



UNAP



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TESIS

**LA MOTIVACIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN
INGLÉS EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DEL DISTRITO DE PUNCHANA
2022**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN
IDIOMAS EXTRANJEROS CON MENCIÓN EN INGLÉS-FRANCÉS**

PRESENTADO POR:

GUIDO PÉREZ SOPLIN

ASESORES:

Lic. EDGAR GUZMÁN CORNEJO, Dr.

Lic. JUAN DE DIOS JARA IBARRA, Dr.

**IQUITOS, PERÚ
2023**



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N°267-CGT-FCEH-UNAP-2023

En Iquitos, en el auditorio de la **Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades** a los **16** días del mes de **junio** de **2023** a horas **11.00.a.m.**, se dio inicio a la sustentación pública de la Tesis titulada: **LA MOTIVACIÓN Y LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DEL DISTRITO DE PUNCHANA 2022**, aprobado con R.D. N°1187-2023-FCEH-UNAP del 30/05/23, presentado por el bachiller **GUIDO PEREZ SOPLIN**, para optar el Título Profesional de **Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Idiomas Extranjeros con mención en Inglés-Francés**, que otorga la Universidad Nacional de acuerdo a Ley y Estatuto.

El Jurado Calificador y dictaminador designado mediante R.D. N° 714-2023-FCEH del 11/04/23, está integrado por:

Dra. YNES AMANDA DE LA PUENTE GONZALES	Presidente
Mgr. BARRY DEL AGUILA RIOS	Secretario
Dra. LINDA PRISCILLA LOPEZ ALVARADO	Vocal

Luego de haber escuchado con atención y formulado las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas: *satisfactoriamente*

El Jurado después de las deliberaciones correspondientes, llegó a las siguientes conclusiones:

La Sustentación Pública y la Tesis ha sido... *aprobada*... con la calificación... *buena*...

Estando el bachiller apto para obtener el Título Profesional de **Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Idiomas Extranjeros con mención Inglés-Francés**

Siendo las... *13 hrs*... se dio por terminado el acto... *académico*


Mgr. BARRY DEL AGUILA RIOS
Secretario


Dra. YNES AMANDA DE LA PUENTE GONZALES
Presidente


Mgr. LINDA PRISCILLA LOPEZ ALVARADO
Vocal


Dr. EDGAR GUZMAN CORNEJO
Asesor

JURADOS Y ASESORES

.....
Lic. YNES AMANDA DE LA PUENTE GONZALES, Dra.
Presidente

.....
Lic. BARRY DEL AGUILA RIOS, Mgr.
Secretario

.....
Lic. LINDA PRISCILLA LOPEZ ALVARADO, Mgr.
Vocal

.....
Lic. EDGAR GUZMAN CORNEJO, Dr.
Asesor

.....
Lic. JUAN DE DIOS JARA IBARRA, Dr.
Asesor

RESULTADO DEL INFORME DE SIMILITUD

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

FCEH_TESIS_PEREZ SOPLIN GUIDO .pdf

AUTOR

GUIDO PEREZ SOPLIN

RECuento DE PALABRAS

30390 Words

RECuento DE CARACTERES

155648 Characters

RECuento DE PÁGINAS

127 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.7MB

FECHA DE ENTREGA

Apr 17, 2023 11:24 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Apr 17, 2023 11:26 AM GMT-5

● 15% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base c

- 13% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 8% Base de datos de trabajos entregados
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossr

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)

Resumen

DEDICATORIA

A mis padres y hermanos que siempre confiaron en mí y me apoyaron moralmente en el transcurso de mi carrera, a mi padre y mi madre quienes estuvieron cuando más lo necesitaba con su apoyo.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana por ser la institución que me acogió en sus aulas y en el cual se me formó como profesional en mi carrera. A mis padres Lidovina y Luis y a mis hermanos Luis y Over por apoyarme moralmente y motivarme para seguir luchando para lograr mis objetivos. Al mismo tiempo expreso mi gratitud a mis asesores Dr. Juan Jara Ibarra y Dr. Edgar Guