con el hecho de que la lectura ya no se asocia con el

modelo de la linealidad del libro impreso, sino con la variedad y complejidad de los mensajes. Asimismo, un concepto que se asocia a esta *cultura participativa* es el de la *horizontalidad*, que Martos y Campos lo presentan con una metáfora que me parece especialmente ilustrativa. “La red ya no es el árbol del conocimiento erguido, vertical con su base de raíces y un tronco que se ramifica”. La verticalidad del árbol ha sido sustituida por la horizontalidad, como la mala hierba que se expande y crece a menudo de forma caótica.

Es evidente que la comunicación digital ha revolucionado, no sólo los modos de leer y escribir, inclusive, el modo de pensar. Sentados frente a nuestra computadora, podemos estar leyendo, diferentes cosas y pensando en “mil cosas” a la vez.

Shirley Turkle, ya a fines de los años noventa, en su libro “La vida en la pantalla”, nos sugiere que esta revolución tecnológica nos lleva a considerar como nuevos paradigmas de nuestros tiempos, la multiplicidad y la flexibilidad. Habla ella de un “yo fragmentado”, por lo tanto múltiple. Turkle cita a Robert Lay Lifton, quien señala que una visión unitaria del yo correspondía a una cultura tradicional con símbolos instituciones y relaciones estables... la vieja noción unitaria del yo, ya no es viable porque la cultura tradicional se ha disuelto e identifica un conjunto de respuestas. (Turkle, 1997, pp. 325)

Sin embargo, un elemento central en la formación del hábito de lectura, que es importante subrayar, es el factor afectivo, aspecto que trasciende o debe trascender en el tiempo y espacios. Michele Petit, (2003), antropóloga francesa, que ha orientado sus estudios hacia el importante papel de la lectura en el ámbito socio - cultural, en relación con la construcción de la identidad en los jóvenes, señala, asimismo, el importante papel del mediador en la práctica de la lectura. A lo que convendría añadir, pensando

en los jóvenes, que la adolescencia es una etapa clave. Los padres que como yo, hemos pasado ya esta etapa de nuestros hijos, pueden recordar, tal vez, cómo en muchos momentos de esa adolescencia sentimos que todos aquellos hábitos que tratamos de inculcar en la infancia, con amor, fue tiempo perdido, se siente frustración, porque nuestros hijos, por la influencia de los grupos y el contexto social en general, despiertan otros intereses, y lo que complica aún más las cosas es la rebeldía propia de esta etapa de la vida de los seres humanos. Pero ocurre que la educación es un proceso y la adolescencia es una etapa dentro de este proceso, una etapa difícil, tormentosa, pero, en la mayoría de los casos, si se mantiene ese vínculo de amor y respeto hacia los hijos, se revelará que lo que se transmitió con amor en la infancia empezará a dar sus frutos, una vez que pase la tormenta.

En este punto es pertinente citar a Mario Vargas Llosa. En su reciente libro “La civilización del espectáculo” reflexiona sobre el concepto de cultura en los tiempos actuales y específicamente, sobre el tema de la lectura, se hace las siguientes preguntas: ¿sobrevivirán los libros de papel o acabarán con ellos los libros electrónicos? Los lectores del futuro lo serán sólo de tabletas digitales? Y comenta que por el momento, el *e-book* no se ha impuesto y en la mayoría de países todavía el libro de papel sigue siendo el más popular. Pero nadie puede negar que la tendencia es que aquél vaya ganándole a éste el terreno...Por otro lado, Vargas Llosa cita a Jorge Volpi, quien afirma que la llegada del libro electrónico dará “el mayor impulso a la democratización de la cultura en los tiempos modernos”. Volpi piensa que el libro digital será más barato que el de papel... Mientras tanto, Vargas Llosa piensa que el cambio del libro de papel al libro electrónico no va a ser inocuo, es decir, un simple cambio de “envoltorio”, sino también un cambio de contenido, que lo viene revelando la forma de escribir en las

redes sociales, “sin orden ni sintaxis”, sin respeto a la gramática y a toda formalidad lingüística, finalmente. Vargas Llosa termina su reflexión diciendo: Me cuesta trabajo imaginar que las tabletas electrónicas, idénticas, anodinas, intercambiables , funcionales a más no poder, puedan despertar ese placer táctil preñado de sensualidad que despiertan los libros de papel en ciertos lectores. Pero no es raro que en una época que tiene entre sus proezas haber acabado con el erotismo, se esfume también ese hedonismo refinado que enriquecía el placer espiritual de la lectura con el físico de tocar y acariciar. (Vargas Llosa, 2012, pp. 204, 205, 207)

1.4.1.1 Ambiente familiar y educación en los sectores pobres en el Perú

Jadue (1996) estudió algunas características de los hogares de bajo nivel socioeconómico en el Perú, que influyen en aspectos educativos, señalando en primer término la “*Baja escolaridad de los padres*” que involucra la capacidad de elegir la adquisición de mínimos bienes, lo que influye en la no disponibilidad de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar, como también en la utilización que se haga de ellos y la “*Ausencia del padre*” (Kottow, 1995, citado en Jadue, 1996). Igualmente, esta autora refiere como característica de los hogares de bajo nivel socioeconómico en el Perú, el “*Legado intergeneracional en relación a las actividades intrafamiliares de apoyo a la tarea escolar*” que involucra la actitud materna y lo que la madre es capaz de aportar en la educación de sus hijos que depende de lo que ella recibió y vivió en su propio ambiente familiar. La autora afirma que esta conducta se va transmitiendo de una generación a otra, manteniéndose los patrones conductuales y culturales “heredados” de los padres, agravándose la situación por la carencia de modelos alternativos.

Sin embargo, no siempre el bienestar económico condiciona o propicia el acercamiento a la lectura, se requiere siempre de ese componente afectivo, al que se hizo referencia anteriormente.

1.5 Comprensión lectora o comprensión de textos

En la literatura sobre la lectura aparecen como productos de la actividad lectora la decodificación y la comprensión (González, 1996, citado en González 2006c, pp.221). La decodificación es el desciframiento de la letra impresa, es decir, la puesta en correspondencia operacional de la pauta grafémica de la palabra con la pauta fonológica en un proceso a nivel de significantes. La decodificación es el proceso que debe automatizarse en la lectura y sirve de base a la comprensión textual. Obsérvese, dice González, (1996, citado en González, 2006d, pp.221) que la decodificación es léxica, mientras que la comprensión es textual. La comprensión es entender el significado o contenido proposicional de los enunciados (oraciones) de un texto. Puede ser literal o inferencial. En la comprensión literal se accede en estricto a la información contenida explícitamente en el texto: no se desbordan los contenidos proposicionales enunciados. En cambio en la comprensión inferencial –nivel superior de comprensión lectora-, el pensamiento proposicional se apoya en la comprensión literal, pero la desborda.

El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE, la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y

audiencias a quienes se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. (OCDE, 2000, citado en Gutiérrez y Montes de Oca, 2002).

González (1996e, citado en González, 2006, pp. 219 - 221) refiere que los tres tipos de estrategias que el individuo aplica en la comprensión lectora son: subléxicas, léxicas y supraléxicas. Las dos primeras corresponderían a la comprensión literal, mientras que la última (supraléxica) corresponde a la comprensión inferencial. La alfabetización funcional está estrechamente vinculada con la estrategia supraléxica de lectura.

Sánchez, E. (1999a, citado en Marchesi, Coll y Palacios, pp. 133) afirma que comprender un texto es crear relaciones, de la misma manera que redactar supone evitar la fragmentación o la fuga de ideas. Estas relaciones se ordenan de un modo progresivo de tal modo que una vez creadas unas se plantea la necesidad de construir otras. En todo caso, cabe distinguir dos tipos de relaciones: unas, nos permiten interconectar local y globalmente la información extraída del texto; otras, nos permiten integrar la información del texto en nuestro fondo de conocimientos.

Van Dijk y Kintsch, (1983, citado por Sánchez, E. en: Marchesi, Coll y Palacios, 1999, pp. 134 - 137) proponen un modelo de procesamiento de textos escritos bajo una visión multiestructural de la lectura. Estos autores señalan que en los procesos de

comprensión lectora, operan tres grandes niveles de organización de significados: El nivel microestructural, nivel macroestructural y nivel superestructural.

El nivel de microestructura es el primer nivel de estructuración que consiste en relacionar cada proposición del texto escrito, con sus contiguas, se establece una relación de continuidad, para lo cual, es requisito que las proposiciones sean coherentes. Cuando un lector no puede establecer estas relaciones lineales, no puede crear la microestructura y experimentará la sensación de no comprender.

Por consiguiente, es fundamental en este nivel conservar la información en la memoria de corto plazo, para luego relacionarla con la información obtenida de los otros párrafos del texto. De acuerdo con González (1996f, citado en González, 2006, pp. 219, 221), a este nivel ocurriría una comprensión literal, a través de estrategias subléxicas y léxicas. En el nivel de la macroestructura el lector relaciona la información obtenida en el primer nivel, con sus conocimientos previos sobre el tema contenido en la lectura y elabora una macroproposición o idea central. En este nivel se daría la comprensión inferencial, a través de la utilización de estrategias supraléxicas.

Finalmente, el nivel de la superestructura comprende el análisis de la presentación formal del texto. Existen textos expositivos, narrativos, científicos, literarios, ensayos. Nuestra mente utiliza una estrategia estructural (Meyer, 1984), para reconocer el tipo de texto que estamos leyendo y se adecua para asimilar dicha información. Y es capaz de regularse supervisándose y autoevaluándose.

Según Sánchez, E. (1999b, citado en Marchesi, et. al., 1999, pp. 137), la superestructura hace referencia a la actividad de interrelacionar globalmente las ideas, dando como resultado que las ideas globales se relacionan entre sí en términos causales, descriptivos, problema/solución, comparativos o secuenciales, por ejemplo.

1.5.1 Problemas de comprensión

Los problemas de comprensión pueden ser de tres tipos: un primer tipo es que convierten lo que leen en una colección de ideas poco articuladas, no son capaces de resumir lo leído, un segundo tipo de problemas se refiere a la incapacidad de interconectar el texto con los conocimientos que posee sobre el tema, finalmente, un tercer tipo de problemas se relaciona con la incapacidad para determinar dónde reside el problema de comprensión.

Sánchez, E. señala algunas posibles explicaciones a los problemas de comprensión de lectura. Considera por ejemplo, que los problemas de comprensión son la consecuencia de una memoria de trabajo especialmente limitada. Es notorio, refiere Sánchez, E. que tal limitación podría explicar por qué los lectores pierden la conexión entre dos ideas, o no pueden operar con los conectores, o estas limitaciones de memoria pueden ser resultado de la lentitud o esfuerzo en que se lleva a cabo el proceso (de recuperación de la información). (Sánchez, E., 1999c, citado en Marchesi, et. al., pp. 147).

Una segunda posibilidad es interpretar las dificultades como una consecuencia de un contacto limitado con lo impreso. Si los alumnos leen poco, tendrán menos oportunidades de apreciar las regularidades que presentan los textos.

Finalmente, la falta de autorregulación y autoevaluación da como resultado la incapacidad para determinar dónde reside el problema de comprensión.

Estas dificultades se relacionan recíprocamente entre sí, al punto de que se da una coexistencia. (Sanchez, E., 1999d, citado en Marchesi, et. al., pp. 147, 148)

1.5.2 Estrategias de comprensión lectora

Las estrategias de comprensión lectora se consideran como una “clase particular de procedimientos de orden elevado...” se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe qué comprende y cuándo no comprende. (Solé, 2000, pp.61)

Existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura, en aceptar que cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984a, citado en Solé, 2000, pp. 60):

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.

2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto....Al referirnos al “conocimiento previo adecuado” o pertinente del lector, no estamos aludiendo a que “sepa” el contenido del texto, sino que entre éste y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza a la comprensión.

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no

entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. (Palincsar y Brown, 1984b, citado en Solé, 2000, pp 60, 61)

Palincsar y Brown (1984c, citado en Solé 2000, pp. 63) sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son las que se describe a continuación.

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué / para qué tengo que leerlo?

2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?

3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial.

4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el “sentido común”. ¿Tiene sentido este texto? Presentan coherencia las ideas que en él se expresan?

5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo – apartado, capítulo?

6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela?

La enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, bajo el enfoque constructivista considera la presencia del profesor que ejerce la función de guía.

Collins y Smith (1980a, citado en Solé, 2000, pp. 66) proponen la enseñanza de estrategias en tres fases. En la primera, o fase de *modelado*, el profesor lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que permiten comprender el texto –por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas- ; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos.

A la fase de modelado, sigue la fase de *participación del alumno...*- por ejemplo planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto- y progresivamente dando mayor libertad... Esta es una fase delicada porque en ella se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno.

Collins y Smith (1980b, citado en Solé, 2000, pp.66) hablan por último de la fase de *lectura silenciosa* en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor.

1.5.3 Analfabetismo funcional

El analfabetismo funcional se define como la dificultad del sujeto alfabetizado para procesar fluidamente y comprender la lengua escrita (Londoño, 1991, citado en González 2006, pp. 211, 212). El analfabeto funcional latinoamericano es un trabajador niño, joven o adulto alfabetizado en el que concurren además otras limitaciones: carencias socio – económicas, políticas y culturales, perteneciendo a extractos pobres y marginales de la población: carencias educativas por escolaridad escasa, irregular o inadecuada; precaria formación cultural básica con serias dificultades en la comprensión numérica y pocas habilidades en el cálculo. Esta condición lo limita extremadamente para afrontar con esperanza de éxito las demandas de la

modernización, el entorno cultural contemporáneo de carácter científico, tecnológico y la posibilidad de monitorear y conducir los cambios necesarios para modificar sus condiciones de vida.

González (1996g, citado en González, 2006, pp.212) señala que el analfabetismo funcional presenta problemas lectores en el nivel de la comprensión, más que en el de la decodificación. También señala que la comprensión, entonces, va más allá de lo visual, requiere de la activación de abundantes conocimientos del mundo. Por lo tanto, la dificultad del analfabeto funcional se encuentra en este nivel.

En Estados Unidos, Barton y Kirsh (1990, citado en González, 2006, pp. 212) desarrollaron una amplia investigación del analfabetismo funcional sobre una muestra representativa de adultos jóvenes de ese país. Exploraron tres áreas de lecturas: a) alfabetización en prosa: lectura y comprensión de textos, como artículos de prensa y libros; b) alfabetización numérica: capacidad de realizar operaciones numéricas simples a partir de la información contenida en textos impresos como el menú de un restaurante; y c) alfabetización documental: identificación y aprovechamiento de la información contenida en formularios, cuadros, gráficos, e índices... Los resultados no fueron muy halagadores. Sólo el 27% de personas exploradas superó el nivel de 325 puntos sobre un máximo de 500 de calificación.

El alfabetismo funcional es un término promovido por la UNESCO para imprimir a la capacitación una significación que va más allá de la mera capacitación técnica en lectura, escritura y cálculo. Y fue a partir de la Conferencia de Tokio, en 1972, que el concepto se amplió para darle una dimensión social, definiéndose a la alfabetización funcional como el desarrollo de las capacidades en lectura, escritura y cálculo que

permita al individuo una participación plena de las personas, en sus diferentes ámbitos: familiar, educativo, laboral, cultural.

El analfabeto funcional es una persona que ante una información o conocimiento en codificación alfabética, es incapaz de operativizarla en acciones consecuentes y por lo tanto, es incapaz de procesar dicha información de una forma esperada por la sociedad. (Jiménez, J. 2005)

2. INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA INVESTIGADO

En el año 2000, se realizó una investigación, a nivel latinoamericano, promovida y conducida por la UNESCO, a través de sus oficinas regionales en los siguientes siete países de la región: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Paraguay y Venezuela, denominada: “Alfabetismo funcional en siete países de América latina”. En la que uno de sus objetivos fue proporcionar información sobre los rendimientos en lectura, escritura y matemáticas, bajo los cuales, los jóvenes y adultos no pueden insertarse creativamente en el campo laboral. La muestra estuvo integrada por 1,000 personas, habitantes de zonas urbanas de cada uno de los países mencionados, de edades que fluctuaron entre los 15 y 54 años. Una de las conclusiones del estudio fue que muchas competencias sociales y laborales, como autoestima, autonomía, capacidad comunicativa, estaban relacionadas con los logros en lecto escritura y matemáticas. (Alfabetismo en siete países de América Latina, 2000)

José Miguel Díaz Gómez y Elena Gámez (2002) investigaron sobre hábitos lectores y motivación en estudiantes universitarios. Ellos trabajaron con una muestra de 313 estudiantes del primer curso de licenciatura en pedagogía y psicología de la Universidad de La Laguna, de España. Aplicaron el cuestionario de hábitos lectores constituido por 3 tipos de ítems: 1) Los que medían factores motivacionales, 2) Los

relativos a “hábitos culturales” como: ver televisión, leer periódicos, leer literatura, Internet, 3) Los relacionados con reconocimiento de autores y publicaciones (a partir de una escala ideada por Stanovich y colaboradores). Los resultados principales del estudio mencionado fueron que: 1) La cantidad de tiempo dedicado a los “hábitos culturales” no depende de los niveles motivacionales, 2) El reconocimiento de autores y publicaciones depende del tiempo dedicado a leer, 3) El reconocimiento de autores y publicaciones no depende de los niveles motivacionales, 4) En cuanto a preferencias por géneros, sólo se encontró correlación entre la motivación de poder y la preferencia por los géneros ensayo y divulgación científica.

En el año 2003 la Biblioteca Nacional del Perú con la colaboración de la Universidad Nacional de Ingeniería, desarrolló una encuesta sobre hábitos de lectura en 500 hogares de Lima y Callao. Los resultados indicaron que el 92% de los limeños con estudios escolares completos tiene un “relativo hábito” de lectura y se señala que prioritariamente se lee periódicos, luego libros, revistas y en menor medida Internet.

Posteriormente, en el año 2004, la Biblioteca Nacional del Perú con la colaboración del Instituto de Investigaciones Económicas y sociales de la Universidad Nacional de Ingeniería, realizó, a nivel nacional la encuesta denominada: “Hábitos de lectura y ciudadanía informada” . La muestra estuvo integrada por 19,968 personas en 9984 hogares, aplicándose el cuestionario al jefe de familia y reaplicándose a un dependiente. Los resultados principales en este caso fueron:

- 1) Los peruanos leen, en promedio 1.3 libros al año.
- 2) Las personas no han encontrado estímulo para lectura en alguna institución como la familia, la escuela o bibliotecas y leen, más bien, gracias a su propia iniciativa.

En el año 2006, en el marco de la ejecución del Plan lector de la Dirección Nacional de Educación secundaria y superior tecnológica, del Ministerio de Educación del Perú, Silvana Salazar y Julio Mendoza realizaron un estudio exploratorio sobre hábitos de lectura en 95 estudiantes de la secundaria de todas las regiones del país que demostraron ser lectores perseverantes y autónomos; demostraron 1) no existe una correlación absoluta entre padres lectores e hijos lectores, en muchos casos el hábito se forma a pesar de la incomprensión y oposición del núcleo familiar 2) siempre hay modelos o referentes personales de lectores –familiares, amigos, maestros, etcétera- que generan percepciones favorables hacia la lectura, aún sin proponérselo 3) los estudiantes con hábitos de lectura tienen definidas sus expectativas de futuro 4) la lectura es usada por adolescentes lectores para construir su espacio íntimo y fortalecer su identidad y, 5) los estudiantes prefieren leer en la intimidad de su hogar que en la escuela.

En el año 2007, la investigadora Rosa Mesías Ratto, realizó una investigación con estudiantes ingresantes a la facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao, para determinar la influencia del colegio de procedencia en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados determinaron que el colegio de procedencia de los estudiantes sí influye en cada uno de los niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico. A nivel literal no se encontró mayor diferencia en los estudiantes procedentes de colegios públicos, en relación a los de colegios privados. Mientras que en los niveles inferencial y crítico sí se acentúa la diferencia en favor de los estudiantes procedentes de los colegios privados.

Durante los años 2007 y 2008, en la Universidad Cooperativa de Colombia, los investigadores: Arlenys Calderón Ibañez y Jorge Quijano Peñuela, realizaron un estudio

cuyo objetivo fue “identificar las características y habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de los programas de Psicología (3er semestre) y de Derecho (4° y 5° semestre)”. Se trabajó esencialmente con el test CLOZE y desde lo cualitativo, con entrevistas a docentes. Los resultados indican que los estudiantes de los programas de Psicología y Derecho de la mencionada universidad, se encuentran en un nivel de frustración, pues no evidencian el manejo gramatical del lenguaje. En los resultados del CLOZE, no se evidencia en los estudiantes el paso por los distintos niveles de adquisición, retención, integración, recuperación y transferencia de información, estando los encuestados en un nivel de comprensión LITERAL.

3. DEFINICIONES OPERACIONALES Y DE LAS VARIABLES

Alonso (1992b) sostiene que la motivación intrínseca, es cuando la persona fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas. Además, el autor sostiene que motivación extrínseca es cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera si no por las ventajas que ésta ofrece.

Según Díaz, F. (1999, pp. 35 – 49) la motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y “tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo”. Asimismo, el autor sostiene que la motivación extrínseca “es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la

realización de actividades”, pero que proceden de fuera. De esta manera, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios.

Hay tres tipos de motivación Extrínseca:

- Regulación externa:** La conducta es regulada a través de medios externos tales como premios y castigos. Por ejemplo: un estudiante puede decir, "estudio la noche antes del examen porque mis padres me fuerzan a hacerlo".
- Regulación introyectada:** El individuo comienza a internalizar las razones para sus acciones pero esta internalización no es verdaderamente autodeterminada, puesto que está limitada a la internalización de pasadas contingencias externas. Por ejemplo: "estudiaré para este examen porque el examen anterior lo reprobé por no estudiar".
- Identificación:** Es la medida en que la conducta es juzgada importante para el individuo, especialmente lo que percibe como escogido por él mismo, entonces la internalización de motivos extrínsecos se regula a través de identificación. Por ejemplo: "decidí estudiar anoche porque es algo importante para mí".

Variables:

X: Motivación hacia la lectura

Y: Hábito de lectura

Z: Comprensión de textos

| VARIABLES | DIMENSIONES | DEFINICIONES OPERACIONALES | INSTRUMENTO |
|--|------------------------------|--|--|
| Motivación hacia la lectura | Intrínseca Extrínseca | Definida como interés, necesidad e impulso. Cuando este interés, necesidad o impulso emana de aspectos sociales o ambientales, ajenos al sujeto. | Prueba Questionnaire Measure Motivations (adaptado y validado) |

| VARIABLES | DIMENSIONES | DEFINICIONES OPERACIONALES | INSTRUMENTO |
|------------------|--------------------|---------------------------------------|--------------------|
|------------------|--------------------|---------------------------------------|--------------------|

| | | | |
|--------------------------|-------------------|--|---|
| Hábito de lectura | Actos de Voluntad | No son producto espontáneo de una educación recibida pero no construida activamente por el sujeto. | Test de hábitos de lectura (elaborado y validado) |
| | Actos de carácter | Los hábitos no son resultado de la inconsciencia, ni fruto espontáneo de la repetición. | |

| VARIABLES | DIMENSIONES | DEFINICIONES OPERACIONALES | INSTRUMENTO |
|------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|
|------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|

| Comprensión de | La lectura se concibe | Test Cloze |
|----------------|-----------------------|---|
| textos | <i>Ascendentes</i> | <p>como <i>descodificación</i> o reconocimiento de señales, y el significado se construye partiendo del estímulo visual y en sentido ascendente - pasando de las unidades inferiores (letras, palabras) a las frases, oraciones</p> |
| | <i>Descendentes</i> | <p>El lector toma parte activa en la tarea lectora, utilizando su conocimiento previo para interpretar el texto</p> |

4. SISTEMA DE HIPÓTESIS

4.1 Hipótesis General

Existe una relación significativa entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

4.2 Hipótesis Específicas

- A. Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y el hábito de lectura en los estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.
- . B. Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos en los estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.
- C. Existe relación significativa entre el hábito de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

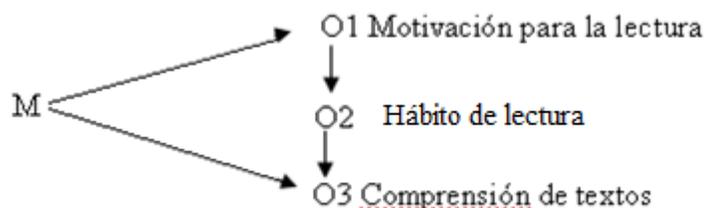
1. NIVEL Y TIPO DE LA INVESTIGACIÓN

El nivel es transversal y el tipo es no experimental.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño es descriptivo correlacional; porque se trató de encontrar relaciones entre las variables: Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos.

Teniendo en cuenta el siguiente esquema:



3. POBLACIÓN Y NATURALEZA DE LA MUESTRA

3.1 Descripción de la población

Desde el punto de vista geográfico, la población de la investigación estuvo conformada por alumnos del pre grado, de las carreras del área de Humanidades, de universidades particulares de los diferentes distritos de Lima metropolitana, matriculados durante el año 2013.

Según datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística (INEI, 2014) la población para esta investigación, asciende, aproximadamente, a un total de 317,016 alumnos matriculados, al año 2012.

Esta población pertenece al ámbito propiamente urbano. En cuanto al estrato socio económico, la población se caracteriza por pertenecer a los sectores medios y altos de nuestra sociedad.

3.2 Descripción de la muestra

La muestra presentó las siguientes características: los estudiantes tienen por edad entre 18 y 23 años, de ambos sexos, estudiantes de la carrera de psicología, de dos universidades particulares de Lima, ubicadas en los distritos de La Molina y Villa El Salvador, respectivamente, matriculados en los semestres: 2013 -1 y 2013 -2. La muestra estuvo constituida por 91 estudiantes, de los ciclos: primero, cuarto, quinto y noveno del pre grado de formación académica, según se detalla a continuación:

Por lugar de procedencia:

Universidad del distrito de La Molina: 47 encuestados

Universidad del distrito de Villa El Salvador: 44 encuestados

Por grado de estudios:

Primer ciclo académico: 25 encuestados

Cuarto ciclo académico: 24 encuestados

Quinto ciclo académico: 20 encuestados

Noveno ciclo académico: 22 encuestados

3.3 Muestra y método de muestreo

La muestra fue de tipo no probabilístico, por conveniencia.

3.4 Criterios de inclusión

Fueron incluidos alumnos de ambos sexos, estudiantes de los ciclos: 1, 4°, 5° y 9° de la carrera de psicología de las dos universidades en las que se realizó la investigación, cuyas edades fluctuaron entre 18 y 23 años.

3.5 Criterios de exclusión

Fueron excluidos de la muestra los alumnos de otras facultades de las universidades en las que se realizó la investigación, que fueran mayores a 23 años o menores de 18 años, y/o tuvieran como discapacidad física la ceguera.

4. INSTRUMENTOS

Se elaboraron los siguientes dos cuestionarios:

4.1 Instrumento Motivación hacia la lectura en universitarios

FICHA TÉCNICA:

Autores: Allan Wiegfield, John T. Guthrie, Karen Mc Gough, (1996)

Título: Questionnaire Measure of children's motivation for reading

Adaptación: Lourdes María Elena de la Puente Arbaiza

Año: 2013

Lugar: Lima, Perú

Aplicación: Colectiva

Duración aproximada: 15 minutos

Material: Impreso

Finalidad: Se mide la motivación hacia la lectura, en las siguientes dimensiones:

Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y Falta de motivación

Motivación intrínseca.- Indicadores:

1. Disfrute de la lectura: PREGUNTAS: 1, 6, 7, 8, 12, 13, 17, 22, 23, 24, 25
2. Curiosidad por la lectura: PREGUNTAS: 1, 4, 7, 8, 13, 17, 24
3. La lectura como reto: PREGUNTAS: 2, 6, 23
4. Desempeño en lectura: PREGUNTAS: 15
5. Importancia de la lectura, la lectura como valor: PREGUNTA: 9

Motivación extrínseca.- Indicadores:

6. Razones sociales motivan la lectura: PREGUNTAS: 10, 11, 14, 16, 19, 20, 21
7. Reconocimiento a través de la lectura: PREGUNTAS: 11, 14, 19, 20

Falta de motivación:

8. Fastidio o desagrado: PREGUNTAS: 3, 5 y 18

4.2 Instrumento Hábito de lectura en universitarios

FICHA TÉCNICA:

Autora: Lourdes María Elena de la Puente Arbaiza

Año: 2,013

Lugar: Lima, Perú.

Aplicación: colectiva

Duración aproximada: 10 minutos

Material: Impreso

Finalidad: Este cuestionario tiene como objetivo medir el hábito de lectura, considerando los siguientes indicadores:

1. Modelos de conducta en la infancia (preguntas n° 1, 2, 3, 4)
2. Materiales de lectura a disposición en la infancia (pregunta n° 7)
3. Conductas en la infancia en relación a la lectura (preguntas n°1, 5, 6, 8)

4. Modelos de conducta en la actualidad (preguntas n° 9, 10, 19, 20)
5. Materiales de lectura a disposición en la actualidad (pregunta n° 11)
6. Conductas en la actualidad hacia la lectura (preguntas n° 12 a n° 18)

Ambos instrumentos fueron validados mediante el juicio de ocho expertos en la materia, todos ellos psicólogos educativos.

La validación, que implica la aprobación o desaprobación de cada ítem, se realizó en dos etapas, utilizando, para la cuantificación del índice de acuerdo entre jueces: el *coeficiente de validez V de Aiken*. En una primera etapa no se obtuvo el puntaje que daría la validez a cada uno de los ítems, asignándose un valor de 1 (uno) si el juez estaba de acuerdo con el ítem y valor 0 (cero) si está en desacuerdo. En una segunda etapa, algunos ítems fueron eliminados, otros modificados, según sugerencias de algunos expertos, para en un segundo proceso obtener el puntaje adecuado y lograr la validez de los dos instrumentos señalados.

En cuanto a la confiabilidad, con los datos recogidos se realizó el análisis de la confiabilidad de ambos instrumentos, utilizando el coeficiente: Alpha de Cronbach. El instrumento sobre Motivación hacia la lectura obtuvo el puntaje de: 0.785 y el instrumento sobre Hábito de lectura el puntaje de: 0.653.

4.3 Test Cloze

FICHA TÉCNICA:

Autor: Wilson Taylor

Año: 1953

Lugar: USA

Aplicación: Colectiva

Duración aproximada: 15 minutos por cada uno de los dos textos.

Material: Impreso

Finalidad: El test CLOZE se explica por un cierre gestáltico. La estructura sintagmática (sintáctico – semántica) proporciona ideas con lagunas que deben ser llenadas significativamente, por el sujeto, completando una Gestalt a partir de los componentes lingüísticos. El CLOZE exige que el sujeto movilice todos sus recursos lingüísticos. (González, 1996g, citado en González 2006, pp. 223-224).

Se presentaron dos tipos de textos, uno académico y el segundo de tipo informativo o de opinión; con la finalidad de comparar puntajes entre uno y otro, asumiendo que al ser uno de ellos (el segundo) de mayor familiaridad que el otro, para los miembros de la muestra, favorece este aspecto, el nivel de comprensión.

En cuanto a los criterios utilizados para seleccionar los textos, se tuvo en cuenta las características de la carrera de los miembros de la muestra de la presente investigación, por lo que el primer texto de tipo académico sobre el tema referente al diseño de una investigación, se consideró ideal para los estudiantes de psicología, y además, ha sido aplicado, anteriormente, en una muestra de universitarios de la Universidad de Cuyo en Argentina, entre los años 2003 y 2006. Este texto fue elaborado ad hoc para la muestra integrada por estudiantes del tercer año del Profesorado de Ciencias de la educación, de la facultad de Filosofía y Letras de la mencionada universidad. (Difabio, 2008)

Asimismo, el segundo texto utilizado es de tipo informativo y de actualidad, capaz de ser comprendido, por estudiantes jóvenes, sin necesidad de mayor preparación académica, pues trata sobre el uso de internet y google, y ha sido tomado de una publicación del diario El Comercio de Lima, de la sección Editorial.

Ambos textos para efectos de la medición, se han estructurado utilizando un criterio para la determinación de sus 60 y 58 lagunas respectivamente, este es el criterio Mecánico o Razón fija que implica la eliminación de una palabra de cada cinco, manteniéndose intactas, en esta investigación, sólo la primera oración en cada texto. (González, 1996, citado en González 2006h, pp. 223)

Para la tabulación se asigna un punto a cada respuesta acertada, se admiten ciertos sinónimos que se consideran aceptables tanto a nivel semántico como sintáctico en cada uno de los textos.

Para el análisis de los resultados, se establecen los siguientes criterios para la conversión de los puntajes del Cloze en niveles funcionales de lectura (Condemarín y Milicic, 1988, citado en Difabio, 2008):

1. Independiente: 75 % o más de respuestas correctas, subcategorizado en: excelente (100 a 90%) y muy bueno (89 a 75 %).
2. Instruccional: entre 74% y 60%
3. De Frustración: de 59% a menos respuestas correctas, subcategorizado en: Dificultad (59% a 44%) y Deficiente (43% a menos).

No se consideró necesaria la evaluación de las lecturas seleccionadas por parte de los jueces, debido a que los criterios para su selección, mencionados anteriormente, cuentan con la debida justificación.

Los cuatro instrumentos de medición (2 ejercicios de Cloze) se presentan en el ANEXO.

5. PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO

Se aplicaron los siguientes tres instrumentos de medición a la muestra mencionada:

1. Cuestionario sobre Motivación hacia la lectura en universitarios
2. Cuestionario sobre Hábito de lectura en universitarios
3. Test Cloze para medir Comprensión de textos: 2 ejercicios

Se aplicaron los tres instrumentos mencionados, uno a continuación del otro, en sesiones colectivas, de aproximadamente una hora de duración, se trabajó con grupos de 20 a 25 alumnos en cada una de las dos universidades donde se realizó la investigación, previa coordinación con los profesores respectivos. Se inició cada sesión con el instrumento sobre Motivación hacia la lectura en universitarios, seguidamente se completó el de Hábito de lectura en universitarios, para finalizar con los 2 ejercicios referentes al Test Cloze. Las instrucciones para responder cada uno de los cuestionarios y los dos ejercicios del Test Cloze se encuentran en cada uno de los instrumentos aplicados.

En cuanto a las calificaciones de los cuestionarios, es preciso mencionar que todos los encuestados contestaron adecuadamente los cuestionarios sobre Motivación hacia la lectura en universitarios y Hábito de lectura en universitarios, sin embargo hubo aproximadamente un 14 % de encuestados que no respondió a por lo menos uno de los ejercicios del test Cloze, en estos casos, se calificó dicho(s) instrumento(s) con cero respuestas acertadas.

6. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos han sido procesados en el paquete estadístico SPSS/PC (*STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCES*) versión 15, con el que se realizaron las siguientes actividades:

Nivel 1: Estudio y análisis de correlación de los datos mediante el estadígrafo r de Pearson. Luego se realizaron las pruebas de hipótesis correspondientes.

Nivel 2: Presentación de los datos descriptivos, mediante tablas de frecuencias y gráficos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

1. PRUEBA DE HIPÓTESIS ENTRE LAS VARIABLES: MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA, HÁBITO DE LECTURA y COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

1.1 Prueba de hipótesis 1:

H_0 : No existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y hábito de lectura en los universitarios encuestados.

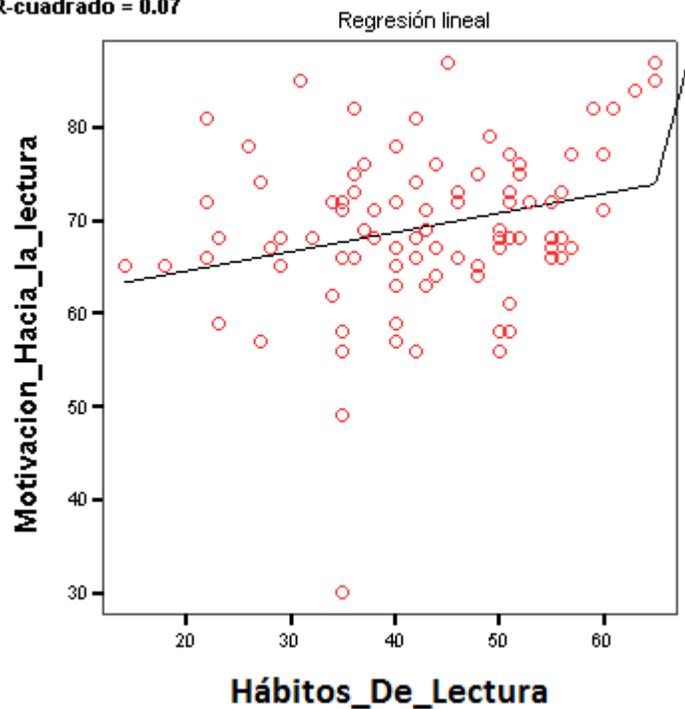
$$H_0: \rho = 0$$

H_1 : Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y hábito de lectura en los universitarios encuestados.

$$H_1: \rho \neq 0$$

Estudio de las correlaciones de las variables motivación hacia la lectura y hábito de lectura, nos permitirá determinar si existe o no relación entre ambas variables.

1Motivacion_Hacia_la_lectura = 60.41 + 0.21 * Hábito_de_lectura
R-cuadrado = 0.07



Correlaciones

Figura 1: Correlaciones de las variables **motivación hacia la lectura y hábito de lectura.**

Tabla 1:

Coefficiente de correlación Pearson entre variables **motivación hacia la lectura y hábito de lectura.**

| | | Hábito de lectura | Motivación hacia la lectura |
|-----------------------------|------------------------|-------------------|-----------------------------|
| Hábito de lectura | Correlación de Pearson | 1 | .269** |
| | Sig. (bilateral) | | .010 |
| | N | 91 | 91 |
| Motivación hacia la lectura | Correlación de Pearson | .269** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .010 | |
| | N | 91 | 91 |

****.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Luego, para la muestra de tamaño 91 (N=91) y teniendo 89 grados de libertad y con un nivel de significancia $\alpha = 0,05$. Se calcula el coeficiente de Pearson, mediante el uso de software SPSS y el resultado obtenido se muestra en la Tabla 30:

El coeficiente de correlación de Pearson (r) es 0,269; esto quiere decir, que existe una relación entre las variables motivación hacia la lectura y hábito de lectura, **muy débil**.

El cálculo de $r_{obtenido} = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}}$; teniendo en cuenta el $r = 0.269$ (coeficiente de correlación de Pearson). Luego, se calcula:

$r_{obtenido} = 2,588$; Valor que se calcula a partir de los datos de la muestra.

y el $r_{Crítico} = 0,198$, valor que se obtiene de la tabla estadística de Pearson, con 48 grados de libertad.

Luego, como $r_{obtenido} > r_{crítico}$, entonces se rechaza la hipótesis Nula (H_0) y como consecuencia se acepta la hipótesis alterna H_1 : “Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y el hábito de lectura en los estudiantes universitarios”.

1.2 Prueba de hipótesis 2:

H_0 : No existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos en los universitarios encuestados.

$$H_0: \rho = 0$$

H_1 : Existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos en los universitarios encuestados.

$$H_1: \rho \neq 0$$

Estudio de las correlaciones de las variables motivación hacia la lectura y la comprensión de textos, la que nos permitirá determinar si existe o no relación entre ambas variables.

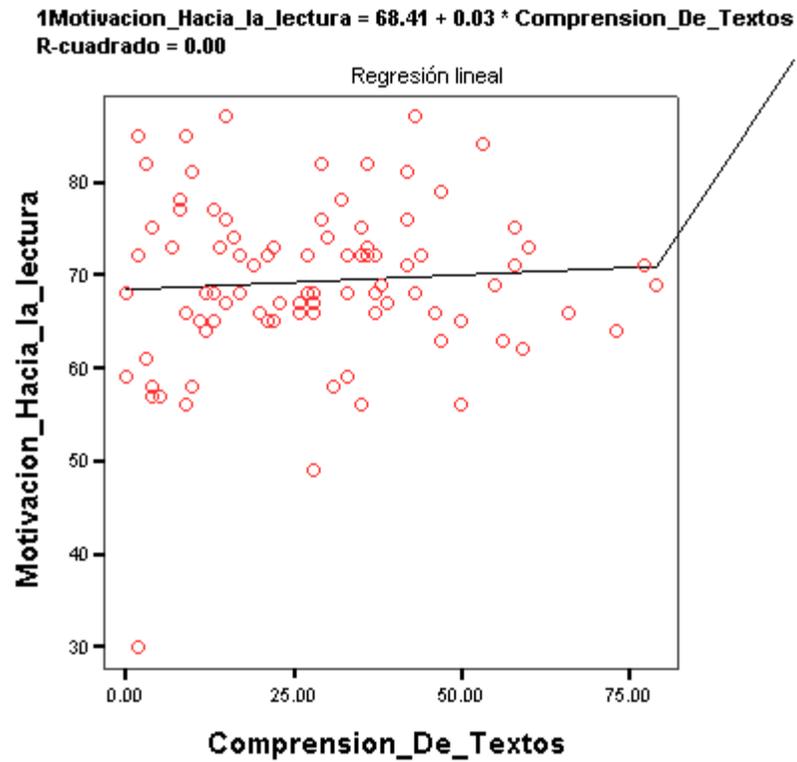


Figura 2: Coeficiente de correlación Pearson ente las variables **motivación hacia la lectura** y la **comprensión de textos**.

Tabla 2:

Coeficiente de correlación Pearson entre variables **motivación hacia la lectura** y **la comprensión de textos**.

Correlaciones

| | | Comprensión de textos | Motivación hacia la lectura |
|------------------------------------|------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Comprensión de textos | Correlación de | 1 | .069 |
| | Pearson | | |
| | Sig. (bilateral) | | .516 |
| | N | 91 | 91 |
| Motivación hacia la lectura | Correlación de | .069 | 1 |
| | Pearson | | |
| | Sig. (bilateral) | .516 | |
| | N | 91 | 91 |

** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Luego, para la muestra de tamaño 91 (N=91) y teniendo 89 grados de libertad y con un nivel de significancia $\alpha = 0,05$. Se calcula el coeficiente de Pearson, mediante el uso de software SPSS y el resultado obtenido se muestra en la Tabla 2:

El coeficiente de correlación de Pearson (r) es 0,069; este valor tiende a cero ($p_{\text{valor}} = 0,516$ y no es menor que 0.05); esto quiere decir, que **no** existe una relación las entre variables **motivación hacia la lectura** y **la comprensión de textos**.

1.3 Prueba de hipótesis 3:

H_0 : No existe relación significativa entre el hábito de lectura y la comprensión de textos.

$$H_0: \rho = 0$$

H_1 : Existe relación significativa entre el hábito de lectura y la comprensión de textos.

$$H_1: \rho \neq 0$$

Estudio de las correlaciones de las variables **hábito de lectura** y la **comprensión de textos** la que nos permitirá determinar si existe o no relaciones entre ambas variables.

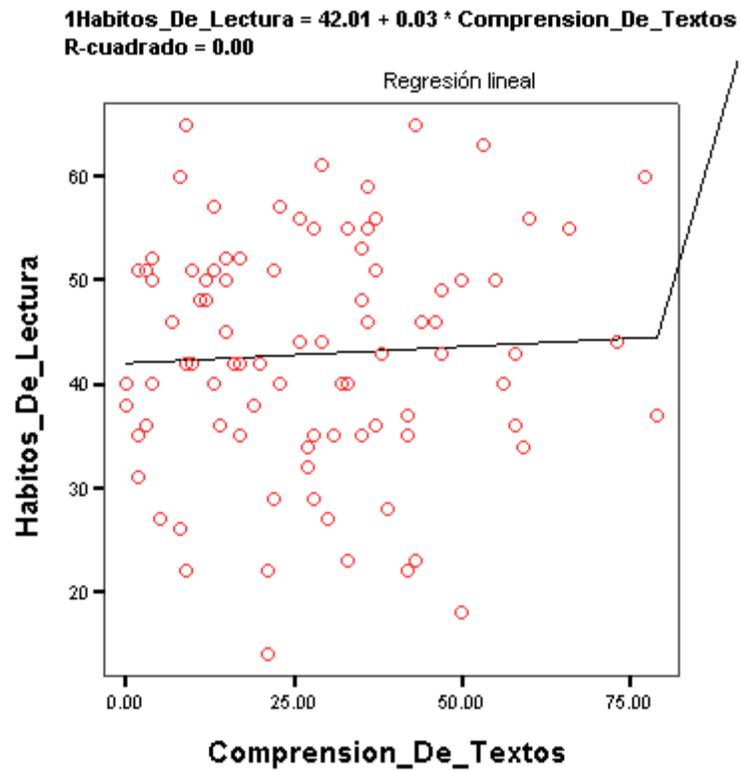


Figura 3: Correlaciones de las variables **hábito de lectura** y la **comprensión de textos**.

Tabla 3:

Coeficiente de correlación Pearson entre variables **hábito de lectura** y **comprensión de textos**.

Correlaciones

| | | Hábito de lectura | Comprensión de textos |
|----------------------|---------------------------|----------------------|--------------------------|
| Hábito de lectura | Correlación de Pearson | 1 | .053 |

| | | | |
|------------------------------|------------------------|------|------|
| | Sig. (bilateral) | | .615 |
| | N | 91 | 91 |
| Comprensión de textos | Correlación de Pearson | .053 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .615 | |
| | N | 91 | 91 |

**** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).**

Luego, para la muestra de tamaño 91 (N=91) y teniendo 89 grados de libertad y con un nivel de significancia $\alpha = 0,05$. Se calcula el coeficiente de Pearson, mediante el uso de software SPSS y el resultado obtenido se muestra en la Tabla 3:

El coeficiente de correlación de Pearson (r) es 0,053, este valor tiende a cero ($p_{\text{valor}} = 0,615$ y no es menor que 0.05); esto quiere decir, que **no** existe una correlación entre variables **hábito de lectura** y **comprensión de textos**.

2. Análisis descriptivo de la variable: MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA

Se aplicó la encuesta de 25 ítems a 91 estudiantes y los datos obtenidos se describen a continuación, mediante el estudio de las dimensiones.

2.1 Dimensión: Motivación intrínseca hacia la lectura

Tabla 4:

Resultados mediante tabla de baremos de la variable motivación hacia la lectura, dimensión intrínseca

| Escales de Motivaci3n | Rango | Frecuencia | % |
|-----------------------|---------|------------|-------|
| Intr3nseca | | | |
| Alta | [52;64] | 12 | 13.19 |
| Mediana | [40;52[| 63 | 69.23 |
| Baja | [28;40[| 15 | 16.48 |
| Muy baja | [16,28[| 1 | 1.10 |

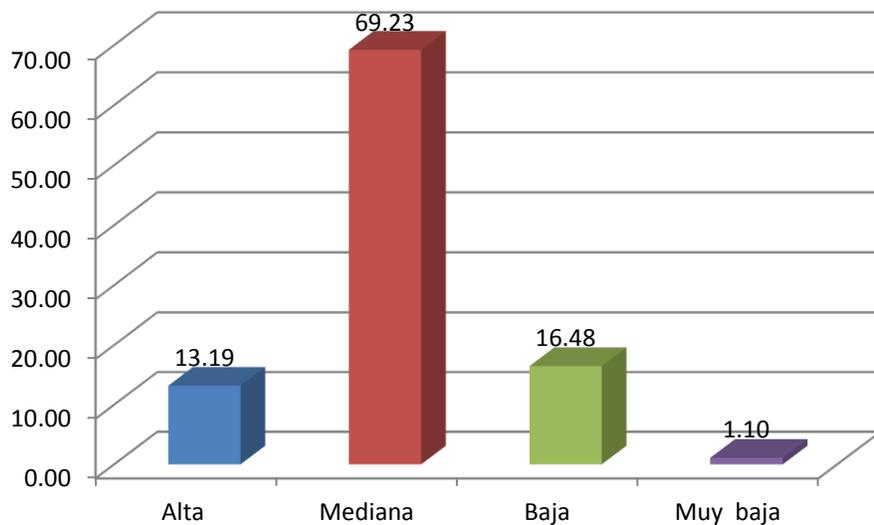


Figura 4: Representaci3n de la tabla de baremos de la variable motivaci3n hacia la lectura, dimensi3n intr3nseca

Los resultados nos muestran que 69.23% de los encuestados se encuentran en la escala “Mediana”, el 16.48% en la escala “Baja”, el 13,19% en la escala “Alta” y 1.10% en la escala “Muy baja”, esto significa que el 69.23 % de los estudiantes encuestados posee un nivel medio de motivaci3n intr3nseca hacia la lectura, el 16.48% se encuentra en un nivel de baja motivaci3n intr3nseca, un 13,19% se encuentra en un

nivel alto de motivación intrínseca y un 1.1% en un nivel muy bajo de motivación intrínseca.

2.2 Dimensión: Motivación extrínseca hacia la lectura

Tabla 5:

Resultados mediante tabla de baremos de la variable motivación hacia la lectura, dimensión extrínseca

| Escala de Motivación | Rango | Frecuencia | % |
|----------------------|---------|------------|-------|
| Alta | [23;28] | 9 | 9.89 |
| Mediana | [18;23[| 37 | 40.66 |
| Baja | [13;18[| 34 | 37.36 |
| Muy baja | [07;13[| 11 | 12.09 |

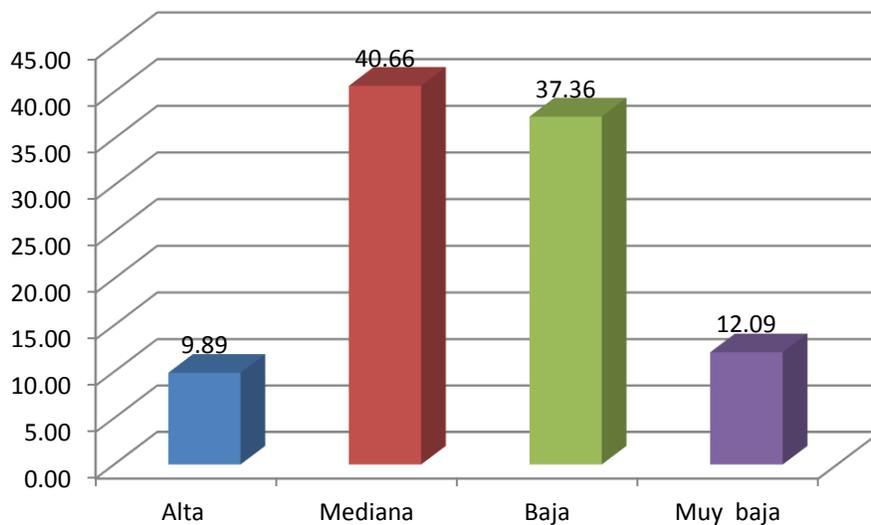


Figura 5: Representación de la tabla de baremos de la variable motivación hacia la lectura en universitarios, dimensión extrínseca

Los resultados nos muestran que 40.66% de los encuestados se encuentran en la escala “Mediana”, el 37.36% en la escala “Baja”, el 9.89% en la escala “Alta” y 12.09% en la escala “Muy baja”, esto significa que el 40.66% de los encuestados se encuentra en un nivel medio de la escala de motivación extrínseca hacia la lectura, un 37.36% en un nivel bajo de motivación extrínseca, 12.09 % en un nivel muy bajo y sólo un 9.89% en un nivel alto de motivación extrínseca.

2.3 Falta de motivación hacia la lectura

Tabla 6:

Resultados mediante tabla de baremos de la categoría falta de motivación hacia la lectura

| Escala de falta de Motivación hacia la lectura | Rango | Frecuencia | % |
|---|--------------|-------------------|----------|
| Alta | [10;12] | 10 | 10.99 |
| Mediana | [08;10[| 26 | 28.57 |
| Baja | [06;08[| 34 | 37.36 |
| Muy baja | [03;06[| 21 | 23.08 |

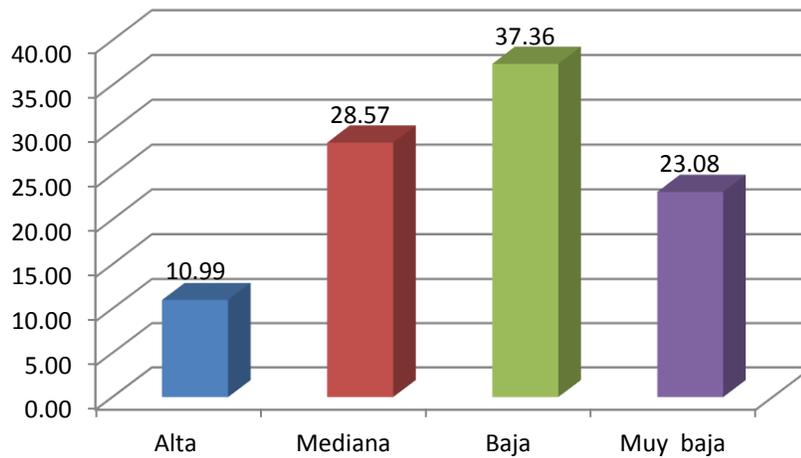


Figura 6: Representación de la tabla de baremos de la categoría falta de motivación hacia la lectura

Los resultados nos muestran que 37.36% de los encuestados se encuentran en la escala “Baja”, el 28.57% en la escala “Mediana”, el 23.08% en la escala “Muy baja” y 10.99% en la escala “Alta”, esto significa que 37.56% de los encuestados tiene un nivel bajo de fastidio o desagrado hacia la lectura, 23.08% de los encuestados, tiene un nivel muy bajo, 28.57% un nivel medio de fastidio o desagrado y un 10.99% un nivel alto de fastidio o desagrado hacia la lectura.

2.1 Indicadores de la MOTIVACIÓN INTRÍNSECA hacia la lectura

2.1.1 Indicador: Disfrute de la lectura

Tabla 7:

Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría: disfrute de la lectura

| Escala | Rango | Frecuencia | % |
|----------|---------|------------|-------|
| Alta | [37;44] | 25 | 27.47 |
| Mediana | [29;37[| 50 | 54.95 |
| Baja | [20;29[| 15 | 16.48 |
| Muy baja | [11;20[| 1 | 1.10 |

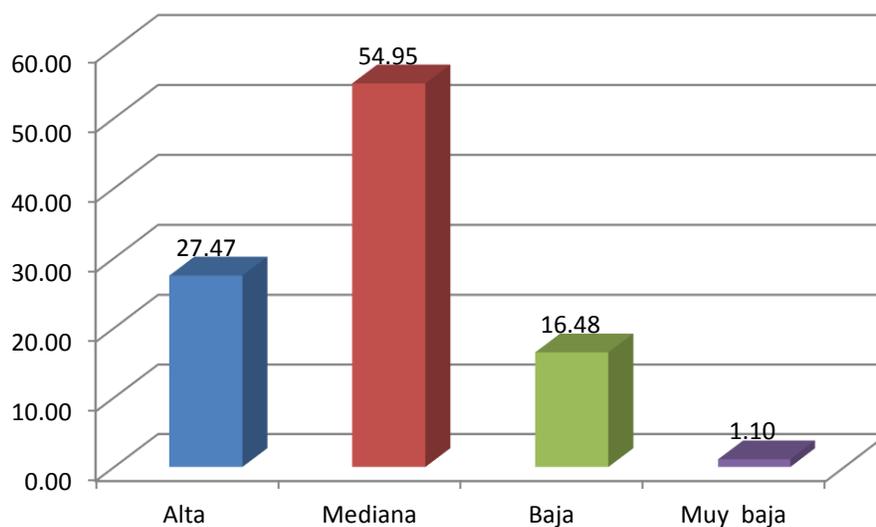


Figura 7: Representación de la tabla de baremos de la categoría: disfrute de la lectura

Los resultados nos muestran que 54.95% de los encuestados se encuentran en la escala “Mediana”, el 16.48% en la escala “Baja”, el 27.47% en la escala “Alta” y 1.10% en la escala “Muy baja”, esto significa que el 54.95% de los encuestados disfruta de lectura en un nivel que se puede calificar como mediano, el 27.47 % de los

encuestados disfruta en un nivel alto de la lectura, , 16.48% , no disfruta de la lectura y 1.10% de los encuestados, no la disfruta en absoluto.

2.1.2 Indicador: Curiosidad por la lectura

Tabla 8:

Resultados mediante la tabla de baremos de la categoría:

curiosidad por la lectura

| Escala | Rango | Frecuencia | % |
|----------|---------|------------|-------|
| Alta | [23;28] | 31 | 34.07 |
| Mediana | [18;23[| 46 | 50.55 |
| Baja | [13;18[| 12 | 13.19 |
| Muy baja | [07;13[| 2 | 2.20 |

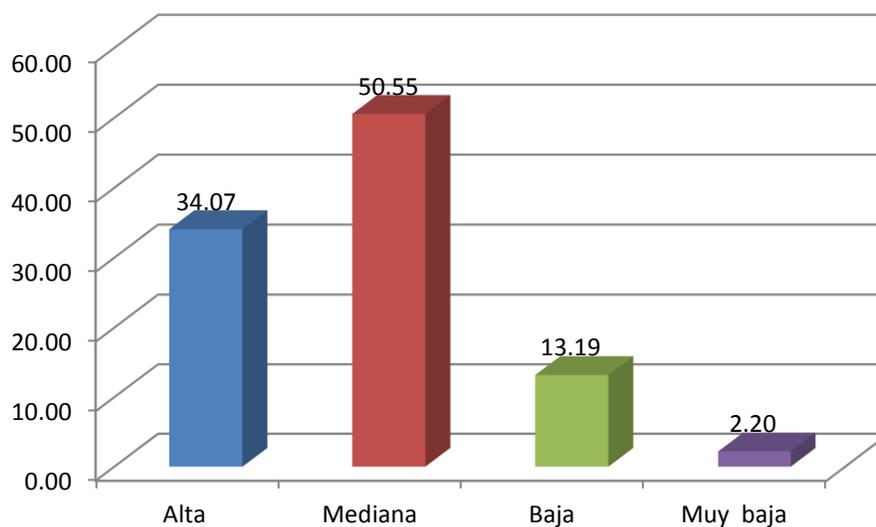


Figura 8: Representación de la tabla de baremos de la categoría de curiosidad por la lectura

Los resultados nos muestran que 50.55% de los encuestados se encuentran en la escala “Mediana”, el 34.07% en la escala “Alta”, el 13.19% en la escala “Baja” y 2.20% en la escala “Muy baja”, esto significa que 50.55% de los encuestados revela un nivel mediano de curiosidad por la lectura de textos, el 34.07% de encuestados revela un alto nivel de curiosidad por la lectura, 13.19% muestra una baja curiosidad y 2.20% de encuestados un nivel muy bajo de curiosidad por la lectura.

2.1.3 Indicador: La lectura como reto

Tabla 9:

Resultados mediante tabla de baremos de la categoría: la lectura como reto

| Escala | Rango | Frecuencia | % |
|---------------|--------------|-------------------|----------|
| Alta | [10;12] | 38 | 41.76 |
| Mediana | [08;10[| 37 | 40.66 |
| Baja | [06;08[| 15 | 16.48 |
| Muy baja | [03;06[| 1 | 1.10 |

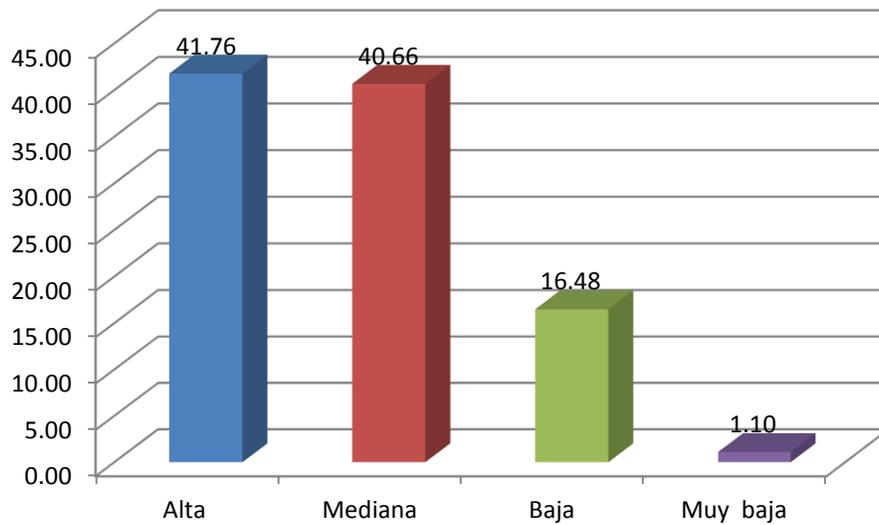


Figura 9: Representación de la tabla de baremos de la categoría: la lectura como reto

Los resultados nos muestran que el 41.76% de los encuestados se encuentran en la escala “Alta”, 40.66% se encuentran en la escala “Mediana”, el 16.48% en la escala “Baja” y 1.10% en la escala “Muy baja”, esto significa que el 41.76% de los encuestados percibe a un nivel alto, a la lectura como un reto, el 40.66% la percibe a un nivel medio, 16.48% la percibe un nivel bajo como reto, y 1.10% percibe a la lectura a un nivel muy bajo, como reto.

2.1.4 Indicador: Desempeño en lectura

Tabla 10:

Resultados mediante tabla de baremos de la categoría: desempeño en la lectura

| Escala | Rango | Frecuencia | % |
|--------|-------|------------|-------|
| Alta | 4 | 42 | 46.15 |

| | | | |
|----------|---|----|-------|
| Mediana | 3 | 38 | 41.76 |
| Baja | 2 | 9 | 9.89 |
| Muy baja | 1 | 2 | 2.20 |

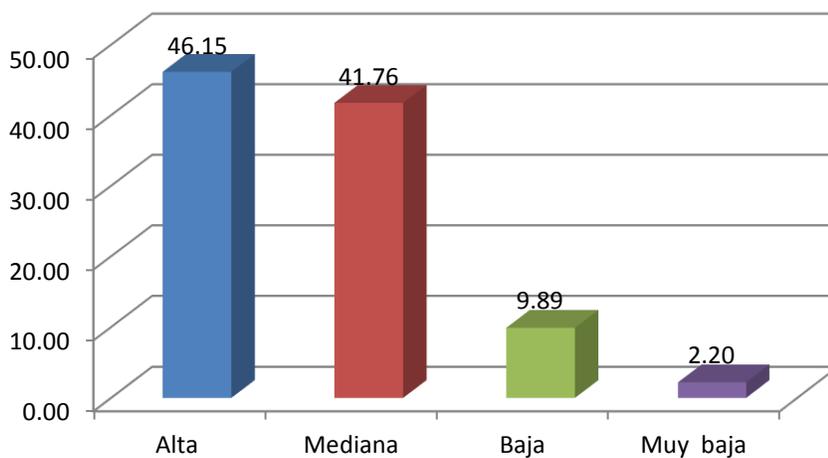


Figura 10: Representación de la tabla de baremos de la categoría: desempeño en la lectura

Los resultados nos muestran que 46.15 % de los encuestados se encuentran en la escala “Alta”, el 41.76% en la escala “Mediana”, el 9.89% en la escala “Baja” y 2.20% en la escala “Muy baja”, esto significa que en el 46.15% de los encuestados el desempeño en lectura es un alto indicador de su motivación intrínseca, en el 41.76% el desempeño en lectura es un indicador de nivel mediano de su motivación intrínseca, en el 9.89% el desempeño es un indicador bajo de la motivación intrínseca y en el 2.20 % es un indicador muy bajo.

2.1.5 Indicador: Importancia de la lectura o la lectura como valor

Tabla 11:

Resultados mediante tabla de baremos de la categoría: importancia de la lectura o la lectura como valor

| Escala | Rango | Frecuencia | % |
|----------|-------|------------|-------|
| Alta | 4 | 25 | 27.47 |
| Mediana | 3 | 41 | 45.05 |
| Baja | 2 | 16 | 17.58 |
| Muy baja | 1 | 9 | 9.89 |

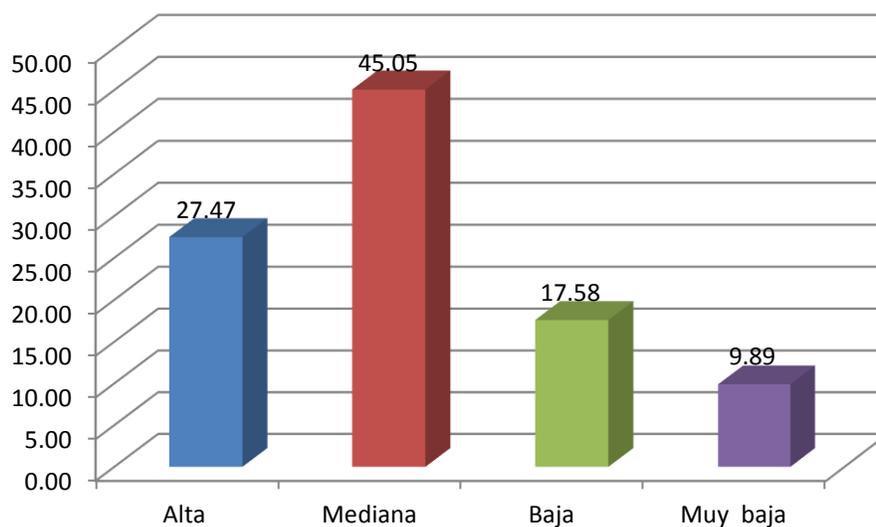


Figura 11: Representación de la tabla de baremos de la categoría: importancia de la lectura o la lectura como valor

Los resultados nos muestran que 45.05% de los encuestados se encuentra en la escala “Mediana”, el 27.47% en la escala “Alta”, el 17.58 % en la escala “Baja” y el 9.89% en la escala “Muy baja”, esto significa que para el 45.05% de los encuestados la importancia a la lectura es un indicador de nivel medio, de la motivación intrínseca, mientras que para el 27.47% es un indicador alto , para el 17.58% es un indicador bajo y para el 9.89 %, un indicador muy bajo de la motivación intrínseca.

2.2. Indicadores de la MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA hacia la lectura

2.2.1 Indicador: Razones sociales que motivan la lectura

Tabla 12:

Resultados mediante tabla de baremos de la categoría: razones sociales que motivan la lectura

| Escala | Rango | Frecuencia | % |
|---------------|--------------|-------------------|----------|
| Alta | [23;28] | 9 | 9.89 |
| Mediana | [18;23[| 37 | 40.66 |
| Baja | [13;18[| 34 | 37.36 |
| Muy baja | [07;13[| 11 | 12.09 |

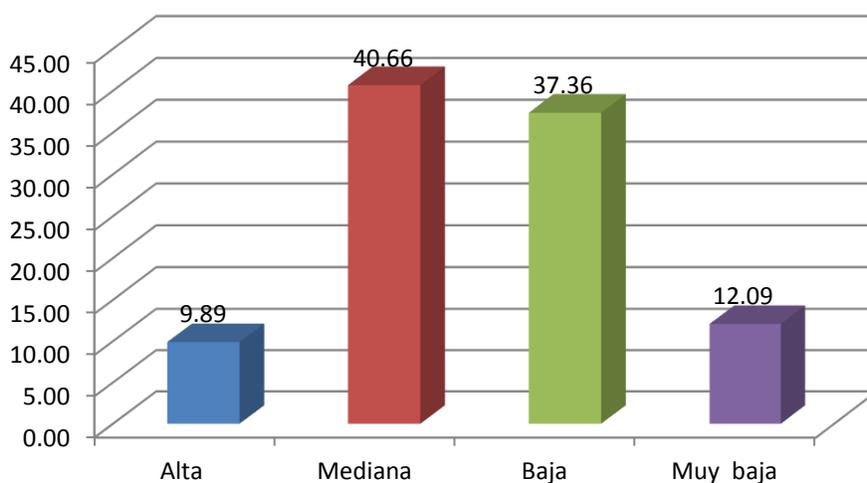


Figura 12: Representación de la tabla de baremos de la categoría: razones sociales que motivan la lectura

Los resultados nos muestran que el 40.66% de los encuestados se encuentran en la escala “Mediana”, el 37.36% en la escala “Baja”, el 9.89% en la escala “Alta” y 12.09% en la escala “Muy baja”, esto significa que para el 40.66% de los encuestados las razones sociales representan un indicador de nivel mediano, de la motivación extrínseca, para el 37.36% representa un bajo indicador, para el 12.09%, un muy bajo indicador y para el 9.89% un alto indicador de la motivación extrínseca.

2.2.2 Indicador: Reconocimiento social a través de la lectura

Tabla 13:

Resultados mediante tabla de baremos de la categoría: reconocimiento social a través de la lectura

| Escala | Rango | Frecuencia | % |
|---------------|--------------|-------------------|----------|
| Alta | [13;16] | 21 | 23.08 |
| Mediana | [10;13[| 34 | 37.36 |
| Baja | [07;10[| 21 | 23.08 |
| Muy baja | [04;07[| 15 | 16.48 |

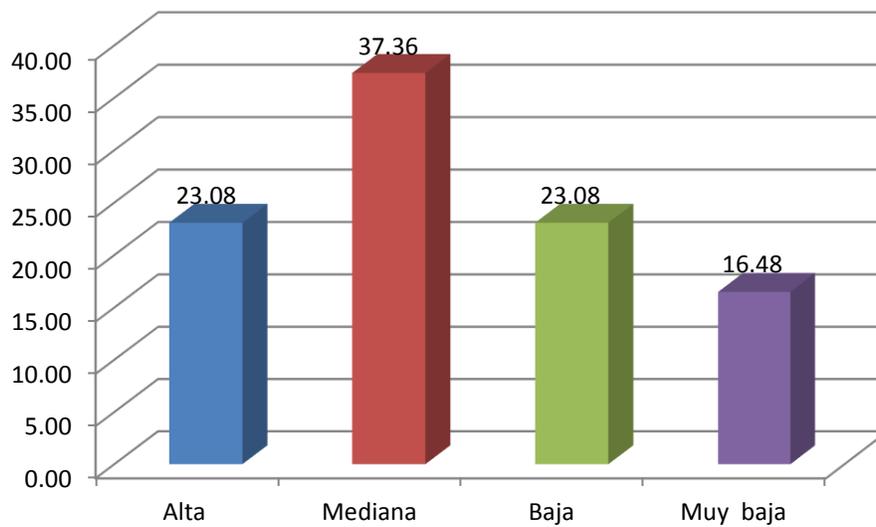


Figura 13: Representación de la tabla de baremos de la categoría: reconocimiento social a través de la lectura

Los resultados nos muestran que 37.36% de los encuestados se encuentran en la escala “Mediana”, el 23.08% en la escala “Baja”, el 23.08% en la escala “Alta” y 16.48% en la escala “Muy baja”, esto significa que para el 37.36% de los encuestados,

el reconocimiento social a través de la lectura es un indicador de nivel mediano de la motivación extrínseca, para un 23.08% es tanto un indicador de nivel alto como de nivel bajo de la motivación y para un 16.48% es un indicador muy bajo de la motivación extrínseca.

3. Análisis descriptivo de la variable HÁBITO DE LECTURA

Se aplicó la encuesta de 20 ítems a 91 estudiantes y los datos obtenidos se describen a continuación:

Tabla 14:

Resultados mediante tabla de baremos del análisis de la variable: Hábito de lectura

| Escala | Rango | Frecuencia | % |
|----------|---------|------------|--------|
| Alta | [60;80] | 6 | 6.59 |
| Mediana | [40;60[| 53 | 58.24 |
| Baja | [20;40[| 30 | 32.97 |
| Muy baja | [00,20[| 2 | 2.20 |
| | | 91 | 100.00 |

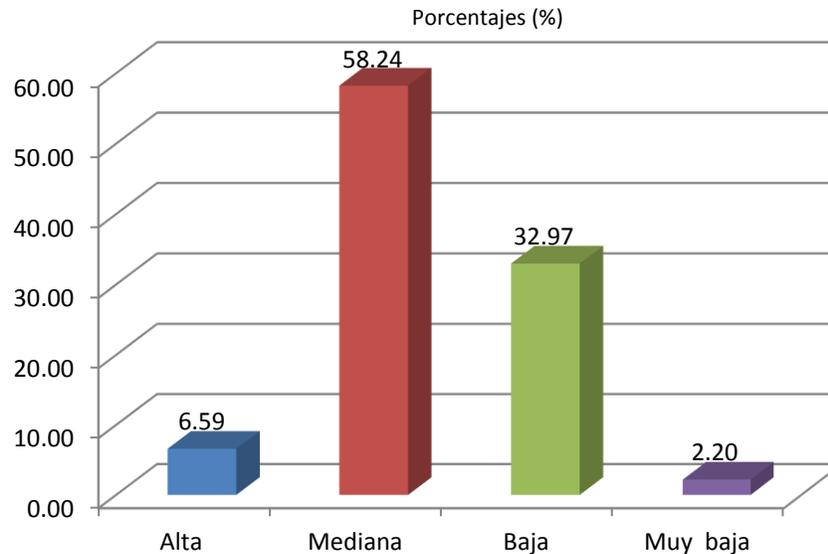


Figura 14: Representación de la tabla de baremos del análisis de la variable: Hábito de lectura

Los resultados nos muestran que el 58.24 % de los encuestados se encuentra en la escala de baremos “Mediana”, el 32.97% en “Baja”, el 2.20% en “Muy baja” y sólo el 6,59% en “Alta”, esto significa que el 58.24% de los estudiantes encuestados ha recibido estímulos en su infancia en favor de la formación del hábito de lectura y se encuentra en la actualidad, medianamente habituado a la práctica de la lectura, el 32.97% escasamente ha recibido estímulos y escasamente habituado, el 6.59 % ha recibido estímulos y está bastante habituado y el 2.20% no ha recibido estímulos y no está habituado a lectura en la actualidad.

Indicadores de la variable: HÁBITO DE LECTURA.-

Resultados de los datos obtenidos del estudio de indicadores de los hábitos de lectura de los estudiantes universitarios.

3.1 Indicador: Modelos de conducta en la infancia

Tabla 15:

Resultados mediante tabla de baremos del indicador: modelos de conducta en la infancia

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------|------------|-------|
| 0 | 143 | 39.29 |
| 1 | 59 | 16.21 |
| 2 | 0 | 0.00 |
| 3 | 0 | 0.00 |
| 4 | 162 | 44.51 |

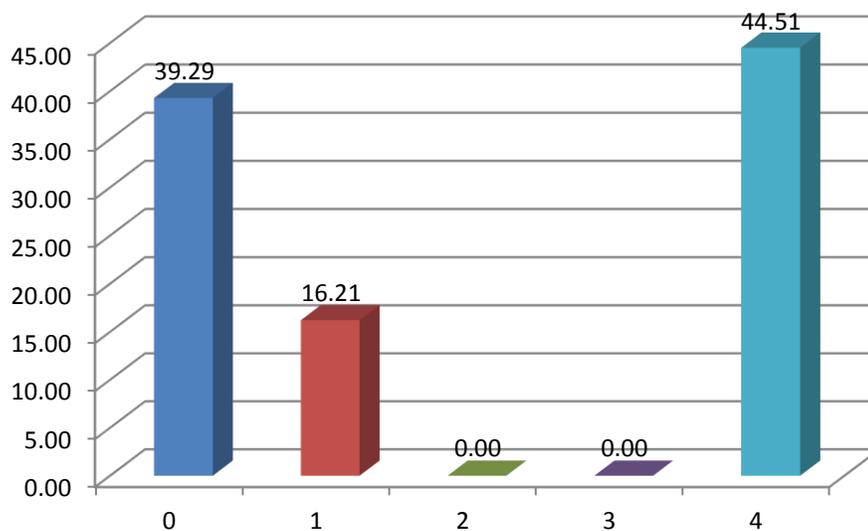


Figura 15: Representación de la tabla de baremos del indicador modelos de conducta en la infancia

Los resultados nos muestran que el 44.51 % de los encuestados se encuentran en la escala de baremos “4”, el 39.29% en “0”, el 16.21% en “1” y 0.0% en “2” y “3”, esto significa que en el 44.51% de encuestados, ha habido presencia de

modelos de conducta en relación a la formación del hábito de lectura en la infancia. Asimismo un significativo 39.29 % de encuestados ha carecido de modelos en su infancia y un 16.21 % ha contado mínimamente, con modelos de conducta durante su infancia.

3.2 Indicador: Materiales de lectura a disposición en la infancia

Tabla 16:

Resultados mediante tabla de baremos del indicador: materiales de lectura a disposición en la infancia.

| Categorías | Frecuencia | % |
|-------------------|-------------------|----------|
| 0 | 20 | 21.98 |
| 1 | 0 | 0.00 |
| 2 | 0 | 0.00 |
| 3 | 0 | 0.00 |
| 4 | 71 | 78.02 |

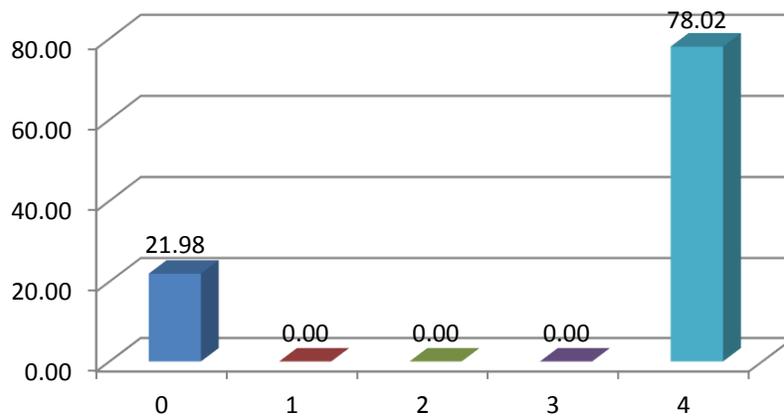


Figura 16: Representación de la tabla de baremos del indicador: materiales de lectura a disposición en la infancia

Los resultados nos muestran que el 78.02 % de los encuestados se encuentran en la escala de Baremos “4”, el 21.98% en “0” y 0.0% en “1”, “2” y “3”, esto significa que el 78.02 % de los encuestados ha contado con materiales de lectura en su hogar, durante su infancia y un 21.98 % no ha contado con materiales de lectura a su disposición durante su infancia.

3.3 Indicador: Conductas en la infancia en relación a la lectura

Tabla 17: Resultados mediante la tabla de baremos del indicador: conductas en la infancia en relación a la lectura

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------|------------|-------|
| 0 | 161 | 43.99 |
| 1 | 52 | 14.21 |
| 2 | 1 | 0.27 |
| 3 | 1 | 0.27 |

| | | |
|---|-----|-------|
| 4 | 151 | 41.26 |
|---|-----|-------|

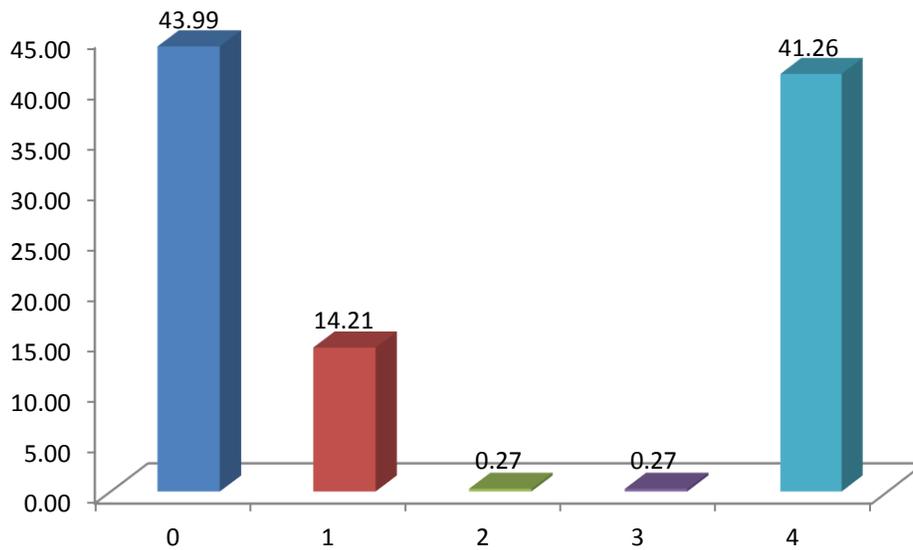


Figura 17: Representación de la tabla de baremos del indicador: conductas en la infancia en relación a la lectura

Los resultados nos muestran que el 41.26 % de los encuestados se encuentran en la escala de baremos “4”, el 43.99% en “0”, el 14.21% en “1”, el 0.27% en “2” y “3”, esto significa que, el 43.99 % de los encuestados ha carecido de conductas, que contribuyan a la formación del hábito lector durante su infancia , un 14.21 % ha tenido un mínimo de prácticas en relación a la formación del hábito, mientras que un 41.26 % de los encuestados sí ha tenido prácticas durante su infancia en relación a la formación del hábito de lectura.

3.4 Indicador: Modelos de conducta en la actualidad

Tabla 18:

Resultados mediante la tabla de baremos del indicador: modelos de conducta en la actualidad

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------|------------|-------|
| 0 | 42 | 11.54 |
| 1 | 59 | 16.21 |
| 2 | 11 | 3.02 |
| 3 | 0 | 0.00 |
| 4 | 252 | 69.23 |

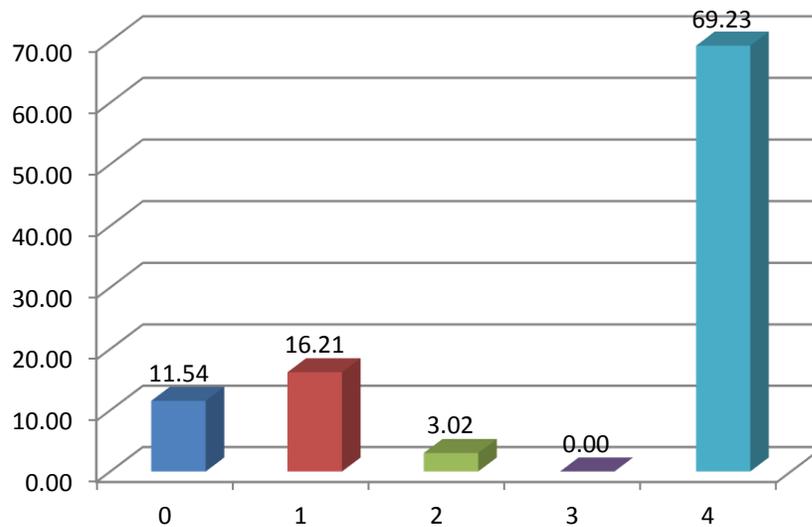


Figura 18: Representación de la tabla de baremos del indicador: modelos de conducta en la actualidad

Los resultados nos muestran que el 69.23 % de los encuestados se encuentran en la escala de baremos “4”, el 11.54% en “0”, el 16.21% en “1”, el 3.02% en “2” y el 0.0% en “3”, esto significa que el 69.23 % de los encuestados sí cuenta con modelos de conducta en cuanto al hábito de lectura en el momento actual,

11.54% no cuenta con modelos, un 16.21 % pocos modelos , y un 3.02% mediana presencia de modelos de conducta en la actualidad.

3.5 Indicador: Materiales de lectura a disposición en la actualidad

Tabla 19:

Resultados mediante tabla de baremos del indicador: materiales de lectura a disposición en la actualidad

| Categorías | Frecuencia | % |
|------------|------------|-------|
| 0 | 1 | 1.10 |
| 1 | 18 | 19.78 |
| 2 | 33 | 36.26 |
| 3 | 0 | 0.00 |
| 4 | 39 | 42.86 |

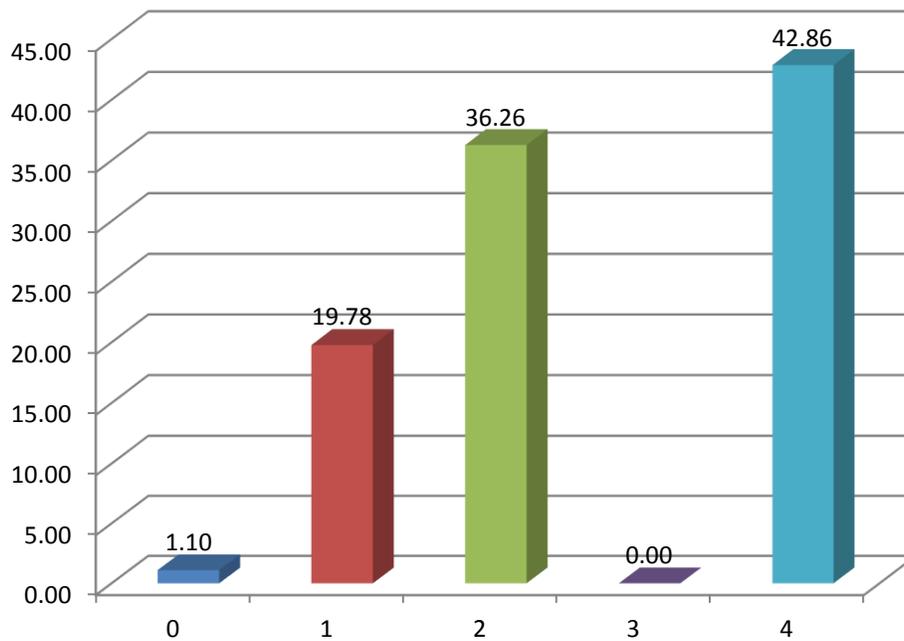


Figura 19: Representación de la tabla de baremos del indicador materiales de lectura a disposición en la actualidad

Los resultados nos muestran que el 42.86 % de los encuestados se encuentran en la escala de baremos “4”, el 36.26% en “2”, el 19.78% en “1”, el 1.10% en “0” y el 0.0% en “3”, esto significa que un 42.86 % de los encuestados dispone de materiales de lectura en la actualidad. Mientras que un considerable 36.26% indica que cuenta con cierta cantidad mediana de materiales de lectura, un 19.78% de los encuestados indica que dispone de escasos materiales de lectura.

3.6 Indicador: Conductas en la actualidad en relación a la lectura

Tabla 20:

| Categorías | Frecuencia | % |
|-------------------|-------------------|----------|
| 0 | 54 | 29.67 |
| 1 | 0 | 0.00 |
| 2 | 44 | 24.18 |

| | | |
|---|----|-------|
| 3 | 0 | 0.00 |
| 4 | 84 | 46.15 |

Resultados mediante la tabla de baremos del indicador: conductas en la actualidad en relación a la lectura

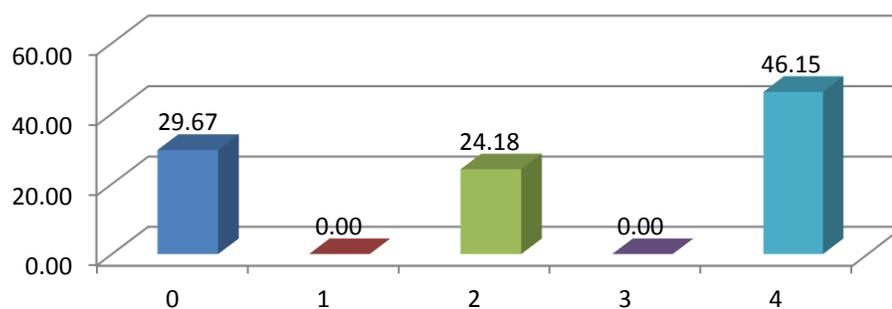


Figura 20: Representación de la tabla de baremos del indicador: conductas en la actualidad hacia la lectura

Los resultados nos muestran que el 46.15 % de los encuestados se encuentra en la escala de baremos “4”, el 29.67% en “0”, el 24.18% en “2” y el 0.0% en “1” y “3”, esto significa que el 46.15% de los encuestados revela conductas que indican la presencia del hábito de lectura, mientras que un 29.67% revela carencia del hábito de lectura y un 24.18% revela conductas que indican débil presencia del hábito de lectura.

Tabla 21:

Resultados sobre la preferencia de uso de internet o material impreso en los estudiantes encuestados.

| Item 15. Internet o Material Impreso | | | |
|---|----------|------------|----------------|
| | Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
| Internet | 2 | 23 | 25.27 |
| Impreso | 1 | 68 | 74.73 |

Fuente: Elaborado con el autor

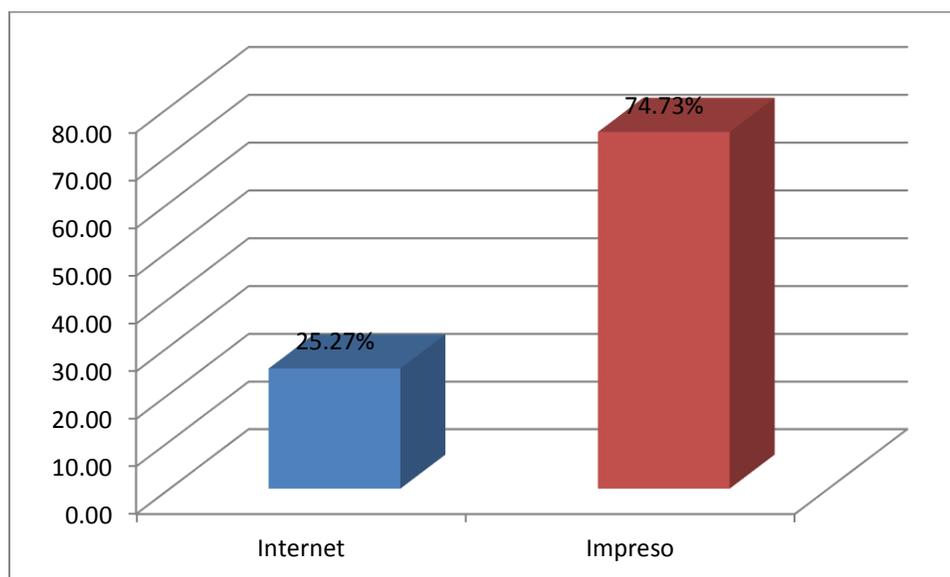


Figura 21. Resultados sobre la preferencia de uso de internet o el material impreso en los estudiantes encuestados.

La Tabla 21 y la Figura 21 muestran que el 74.73% de los encuestados prefiere el material impreso para la lectura de textos y sólo el 25.27% revela preferencia por la lectura de internet.

Tabla 22:

Resultados sobre el uso de internet o material impreso en relación con la extensión de un texto o artículo.

Item 16. Extensión de texto o artículo, en relación con el uso de internet o material impreso

| | Opciones | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|-------------------------|----------|------------|----------------|
| Internet | 2 | 23 | 25.27 |
| Material Impreso | 1 | 62 | 68.13 |
| Ninguno | 0 | 6 | 6.59 |

Fuente: Elaborado con el autor

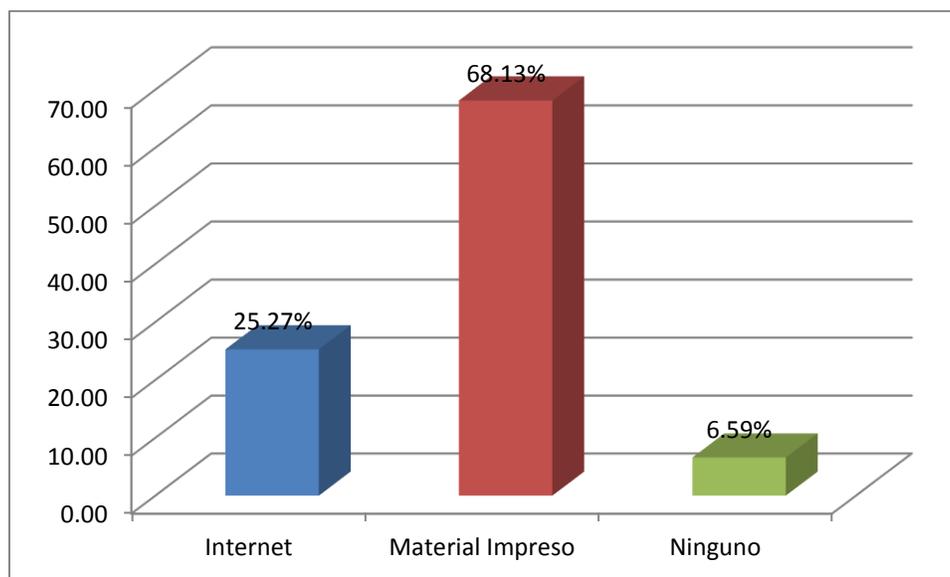


Figura 22: Resultados sobre la preferencia del uso de internet o material impreso en relación con la extensión de un texto o artículo

La Tabla 22 y la Figura 22 muestran que el 68.13% de los encuestados prefiere la lectura en material impreso, cuando el texto es extenso y sólo el 25.27% prefiere la lectura del internet cuando el texto es extenso; el 6.59% refiere que no hace uso de alguno de los dos medios anteriores.

4. Análisis descriptivo de la variable: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Se aplicó la prueba de 118 ítems a 91 estudiantes y los datos obtenidos se describen a continuación:

Tabla 23:

Resultados mediante la tabla de baremos del análisis de la variable comprensión de textos

| Categoría | Rango | Frecuencia |
|----------------------|--------------|-------------------|
| | en % | |
| Independiente | [75;100] | 0 |
| Instruccional | [60; 74] | 3 |
| Frustración | [00; 59] | 88 |



Indi

Figura 23: Representación mediante la tabla de baremos, del análisis de la variable

Comprensión de textos

Los resultados nos muestran que 88 de los 91 encuestados se encuentran en la categoría “Frustración”, 3 de los encuestados en la categoría “Instruccional” y 0 estudiantes en la categoría “Independiente”, esto significa que 88 de los 91

encuestados no entiende lo que lee, sólo 3 de los encuestados comprende parcialmente lo que lee, de manera global tal vez, y ni uno de los encuestados fue capaz de comprender los textos aplicados en la investigación, de manera satisfactoria.

4.1 Sub categorías: nivel independiente: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Tabla 24:

Resultados mediante la tabla de baremos de la subcategoría: nivel independiente de comprensión de textos

| Categoría Independiente | |
|-------------------------|------------|
| Subcategoría | Frecuencia |
| Excelente | 0 |
| Muy bueno | 0 |

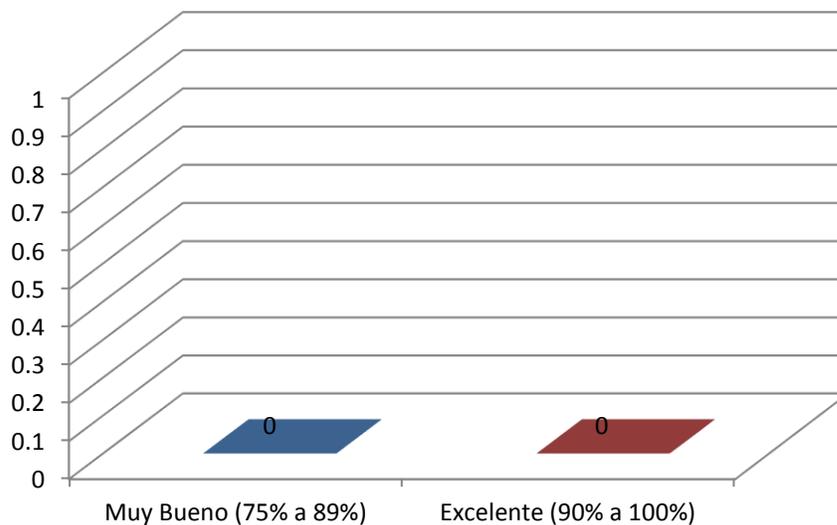


Figura 24: Representación de la subcategoría: nivel independiente de comprensión de textos

Los resultados nos muestran que no se observaron estudiantes en las subcategorías: “Muy bueno” y “Excelente”, esto significa que todos los encuestados no comprenden lo que leen de manera satisfactoria.

4.2 Sub categorías: nivel frustración: **COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

Tabla 25:

Resultados mediante tabla de baremos de la subcategoría: nivel frustración de comprensión de textos

| Categoría Frustración | |
|-----------------------|------------|
| Subcategoría | Frecuencia |
| Dificultad | 8 |
| Deficiente | 80 |

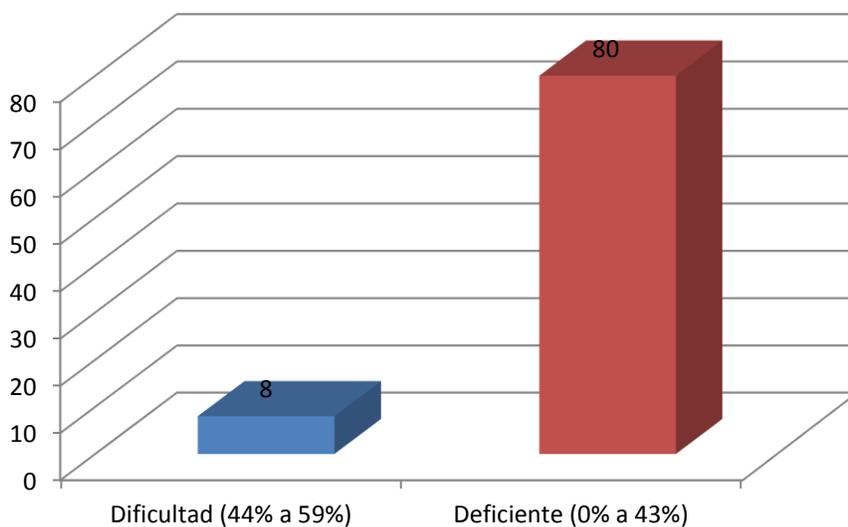


Figura 25: Representación de la subcategoría nivel frustración de comprensión de textos

Los resultados nos muestran que 80 estudiantes se ubican en la subcategoría “Deficiente” y 8 estudiantes en la Subcategoría “Dificultad”, esto explica que, 80 de los 91 estudiantes encuestados no ha comprendido, en absoluto, los textos aplicados, mientras que 8 estudiantes han comprendido algo mínimo.

4.3 Análisis de la variable COMPRENSIÓN DE TEXTOS: LECTURA 1 TIPO: ACADÉMICO

Se aplicó la encuesta de 60 ítems a 91 estudiantes y los datos obtenidos se describen a continuación:

Tabla 26:

Resultados mediante la tabla de baremos del análisis de la comprensión de textos:

lectura 1: tipo académico

| Categoría | Rango en % | Frecuencia |
|------------------|-----------------------|-------------------|
| Independiente | [75;100] | 0 |
| Instruccional | [60; 74] | 1 |
| Frustración | [00; 59] | 90 |

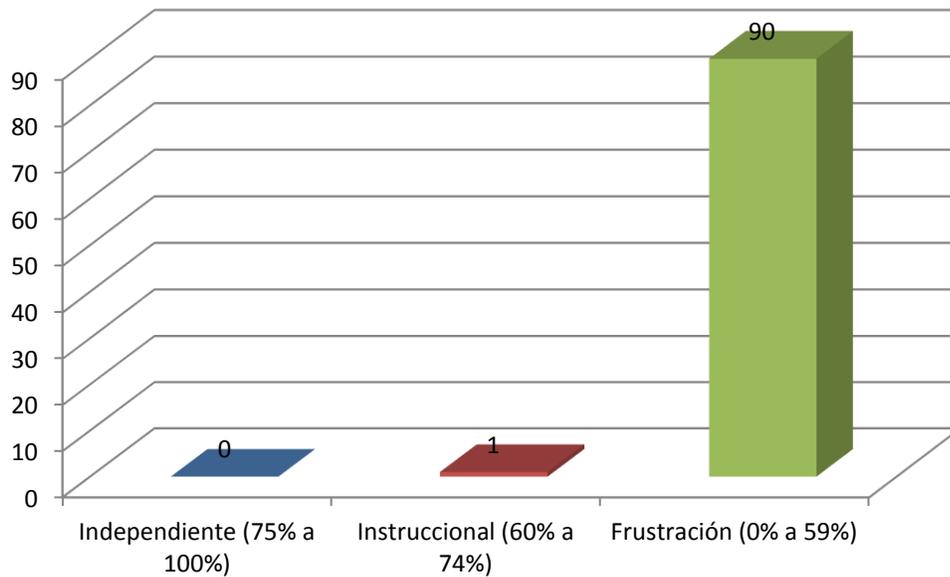


Figura 26: Representación de la tabla de baremos del análisis de la variable comprensión de textos: lectura 1: tipo académico.

Los resultados nos muestran que 90 de los 91 encuestados se encuentran en la categoría “Frustración”, 1 de los encuestados en la categoría “Instrucciona” y 0 estudiantes en la categoría “Independiente”, esto significa que 90 de los 91 encuestados no ha comprendido, en absoluto, el texto 1, tipo: Académico, y sólo 1 lo ha entendido de manera global, requiriendo apoyo instruccional.

**4.3.1 Sub categorías: Nivel independiente: COMPRENSIÓN DE TEXTOS:
LECTURA 1: TIPO ACADÉMICO**

Tabla 27:

Resultados mediante la tabla de baremos de subcategoría: nivel independiente de comprensión de textos: lectura 1: tipo académico.

| Categoría Independiente | |
|--------------------------------|-------------------|
| Subcategoría | Frecuencia |
| Excelente | 0 |
| Muy bueno | 0 |

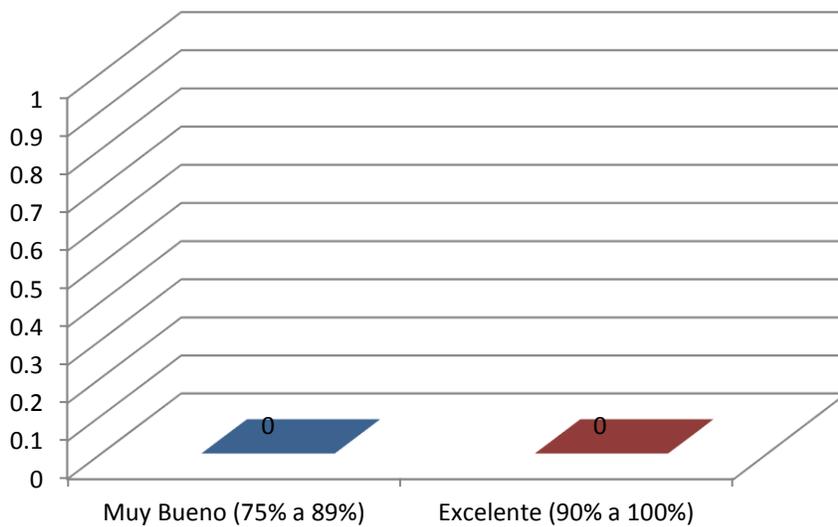


Figura 27: Representación de subcategorías del nivel Independiente de comprensión de textos: lectura 1: tipo académico.

Los resultados nos muestran que no se observaron estudiantes en las subcategorías “Muy bueno” y “Excelente”, esto explica que ninguno de los estudiantes encuestados ha comprendido satisfactoriamente el texto 1, tipo: Académico.

4.3.2 Sub categorías: nivel Frustración variable **COMPRESIÓN DE TEXTOS: LECTURA 1: TIPO ACADÉMICO**

Tabla 28: *Resultados mediante tabla de baremos de subcategoría nivel frustración de la comprensión de textos: lectura 1: tipo académico*

| Categoría Frustración | |
|------------------------------|------------|
| Subcategoría | Frecuencia |
| Dificultad | 7 |
| Deficiente | 83 |

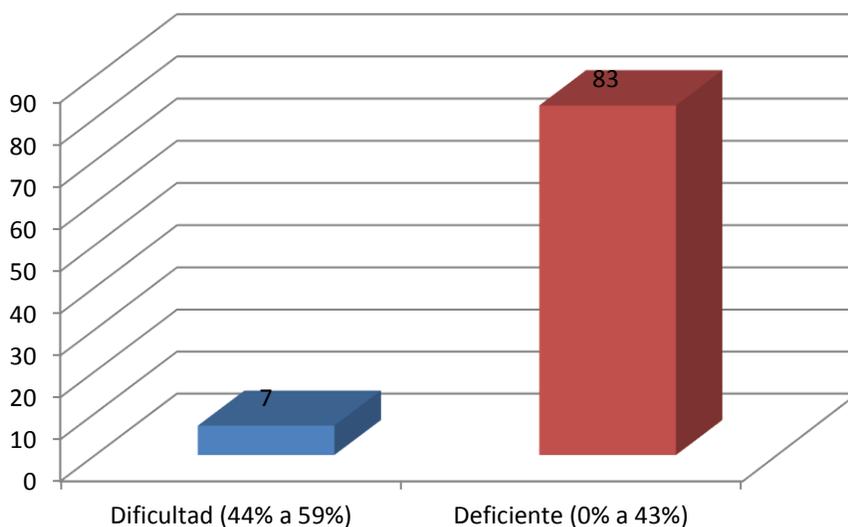


Figura 28: *Representación de subcategoría nivel frustración de la comprensión de textos en universitarios: lectura 1: tipo académico*

Los resultados nos muestran que 83 estudiantes de los 91 encuestados se ubican en la subcategoría “Deficiente” y 7 estudiantes en la subcategoría “Dificultad”, esto explica que 83 estudiantes no han comprendido, en absoluto, el texto 1: tipo académico, mientras que 7 estudiantes ha comprendido un mínimo, con dificultad.

4.4 Análisis de la variable COMPRENSIÓN DE TEXTOS: LECTURA 2: TIPO INFORMATIVO

Se aplicó la encuesta de 58 ítems a 91 estudiantes y los datos obtenidos se describen a continuación:

Tabla 29: *Resultados mediante la tabla de baremos del análisis de la comprensión de textos: lectura 2: tipo informativo*

| Categoría | Rango en % | Frecuencia |
|------------------|-----------------------|-------------------|
| Independiente | [75;100] | 1 |
| Instruccional | [60; 74] | 7 |
| Frustración | [00; 59] | 83 |

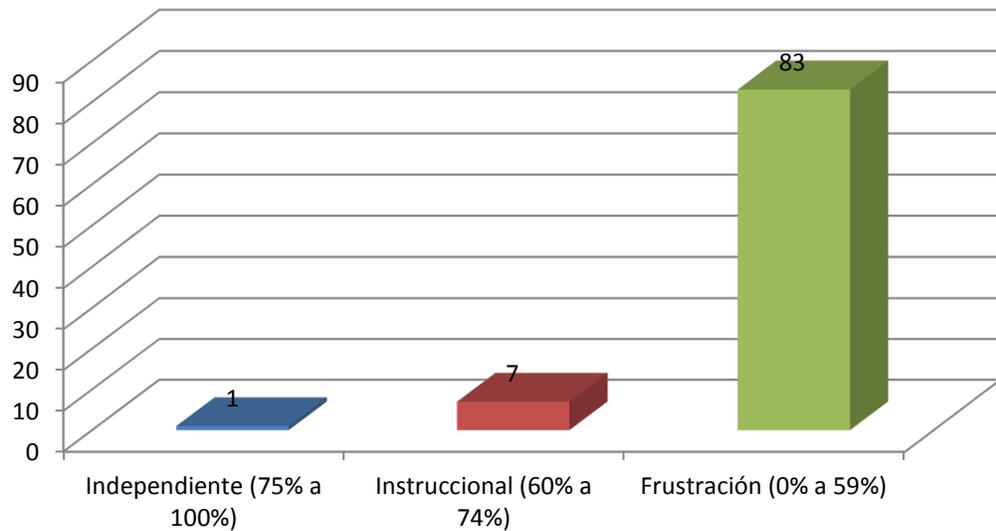


Figura 29: Representación de la tabla de baremos de comprensión de textos de la lectura 2: tipo informativo

Los resultados nos muestran que 83 de los 91 estudiantes encuestados se encuentran en la categoría “Frustración”, 7 de los encuestados en la categoría “Instruccional” y 1 estudiante en la categoría “Independiente”, esto significa que, 83 de los 91 encuestados no han comprendido en absoluto, el texto 2, tipo informativo, 7 estudiantes han comprendido de manera global, requiere apoyo instruccional para lograr comprender y sólo 1 estudiante ha comprendido el texto 2 de manera satisfactoria.

4.4.1 Sub categorías: Nivel Independiente: variable **COMPRESIÓN DE TEXTOS: LECTURA 2: TIPO INFORMATIVO**

Tabla 30:

Resultados mediante tabla de baremos, subcategorías, nivel independiente de comprensión de textos, lectura 2, tipo informativo.

| Categoría Independiente | |
|--------------------------------|-------------------|
| Subcategoría | Frecuencia |
| Excelente | 0 |
| Muy bueno | 1 |

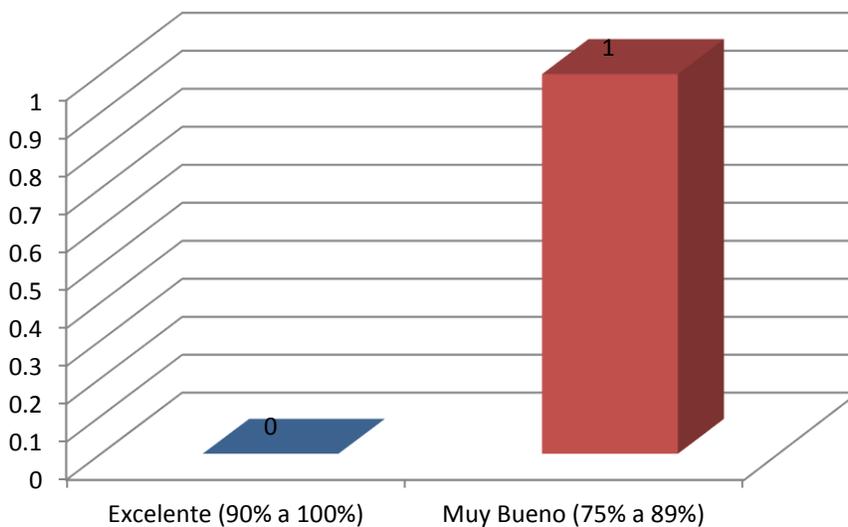


Figura 30. Representación de subcategorías de la categoría independiente de comprensión de textos, lectura 2, tipo informativo.

Los resultados nos muestran que 1 estudiante de los 91 encuestados se ubica en las subcategoría “Muy bueno” y 0 estudiantes en la subcategoría “Excelente”, esto explica

que sólo 1 de los encuestados ha logrado comprender satisfactoriamente el texto 2, y ni un estudiante ha logrado un nivel de excelencia en la comprensión del texto 2.

4.4.2 Sub categorías: Nivel Frustración: variable **COMPRENSIÓN DE TEXTOS: TEXTO 2: TIPO INFORMATIVO**

Tabla 31:

Resultados mediante tabla de baremos de subcategorías del nivel frustración de comprensión de textos, lectura 2, tipo informativo

| Categoría Frustración | |
|------------------------------|------------|
| Subcategoría | Frecuencia |
| Dificultad | 19 |
| Deficiente | 64 |

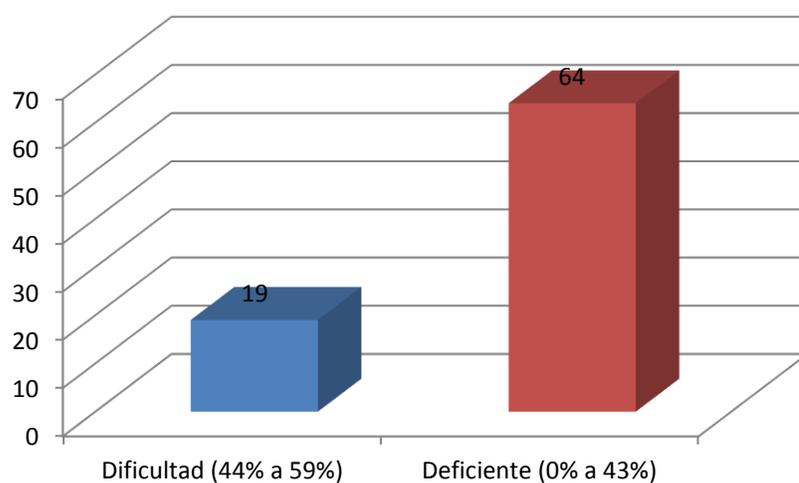


Figura 31: Representación de subcategorías, categoría frustración en la comprensión de textos, lectura 2, tipo informativo

Los resultados nos muestran que 64 de los 91 estudiantes encuestados se ubican en la subcategoría “Deficiente” y 19 estudiantes en la Subcategoría “Dificultad”, esto significa que 64 de los estudiantes encuestados no ha comprendido, en absoluto , el texto 2 , tipo informativo y 19 estudiantes ha comprendido algo mínimo , con dificultad.

**5. Análisis de la validez de contenido de los cuestionarios: MOTIVACIÓN
HACIA LA LECTURA EN UNIVERSITARIOS Y, HÁBITO DE LECTURA EN
UNIVERSITARIOS**

**5.1 Análisis de la validez de contenido, por criterio de jueces, del cuestionario:
Motivación hacia la lectura en universitarios.-**

Tabla 32:

Análisis estadístico realizado por: Mg. Andrés Burga

| JUECES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ítem 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 7 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| ítem 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 12 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| ítem 13 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| ítem 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| ítem 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| ítem 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| ítem 24 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ítem 25 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| V | Sig. | H | Sig. |
|------|------|------|------|
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.50 | * | 0.00 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |

5.2 Análisis de la validez de contenido, por criterio de jueces, del cuestionario:

Hábito de lectura en universitarios

Tabla 33:

Análisis estadístico realizado por : Mg. Andrés Burga

Categorías 2

Jueces 8

| JUECES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| item 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| item 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| item 7 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 10 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 11 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 12 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 13 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 14 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 16 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 17 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 18 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| item 20 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

| V | Sig. | H | Sig. |
|------|------|------|------|
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 0.88 | * | 0.56 | |
| 1.00 | * | 1.00 | * |
| 0.75 | | 0.25 | |

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El problema de la incapacidad de los jóvenes peruanos para comprender lo que leen ha sido ampliamente divulgado, en los diferentes medios de comunicación masiva de nuestro país, especialmente a raíz de la difusión de los resultados de las pruebas PISA (Programme for international students assessment) del año 2012. En la presente investigación se comprueba que el pobre nivel de desempeño en lectura, de los jóvenes peruanos, se prolonga durante la etapa universitaria.

En esta oportunidad se exploró el comportamiento de dos variables que se estimó que podrían estar relacionadas con la comprensión: la motivación hacia la lectura y el hábito de lectura.

En general, los resultados de la investigación revelaron que no existe relación significativa entre las tres mencionadas variables, en la muestra de estudiantes de psicología. Los resultados indican:

Con respecto al **Objetivo General:** Determinar si existe una relación significativa entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología, de dos universidades particulares de Lima.

Luego de la prueba de hipótesis, los resultados presentados en las Tablas N°s: 1,2 y 3, indican que no existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos en la muestra de estudiantes de psicología. Con lo cual se rechaza la hipótesis general de la presente investigación.

Es probable que la discrepancia de la presente investigación con los estudios empíricos realizados por Guthrie y colaboradores, que determinaron “vínculos causales

entre la motivación lectora, el tiempo dedicado a leer y el rendimiento o comprensión alcanzado... de modo que a mayor motivación, se incrementa el tiempo dedicado a leer y este aumento se traduce en mejor nivel de comprensión.” (Guthrie, et. al. 1999. Citado en Díaz y Gámez, 2002); se deba a factores culturales y demográficos de las poblaciones estudiadas. Los mencionados autores han trabajado con niños de la escuela primaria de la ciudad de Maryland, Estados Unidos de Norteamérica, en el año 1996. Mientras que en la presente investigación se trabajó con universitarios de la ciudad de Lima, Perú, en el año 2013, (para lo cual, los instrumentos de medición fueron adaptado y elaborado, respectivamente y validados mediante juicio de expertos). Por lo tanto, en estas dos investigaciones se trabajó con dos poblaciones y en dos situaciones o momentos históricos diferentes.

A principios de los años 90, surge el World Wide Web, (W.W.W.) Exactamente, el 30 de abril de 1993, el CERN (Organización Europea para la Investigación Nuclear) presentó la World Wide Web de forma pública. (World Wide Web born at CERN 25 years ago, 2014). Con ello ocurre, tal vez, la mayor revolución en las comunicaciones de la historia de la humanidad, produciéndose desde ese momento una *facilidad* para el acceso a la información, sin precedentes. Es lógico pensar que este hecho que representa un cambio cultural de niveles trascendentes, influya en los procesos cognitivos de los estudiantes. En la actualidad, el acceso a toda clase de material de lectura con un *mínimo esfuerzo*, de manera inmediata, debe ser la premisa que obligaría a una revisión de los métodos de enseñanza – aprendizaje. Actualmente, más que cantidad de información los estudiantes requieren capacidad o, criterio para

seleccionar aquella de calidad, para el logro de sus objetivos académicos y profesionales.

Es posible también, que los resultados se deban al comportamiento de los instrumentos, o al hecho de que las relaciones pudieran no ser lineales.

A nivel de los **Objetivos Específicos**, se tienen los siguientes resultados:

Objetivo Específico 1: Identificar la relación existente entre la motivación hacia la lectura y el hábito de lectura en los estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

Los resultados reflejados en la Tabla N° 1, indican que el coeficiente de correlación de Pearson (r) es: 0,269; que es cercano a cero, quiere decir, que existe una relación entre las variables motivación hacia la lectura y hábito de lectura, muy débil. Con lo cual se rechaza la hipótesis específica 1.

Los datos descriptivos indican que el **69.23 %** de la muestra se encuentra en el nivel medio de la escala de Motivación intrínseca y el **13.19%** en el nivel alto de dicha escala, como se aprecia en la Tabla N° 4, mientras que el **58.24%** de encuestados se encuentra en el nivel medio de la escala Hábito de lectura y sólo un **6.19%** se encuentra en el nivel alto de esta escala, según lo reflejado en la Tabla N° 14. Ello indica que, la correlación entre estas dos variables: motivación y hábito de lectura no resulta significativa en la muestra de estudiantes de psicología de la presente investigación.

Esto podría interpretarse, a groso modo, como que la motivación intrínseca hacia la lectura se encuentra en un nivel alto, mientras el hábito en un nivel medio.

Con respecto a los indicadores de la motivación intrínseca: los datos reflejados en la Tabla N° 7, indican que los jóvenes encuestados disfrutan de la lectura, ya que un 54.95% de la muestra se encuentra en el nivel medio de la escala y un 27.47% de encuestados se encuentra en el nivel alto de la escala: **Disfrute de la lectura**. Lo que puede significar que un **82.42 %** de encuestados disfruta de la lectura en un nivel significativo.

Similarmente, la Tabla N° 8 muestra que los jóvenes tienen interés y curiosidad en la lectura ya que el 50.55% de encuestados se encuentra en el nivel medio y 34.07% se encuentra en el nivel alto de la escala: **Curiosidad por la lectura**. Lo que puede interpretarse como que al **84.62%** de encuestados, la lectura les despierta “curiosidad o interés”, como señala Dewey (1928) al referirse a la curiosidad.

Asimismo, en la Tabla N° 9 se aprecia que el 41.76% de encuestados se encuentra en el nivel alto y 40.66% en el nivel medio de la escala: **La lectura como reto**, significa que para el **82.42%** de encuestados la lectura representa un reto, un logro, una meta a alcanzar, lo que guarda relación con el concepto de motivación de logro, estudiado por McClellan (1989), quien define a este tipo de motivación intrínseca como “el interés por conseguir un estándar de excelencia”.

El desempeño en lectura es otro indicador de la motivación intrínseca que refuerza el resultado: el 46.15% de encuestados se encuentra en el nivel alto y el 41.76% se encuentra en el nivel medio, de la escala: **Desempeño en lectura**, según lo indicado en la Tabla N° 10. Por consiguiente, al **87.91%** de los estudiantes encuestados le preocupa su desempeño en lectura o tiene interés de mejorarlo continuamente.

Sin embargo estos valores relativamente altos en la motivación intrínseca, no se reflejan de manera clara en el hábito de lectura.

Por otro lado, en cuanto al hábito de lectura, los datos descriptivos más relevantes muestran que sólo el **46.15%** de los encuestados revela conductas que indican la presencia del hábito de lectura en la actualidad, según dato referido en la Tabla N° 20. Aunque, es conveniente mencionar que, la Tabla N° 18 indica que el **69.23%** de encuestados cuenta, en su entorno actual, con modelos que fomentan la lectura, como son los profesores de la universidad.

Asimismo, en relación a la formación del hábito en la infancia, los datos presentados en la Tabla N° 17, muestran que la mayor parte de encuestados no revela conductas que reflejan el fomento del hábito de lectura en la infancia, al respecto, un **43.99%** se encuentra en el nivel más bajo de la escala, lo que indica que ha carecido, en absoluto, de conductas que fomentan el hábito de lectura en la infancia y un **14.21%** revela un mínimo de conductas que han favorecido la formación del hábito. A pesar de que el **78.02%** de encuestados manifiesta haber contado con materiales de lectura en su infancia, según se indica en la Tabla N° 16.

Es interesante rescatar, en este punto, la investigación realizada por Silvana Salazar en el 2005, quien señala que es el *deseo*, el *querer leer*, el que marca la diferencia entre los lectores habitados y los no lectores. *El deseo de leer es el factor más poderoso para generar hábitos de lectura* y nace de asociar esta actividad al placer, a la satisfacción, a la sensación de logro y entretenimiento. Muchas personas saben leer y tienen libros a disposición pero no desean leer, entonces no se produce la lectura.

(Salazar, 2005b). Sin embargo, la presente investigación ha demostrado que no necesariamente el *deseo*, el *querer leer* redundan en la formación del hábito de lectura en los jóvenes universitarios.

Esta discrepancia entre los datos recogidos en relación a la motivación intrínseca y el hábito de lectura, podría deberse a factores culturales relacionados con el uso del tiempo libre. Hoy en día, los jóvenes tienen un abanico de opciones en qué ocupar su tiempo libre. Aunque la lectura tiene una valorización positiva, en los jóvenes encuestados, de acuerdo con lo registrado en la Tabla N° 11, aparentemente esta actividad no logra ocupar el lugar preferido en las agendas de los estudiantes encuestados, a pesar de haber elegido la profesión de psicólogo que, evidentemente, requiere tiempo considerable dedicado a la lectura.

Es preciso encontrar formas de canalizar el tiempo libre de estos jóvenes, hacia la lectura, promoviendo talleres, o dinámicas en torno a la lectura de textos adecuados tanto a los gustos como a las necesidades de realización personal de este sector de la población. Inclusive, las universidades dentro de sus mallas curriculares podrían incorporar estos talleres, desde el primer ciclo hasta el último de la carrera. Es conveniente aprovechar la imagen positiva que tienen los profesores de la universidad como modelos de conducta, según se aprecia en la Tabla N° 18, y luego de un análisis cualitativo de los resultados del cuestionario de hábito de lectura.

Por consiguiente, no existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura y el hábito de lectura de los estudiantes de la psicología, de dos universidades particulares de Lima.

Objetivo 2: Identificar la relación existente entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos de los estudiantes de psicología, de dos universidades particulares de Lima.

El resultado de la prueba de hipótesis, reflejado en la Tabla N° 2, indica que el coeficiente de correlación Pearson es de: 0,069; este valor tiende a cero ($p_{\text{valor}} = 0,516$ y no es menor que 0.05); esto quiere decir, que no existe una relación entre las variables motivación hacia la lectura y la comprensión de textos.

En este caso, el análisis de los datos descriptivos, presentados en las Tablas N° 4 y N° 23, indican, más bien, que existe una *diferencia significativa* entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos, en los estudiantes encuestados. Como se señaló anteriormente, mientras el 69.23% de la muestra de estudiantes se encuentra en el nivel medio y el 13.19%, se encuentra en el nivel alto de la escala de Motivación intrínseca, lo que totaliza **82.42%** de encuestados (Tabla N° 4); el **96.7%** de la muestra (88 encuestados) se encuentra en el nivel bajo, denominado Frustración, en la escala de Comprensión de textos, (Tabla N° 23).

Analizando las tablas de las subcategorías del nivel Frustración, se aprecia, en la Tabla N° 25, que 80, de los 91 encuestados (**87.9%**) se ubica en la subcategoría Deficiente, que corresponde con el nivel más bajo de comprensión de textos, quiere decir que este porcentaje de encuestados no ha comprendido, en absoluto, los textos aplicados.

Por consiguiente, no solamente, no existe relación significativa entre las variables motivación hacia la lectura y comprensión de textos en los estudiantes encuestados,

sino que existe una *diferencia significativa* en el comportamiento de estas dos variables, en los estudiantes encuestados.

Por lo tanto, existe diferencia significativa entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos, en los estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

El resultado del análisis de las variables motivación y comprensión de textos llama especialmente la atención debido a que múltiples autores que han presentado estudios sobre la motivación y el aprendizaje, se han referido a la relación existente entre ambas variables en el desempeño académico. Desde David Ausubel en los años 70, que “ponía de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional” (Citado en Valle, et. al. 1996), y autores de décadas posteriores como Alonso (1992, 1995) y Mas y Medinas (2007) quienes refieren que “la motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y del rendimiento académico.”

Y existen múltiples investigaciones en el ámbito educativo, que hablan de la relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico. Una de ellas realizada en nuestro medio, en el año 2007, en una muestra de 231 estudiantes de psicología del 1° al 4° ciclo, de una universidad particular de Lima, reveló que “el componente del aprendizaje estratégico que mejor predice el rendimiento académico, es el componente motivación...” (Kohler, J. 2008).

En el mismo sentido, se ha encontrado otra investigación interesante que revela la relación entre motivación y la comprensión de textos. Se trata de una investigación realizada en la Universidad Providence de Taiwan, entre estudiantes de español como

segunda lengua, cuyos resultados fueron publicados en el año 2007. La muestra estuvo conformada por 81 personas de ambos sexos, estudiantes de lengua y literatura española; concluyendo que “la motivación ayuda a la comprensión” y la valoración de la tarea es el factor más influyente en la motivación. (Lu Lo Hsueh, 2007).

Sin embargo, los resultados de la presente investigación no corroboran esta relación entre la motivación y la comprensión de lectura, lo que nos obliga a seguir investigando. Por el momento, dada la realidad descrita en párrafos anteriores, se puede concluir que el trabajo con los jóvenes universitarios debe realizarse, básicamente, a nivel de la comprensión.

La enseñanza de estrategias para la comprensión lectora debe ser parte de la currícula obligatoria, especialmente en los primeros años de la enseñanza universitaria. Incidiendo en el aprendizaje autorregulado.

Objetivo 3: Identificar la relación existente entre el hábito de lectura y la comprensión de textos en los estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

Tal como figura en la Tabla 3, el resultado de la prueba de la hipótesis 3 indica que el coeficiente de correlación de Pearson (r) es: 0,053, este valor tiende a cero ($p_{\text{valor}} = 0,615$ y no es menor que 0.05); esto quiere decir, que no existe una relación entre las variables hábito de lectura y comprensión de textos, en los estudiantes encuestados.

Luego del análisis de los datos descriptivos de ambas variables, contenidos en las Tablas N° 20 y N° 23, respectivamente, se corrobora que no existe correlación entre las variables hábito de lectura y comprensión de textos. Mientras el **46.15 %** de

encuestados revela presencia de conductas que contribuyen con el hábito de lectura, el **96.7 %** de encuestados no ha comprendido los textos aplicados, encontrándose en el nivel frustración de la escala.

Así como en el caso del Objetivo 2, se precisa trabajar a nivel de la comprensión, en la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora. Pero también a nivel del hábito, aprovechando la buena imagen que tienen los profesores de la universidad como modelos en la práctica de la lectura.

Es interesante tomar en cuenta, en este punto, la investigación realizada en la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Barrancabermeja, realizada durante los años 2007 y 2008, con estudiantes del tercer ciclo de psicología, en la que también se utilizó el test Cloze para medir el nivel de comprensión lectora. Los resultados mostraron que los jóvenes se encuentran (al igual que los encuestados en esta investigación), en un nivel de frustración. Dicho estudio revela que los estudiantes colombianos encuestados se hallan en un nivel de comprensión literal. (Calderón, A. y Quijano, J. 2010). Ello podría indicar que se trata de un problema generacional, y no, precisamente, sólo de nivel local.

Finalmente, los resultados indican que aún estamos a tiempo de revertir el bajo desempeño en lectura de los estudiantes peruanos. Ellos, a pesar de este pobre desempeño, sienten motivación hacia la lectura, que no pasa necesariamente, por las calificaciones o las recompensas extrínsecas. Sienten curiosidad, tienen motivación de logro, les interesa su desempeño, por lo tanto, es tarea de los educadores no dejar que esta motivación decaiga, ello podría complicar, aún más los objetivos educativos.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. No existe relación significativa entre la motivación hacia la lectura, el hábito de lectura y la comprensión de textos, en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

2. Existe una correlación muy débil entre la motivación hacia la lectura y el hábito de lectura en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

3. Existe una *diferencia significativa* entre la motivación hacia la lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

4. No existe relación significativa entre el hábito de lectura y la comprensión de textos en estudiantes de psicología de dos universidades particulares de Lima.

5. La investigación revela que un altísimo porcentaje de universitarios encuestados: 96.7%, no comprende lo que lee, ya que se encuentra en el nivel de *frustración* en la escala de comprensión de textos; a pesar de que, sorprendentemente, un alto porcentaje de encuestados: 82.42%, se encuentra en los niveles medio y alto de la escala de motivación intrínseca hacia la lectura, lo que constituye una *diferencia significativa* entre motivación hacia la lectura y comprensión de textos en los estudiantes de psicología encuestados.

6. En cuanto al hábito de lectura, la investigación también aporta datos interesantes, por ejemplo, no se ha fomentado el hábito de lectura, durante la infancia, en un considerable porcentaje de encuestados. Un 43.99%, ha carecido, en absoluto, de modelos y prácticas, un 14.2% ha sido estimulado mínimamente. A pesar de que un 78.02% de encuestados revela que ha contado con materiales de lectura en su infancia.

7. En cuanto al hábito de lectura en la actualidad, la investigación aporta hallazgos que indican que existe una marcada preferencia por la lectura de materiales impresos, en los estudiantes encuestados. Un 74.73% prefiere la lectura en material impreso, en relación a la lectura en material digital.

CAPÍTULO V: RECOMENDACIONES

1. Incluir en la currícula de las diferentes carreras universitarias, cursos o talleres, de carácter obligatorio, cuyo objetivo sea la enseñanza- aprendizaje de estrategias para la comprensión lectora.

2. Desarrollar investigaciones orientadas a conocer, en profundidad, los gustos o preferencias, o en general, aspectos cualitativos del comportamiento en lectura de los universitarios.

3. Revisar los instrumentos utilizados para futuras investigaciones, se sugiere, por ejemplo, incluir una lista de verificación (de la validez de c/u de las preguntas).

4. Realizar estudios de replicación sobre las variables estudiadas en la presente investigación, con otros instrumentos de evaluación.

5. Aprovechar que el nivel de motivación intrínseca hacia la lectura, es relativamente alto en un considerable porcentaje de los estudiantes de psicología (82.42%); lo cual puede ayudar a canalizar adecuadamente las preferencias en lectura de los jóvenes.

6. Aprovechar la buena imagen que, en general, tienen los profesores universitarios, como modelos en el fomento del hábito de lectura; para ser ellos quienes dirijan los cursos o talleres de lectura que se implementarían en las universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. (2000). Oficina Regional de la UNESCO para América y el Caribe, UNESCO, Santiago. Recuperado de www.oei.es/alfabetizacion/b/alfabetismo_funcional_AL_2000
- Alonso, J. (1992). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Recuperado de http://www.iupuebla.com/licenciatura/educación_media/MA_EMS
- Alonso, J. (1995). Motivación al logro. Recuperado de <http://www.ingquimica.uady.mx/documentos>.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Capítulo IV: Problemas de aprendizaje (II): Evaluación y mejora de la motivación hacia el aprendizaje. (pp. 88-89). Madrid: Editorial Síntesis.
- Antonioni, M. y Pino, J. (1991). Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. Citado en PUENTE, A. (ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. (pp. 137 – 162). Madrid: Pirámide Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Arellano, R. No leer es quedarse atrás. (4 de diciembre 2009). Diario *El Comercio*, Lima (pp. B2)
- Atkinson, J. y McClelland, D. (1953). Achievement Motivation (Atkinson – McClelland, 1953) . Recuperado de <http://www.principlesoflearningwordpress.com>
- Atkinson, J. y Birch (1998). Motivación al logro. Recuperado de www.ingquimica.uady.mx/documentos/avisos/inducción/motivacion/pdf
- Ausubel, D. (1976). Citado en Valle, A., González, R. , Barca, A. y Nuñez, J. (1994). Dimensiones cognitivo – motivacionales y aprendizaje autorregulado, *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XIV(Nº 1) (pp. 6).
- Barton, P. y Kirsh, I. (1990). Citado en González (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú*. Obras completas / Volumen 1. (pp.212). Perú. Editora: Norma Reátegui.

- Belinchón, M., Igoa, J. y Riviere, A. (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Edición Trotta, (pp. 349).
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. . (pp. 88-89). Buenos Aires: Kapelusz
- Burón, J. (1993). Citado en Valle, A. , González, R. , Barca, A. y Nuñez, J. (1994). Dimensiones cognitivo – motivacionales y aprendizaje autorregulado, (p. 6) citado en *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XIV.(Nº1)
- Caivano, F. (2001). Citado en Salazar, S. (2005). Claves para pensar en la formación del hábito lector. Recuperado de [http:// eprints.rclis.org/8551/1/ habito_lector_salazar.pdf](http://eprints.rclis.org/8551/1/habito_lector_salazar.pdf)
- Calderón, A. y Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios, *Revista Estudios Socio- Jurídicos*. (pp. 38, 39).
- Carratalá, F. (s. f.) *Reflexiones para fomentar la lectura de la buena literatura*. Recuperado de : comunidad-escolar.pntic.mec.es/782/tribuna.html
- Cerrillo, P. (2005). Recuperado de [file:///C:/Documents and Settings/mimartinez/Mis documentos/EDUCAR/html/num_27/26_entrevista.htm](file:///C:/Documents%20and%20Settings/mimartinez/Mis%20documentos/EDUCAR/html/num_27/26_entrevista.htm) (4 de 4)10/04/2007 9:09:37
- Collins y Smith (1980). Citado en Sole, I. (2000). *Materiales para la innovación educativa*, (pp. 60). España: Universitat de Barcelona y Editorial GRAO, de IRF, SL
- Condemarín, M. y Milic, N. (1988). Citado en Difabio, H. (2008). El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. Recuperado de: [http:// scielo.cl/pdf/rla/v46n1/art07/pdf](http://scielo.cl/pdf/rla/v46n1/art07/pdf)
- Covey, S. (1989). *The Seven Habits of Highly Effective People, Los siete hábitos de las personas altamente efectivas*. Citado en Salazar, S. (2005). Claves para pensar en la formación del hábito lector. Recuperado de [http:// eprints.rclis.org/8551/1/ habito_lector_salazar.pdf](http://eprints.rclis.org/8551/1/habito_lector_salazar.pdf)
- Decroly, O. (1928). Citado en Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. . (pp. 88-89). Buenos Aires: Kapelusz

- Dewey, W. (1928). Citado en Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. (pp. 88-89). Buenos Aires: Kapelusz
- Díaz, A. (2013). La educación literaria se hace leyendo. Recuperado de: <http://www.fundacionlafuente.cl>
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. Citado en: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (pp. 35- 49) México: McGraw Hill.
- Díaz, J. y Gámez, E. (2002). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. Recuperado de <http://www.reme.uji.es>
- Difabio, H. (2008). El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. Recuperado de: <http://scielo.cl/pdf/rla/v46n1/art07/pdf>
- Dweck y Elliot (1983). Citado en Alonso (1992). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Recuperado de http://www.iupuebla.com/licenciatura/educación_media/MA_EMS
- El tiempo que los niños dedican a leer empieza a descender a los 10 años. (12 de mayo del 2004). *Periódico digital de información educativa*. Recuperado de. Comunidad-escolar.pntic.mec.es/743/info5.html
- En Perú 85% de jóvenes tiene empleo informal. (14 de febrero, 2014). *Diario Perú 21*. Recuperado de <http://peru21.pe/impresia/peru>
- Evaluación PISA el ranking completo en el que Perú quedó último. (3 de diciembre 2013). *Diario El Comercio*. Recuperado de: <http://elcomercio.pe/lima/suceso/evaluacion-pisa>
- Findley, M. y Cooper, H. (1983). Locus of control and achievement: A literature review. *Journal of personality and psychology*. Citado en Valle, A., González, R., Barca, A. y Nuñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo – motivacionales y aprendizaje autorregulado, *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XIV(Nº 1) (pp. 22).
- García, E. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (pp. 312, 313). México: McGraw Hill.

- García F. (2010). Factores que influyen en el aprendizaje. En: Taller de estrategias didácticas *para la enseñanza de la biología*. Recuperado de <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf>
- Garrido, I. (2000). Motivación al logro. Recuperado de www.ingquimica.uady.mx/documentos/avisos/inducción/motivacion/pdf
- Gómez, M. (1996). *La lectura en la escuela*. (pp. 311). México: SEP.
- González, R. (1996). Citado en González, R. (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú*. Obras completas / Volumen 1. (pp.211-213, 219, 221, 223, 224, 229, 230). Perú. Editora: Norma Reátegui.
- Guthrie, J. y Wigfield, A. (1999). Citado en Díaz, J. y Gámez, E. (2002). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. Recuperado de <http://www.reme.uji.es>
- Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (2002). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores>
- Hábitos de lectura y ciudadanía informada, (2003 - 2004). *Biblioteca Nacional del Perú*. Recuperado de: www.librosperuanos.com/public_files
- Jadue, G. (1996). Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos. *Boletín de Investigación Educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Jiménez, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: El analfabetismo funcional. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17
- Kohler, J. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de psicología del 1° al 4° ciclo de psicología de una universidad particular. Recuperado de www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/22_14

- Kottow, M. (1995). Citado en Jadue, G. (1996). Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos. *Boletín de Investigación Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile*.
- Londoño, L. (1991). Citado en González, R. (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú*. Obras completas / Volumen I. (pp. 211) Perú: Editora Norma Reátegui.
- Lu Lo Hsueh (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28N3/28_03_Lu/file
- Markus, H., Smith, J. y Moreland, R. (1985). Citado en Valle, A., González, R., Barca, A. y Nuñez, J. (1994). Dimensiones cognitivo – motivacionales y aprendizaje autorregulado, *Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XIV (Nº1)* (pp. 19)
- Martínez, J. (1994). Historia y crítica de la literatura española. 96. *Primer suplemento*, Madrid. (pp.351, 382).
- Martos, E. y Campos, M. (2012). La lectura y la escritura en el siglo XXI. Cultura letrada y modernidad, Alabe 5 de junio 2012. Recuperado de <http://www.ual.es/alabe>
- Maus, C. y Medinas, M. (2007). Motivación para el estudio en universitarios. Recuperado de http://www.um.es/analesps/V23/V23_1/03/23
- McClelland, D. (1989). Citado en Alonso, J. (1995), Motivación al logro. Recuperado de <http://www.ingquimica.uady.mx/documentos>.
- Mesías, R. (2007). Influencia de la procedencia escolar en los niveles de comprensión lectora de los ingresantes 2007 – 1, a la facultad de Ciencias Contables de la Universidad nacional del Callao. Recuperado de: www.unac.edu.pe/documentos/organizacion
- Meyer, B. (1984). Text dimensions and cognitive processing. Citado en Mandal, H., *et al.* (1987) *Learning and comprehension of text*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates.
- Myers (2005). Citado en Arana, J., Meilán, J., Gordillo, F. y Carro, J. Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la escuela. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/número35/article1/pdf>

- Neisser, U. (1976). Citado en González, R. (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú*. Obras completas / Volumen I. (pp. 218). Perú: Editora Norma Reátegui.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Citado en Solé, I. (2000). *Materiales para la innovación educativa*, (pp. 60). España, Universitat de Barcelona y Editorial GRAO, de IRF, SL
- Paredes, J. (2003). Libro y lectura en la era digital. El gran desafío de la educación actual. Citado en: *Cistercium, Revista Cisterciense*, octubre-diciembre 2003, n° 233, año LV (pp. 781-881). Zamora-España: Ediciones Monte Casino, 2003. También formato electrónico: <http://www3.planalfa.es/cisterc/zips/paredes.zip> y <http://www.cem.itesm.mx/>
- Peñaloza, W. (1999). El Constructivismo, la receta y la moda. Informe especial. (pp. 291 – 295)
- Perú, Número de alumnos matriculados en universidades privadas. Recuperado de http://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice_tematico
- Petit, M. (2003). La lectura íntima y compartida. Recuperado de <http://www.catedu.es/bibliotecasescolaresaragon/images/documentos/actividades/plan/ib%20ponencias>
- Piaget, J. (1956) *The origins of intelligence in children*. (pp.3 – 8) International Universities Press, Inc. New York.
- Pintrich, P. y De Groot, A. (1990). Citado en Valle, A., González, R., Barca, A. y Nuñez, J. (1994). Dimensiones cognitivo – motivacionales y aprendizaje autorregulado, en *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XIV (N°1) (pp.16)
- Pinzás, J. (1987). Notas para una propuesta sobre las relaciones entre familia y educación. *Revista de Psicología PUCP*. Año 5. Vol. 5(N° 2).
- Resnik, L. (1989). Citado en Valle, A., González, R., Barca, A. y Nuñez, J. (1994). Dimensiones cognitivo – motivacionales y aprendizaje autorregulado, (pp. 6) citado en *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XIV.(N°1).
- Rodríguez, C. (s.f). Motivación al logro. Recuperado de www.ingquimica.uady.mx/documentos/avisos/inducción/motivacion/pdf

- Salazar, S. (2005, 2010). Claves para pensar en la formación del hábito lector. Recuperado de http://eprints.rclis.org/8551/1/habito_lector_salazar.pdf
- Sánchez, E. (1999). Citado en Marchesi, A. , Coll, C. y Palacios, J. , (1999). *Desarrollo psicológico y educación: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (pp. 133- 137) España, Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, M., et al. (1999). *Estrategias de aprendizaje de inglés en el contexto del aula universitaria. Estudios de lingüística aplicada*. (pp. 141 – 152). España, Castellón: Universitat Jaume I.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. (pp. 71). México, Editorial Mc Graw Hill.
- Solé, I. (2000). *Materiales para la innovación educativa*, (pp. 60, 63, 64- 66). España: Universitat de Barcelona y Editorial GRAO, de IRF, SL
- Trotti, R. Google: Intelectuales o inteligentes, (7 de agosto, 2011) Diario *El Comercio*, Lima, (pp. A26)
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla*, (pp. 325) Barcelona: Editorial Paidós Transiciones.
- Valle, A. , González, R. , Barca, A. y Nuñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo – motivacionales y aprendizaje autorregulado, (pp. 6, 25) citado en *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XIV.(Nº1)
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). Citado por Sánchez, E. (1999) en Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*, cap. 5, (pp. 134, 135), Madrid: Alianza Editorial.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*, (pp. 204, 205, 207) Perú: Santillana Ediciones Generales, S. L.
- Weiner, B. (1979). Citado en Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Recuperado de http://www.iupuebla.com/licenciatura/educación_media/MA_EMS

Wigfield, A., Guthrie, J. y McGough, K. (1996). A questionnaire measure of children's motivations for reading. University of Maryland. Recuperado de : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394137.pdf>

Woolfolk, A. (1999). Citado en Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. (pp. 71). México, Editorial Mc Graw Hill.

World Wide Web born at Cern 25 years ago. (2014). Recuperado de: home.web.cern.ch

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO: MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA EN UNIVERSITARIOS

Estimado alumno:

Lee cada uno de los siguientes enunciados y decide en qué medida cada uno, se refiere a una persona como tú o diferente a ti.

No hay respuestas correctas o respuestas equivocadas, lo que queremos saber es cómo te sientes tú con relación a la lectura.

Aquí hay algunos ejemplos:

Si el enunciado es muy diferente a ti, pon un círculo en el número 1

Si el enunciado es un poco diferente a ti, pon un círculo en el número 2

Si el enunciado es un poco parecido a ti, pon un círculo en el número 3

Si el enunciado se parece bastante a ti, pon un círculo en el número 4

Ejemplo:

| | Muy diferente a mi | Poco diferente a mi | Poco parecido a mi | Muy parecido a mi |
|----------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|
| Me gusta ir al | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|----------------|---|---|---|---|
| cine | | | | |
| Me gusta nadar | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Me gusta leer | 1 | 2 | 3 | 4 |

1. Yo visito la biblioteca con frecuencia, 1 2 3 4

Me entretiene

2. Me gustan los libros que representan un gran 1 2 3 4

desafío intelectual

3. Leo lo mínimo posible en la actualidad 1 2 3 4

4. Si el profesor discute algún tema

interesante es seguro que lea más 1 2 3 4

5. Leo porque debo hacerlo, 1 2 3 4

para aprobar los controles de lectura

6. Me gusta cuando los libros me hacen pensar 1 2 3 4

7. Me entretiene mucho ir a las librerías 1 2 3 4

8. Desde chico, me ha agradado leer 1 2 3 4

9. En la universidad empecé a tomarle

importancia a la lectura 1 2 3 4

10. Sólo leo sobre los temas que

me interesan en facebook, u otras redes 1 2 3 4

11. Mis amigos algunas veces me dicen que soy 1 2 3 4

buen lector

12. Me agrada leer, siento placer cuando 1 2 3 4

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| me involucro en alguna lectura | | | | |
| 13. Me gusta leer sobre nuevos temas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Es importante para mí escuchar felicitaciones de mis padres y profesores por ser buen lector | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Me interesa mejorar continuamente mi nivel de comprensión de lectura | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. A mis amigos y a mí nos agrada intercambiar material de lectura | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Siento que estimulo mi imaginación cuando leo, me agrada | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Las historias complejas no son entretenidas para leer, me aburren mucho | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Me siento contento cuando alguien reconoce que para mí es importante ser buen lector | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Mis padres con frecuencia me dicen que soy buen lector | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Me agrada comentar con mis amigos sobre lo que leo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Si estoy leyendo sobre un tema que me interesa, pierdo la noción del tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Me gusta obtener conclusiones de mi lectura | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Si un libro me parece interesante, no importa lo extenso que es para leer | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Los artículos o textos de internet es lo que más | | | | |

ANEXO 2:

CUESTIONARIO: HABITO DE LECTURA EN UNIVERSITARIOS

Estimado alumno, marca con una “X” la alternativa de respuesta que más se acerque a tus vivencias en cada una de las siguientes preguntas:

1. ¿Recuerdas si cuando eras niño alguien te leía cuentos en casa?

Si tu respuesta es afirmativa, ¿con qué frecuencia ocurría esto?

Frecuentemente.....

Poco frecuente.....

Nadie me leía.....

No recuerdo.....

2. Si alguien solía leerte cuentos, ¿quién era esa persona?

Papá.....

Mamá.....

Abuelo.....

Abuela.....

Otro.....

3. ¿Recuerdas si cuando eras niño alguno de tus padres o tutores te asignaba ciertos momentos del día para la lectura en casa?

Si me asignaban.....

No me asignaban.

No recuerdo.....

4. ¿Recuerdas si cuando eras niño alguno de tus padres o tutores te felicitaba cuando te veía leyendo?

Si tu respuesta es afirmativa, ¿con qué frecuencia ocurría esto?

Siempre

Eventualmente

No recuerdo.....

5. ¿Recuerdas si en tu época de escolar, como parte del curso de lengua o comunicación, existía la costumbre de leer cuentos y /o novelas?

Si tu respuesta es afirmativa, ¿con qué frecuencia?

Frecuentemente

Eventualmente.....

No existía la costumbre.....

No recuerdo... ..

6. ¿En tu colegio se daba algún premio o reconocimiento al alumno que destacaba por haber leído más libros que los demás alumnos de su salón?

Si tu respuesta es afirmativa, ¿con qué frecuencia se otorgaba el reconocimiento?

Siempre (una vez al mes, cada quince días o semanalmente).....

Nunca se otorgaba premio alguno.....

7. ¿Tu colegio contaba con una biblioteca?

Sí.....

No.....

No recuerdo.....

8. ¿Te gustaba ir a la biblioteca de tu colegio?

Sí.....

No.....

No recuerdo.....

EN LA ACTUALIDAD:

9. ¿Qué tan interesados por la lectura percibes a tus padres?

Papá

Mamá

Interesado.....

Poco interesado.....

Nada interesado.....

10. ¿Con qué frecuencia ves leer a tus padres?

Papá

Mamá

Frecuentemente.....

Poco frecuentemente.....

Nunca lo(s) veo leer.....

11. Aproximadamente, ¿cuántos libros (de todo tipo) tienen en la biblioteca de tu casa, a tú disposición y de los miembros de tu familia?

De 5 a 10 libros.....

De 11 a 30 libros.....

Más de 30 libros.....

12. ¿Tienes la costumbre de leer algún periódico? Si es afirmativa tu respuesta indica cuál

Sí.....

No.....

13. ¿Tienes la costumbre de leer alguna revista?

Si tu respuesta es afirmativa, cuál es el nombre(s) o género de ésta(s)?

Sí.....

No.....

14. ¿Te gusta leer textos o artículos publicados en Internet?

Si tu respuesta es afirmativa, con qué frecuencia lees:

Frecuentemente (todos o casi todos los días).....

Poco frecuente (eventualmente).....

Nunca.....

15. Si tuvieras que elegir entre leer un texto en Internet o este mismo en material impreso ¿por cuál optarías?

Internet.....

Impreso.....

16. ¿La extensión de un texto o artículo influye en tu preferencia o elección mencionada en la pregunta anterior?

Si tu respuesta es afirmativa, cuál de las dos opciones es la elegida cuando el texto lo consideras extenso.

Internet.....

Impreso.....

17. ¿La situación o el ambiente en el que te encuentras influye en la preferencia o elección mencionada en la pregunta 15?

Si tu respuesta es afirmativa, cuándo o en qué circunstancias prefieres leer textos de:

Internet.....

Impresos.....

18. ¿Aproximadamente cuántas horas semanales dedicas a la lectura de textos impresos o de internet en la actualidad?

6 horas o más.....

De 3 a 5 horas.....

Menos de 3 horas.....

19. ¿Cuál es tu percepción en relación al interés de tus profesores de la universidad por el hábito de la lectura?

Los percibo muy interesados

Los percibo poco interesados.....

Los percibo nada interesados.....

Sustenta tu respuesta brevemente.....

.....

.....

20. ¿Puedes decir que en la universidad existe un clima que fomenta o motiva el interés por el hábito de la lectura?

Sí.....

No.....

Sustenta tu respuesta brevemente tu respuesta.....

.....

ANEXO 3

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

TEST CLOZE:

TEXTO 1

EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Una vez definido el tipo de estudio por realizar y establecidas las hipótesis o los lineamientos para la investigación (si no se tiene una hipótesis), el investigador debe concebir un *diseño de investigación*. Según su acepción de "esbozo o bosquejo", es el plan o la concebida para responder a las de investigación, para realizar la..... que toda investigación científica (lo que constituye la de la investigación empírica). la manera práctica y..... de confrontar la hipótesis con la

En la literatura, encontramos clasificaciones. Nosotros adoptaremos la..... : investigación no experimental investigación experimental.

¿Qué es la investigación no experimental?

Es la que se *sin manipular deliberadamente* las En ella, observamos el tal y como se en su contexto natural;..... hay estímulos a los

..... se expongan los sujetos.....
estudio.

Se clasifica por alcance temporal, por el de momentos (puntos en el) en los cuales se los datos en: seccional longitudinal.

La primera analiza es el estado de una o variables en un momento, o cuál es la entre las variables en un..... en el tiempo, o parte de la del fenómeno ya producido, y de hallar las causas o que determinan su aparición..... veces, en cambio, la se centra en estudiar..... evolucionan la/s variable/s o la relación entre En estas situaciones, el apropiado (bajo el enfoque experimental) es un estudio Puede ser a "corto" (un año o menos,..... un ciclo lectivo) o a "....." plazo, menos frecuente (por....., el estudio clásico de Terman niños geniales que duró 20).

¿Qué es la investigación experimental?

El término *experimento* tiene dos, una general y otra La general se refiere a "..... una acción" y observar sus Este uso del término es coloquial; así hablamos de "experimentar"..... inventamos o adaptamos una de cocina y probamos el

El *sentido estricto*, más con el uso científico del, remite a una investigación la que se manipulan una o más variables (supuestas causas) para analizar su sobre una o más variables (supuestos), en una situación de control.

TEST CLOZE:

TEXTO 2

GOOGLE : INTELLECTUALES O INTELIGENTES

El premio Nobel de Literatura, Mario Vargas LLosa, se sumó a un grupo de notables detractores de Internet que piensan que el uso de los motores de búsqueda como Google nos hace menos inteligentes.

Coincidentemente con lo que **1** el periodista N. Carr, el **2**..... peruano cree que al **3**..... una persona de ejercitar **4**..... memoria, el cerebro, como **5**..... músculo, se entumece o **6**..... Vargas Llosa piensa que la **7**..... y Google son el **8**..... del fin de la **9**..... y el razonamiento, pero **10**..... estar confundiendo intelectualidad con **11**..... Su argumento no es **12**..... Siempre hubo agoreros que **13**..... trastornos mentales ante cada **14**..... tecnológico que afectó la **15**..... humana.

Sin embargo, un **16**realizado en la Universidad **17**..... California comprobó que quienes **18**..... Internet tienen mayor actividad **19**..... mejores habilidades y más **20**..... para tomar decisiones y **21**..... asuntos complejos. Otros estudios **22**..... similares características a usuarios **23**..... videojuegos, quienes además, tendrían **24**..... propensión de padecer Alzheimer.

25..... Vargas Llosa desatiende los indicadores **26**..... inteligencia. La lectura lo **27**..... de que el cerebro **28**..... una entidad moldeada por **29**..... práctica por lo que **30**..... no se utiliza para **31**..... contemplación y

el análisis, **32**..... se idiotizará, al contrario **33**.....lo que establecen estudios **34**.....han demostrado que la **35**..... evoluciona, aprende y se **36**....., ante cada nueva experiencia.

37..... hace unos 30 años, **38**..... sorprendí cuando un profesor **39**..... dijo que para contestar **40**..... examen debíamos consultar libros **41**..... la biblioteca. Desde mi **42**..... argentina de la época, **43**..... era copiar. Pero al **44** la prueba, me di **45**..... de que consultando y **46**..... la información y autores **47** un mismo tema, había **48**..... a aprender, mucho más **49** memorizando datos.

Ese tipo **50**..... ejercicio es el que **51**.....se practica con Internet. **52**..... investigación para encontrar datos **53**..... o desechar los irrelevantes **54**..... nos idiotiza; al contrario, **55**..... un ejercicio mental que **56**..... ayuda a aprender otras **57**..... y tener memoria más **58**.....

Nota: En este caso, el nombre propio: Vargas Llosa, se ha considerado como una sola palabra.



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Vicerrectorado de Investigación
Dirección Universitaria de Investigación,
Ciencia y Tecnología - DUICT

CONSTANCIA

El Presidente del Comité Institucional de Ética (CIE) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia deja constancia que el comité de ética **TOMO CONOCIMIENTO** de la información remitida en el(los) siguiente(s) documento(s) del proyecto de investigación titulado: **"Relación entre la motivación hacia la lectura, hábito lector y comprensión de textos en estudiantes de una Facultad del área de Humanidades de una universidad particular de Lima 2013"**, código de inscripción **57109 Investigador(es) Lourdes de la Puente Arbaiza**.

- ✓ **Informe Periódico de Avances del estudio de referencia**, recibido en fecha 25 de setiembre del 2013.

Lima, 15 de octubre del 2013



Fredy Canchihuamán Rivera, MD MPH PhD
Presidente
Comité Institucional de Ética en Investigación

/zrmg



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO VICTOR ALZAMORA CASTRO

Declaración del Autor

La presente tesis es un trabajo original y no es el resultado de trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.

Título del trabajo de Investigación: MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA, HÁBITO DE LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE DOS UNIVERSIDADES PARTICULARES DE LIMA.

Nombre del Autor: Lourdes María Elena de la Puente Arbaiza

Programa: Maestría en Psicología Educacional

Firma del autor
DNI: 06632990

Fecha: enero 2015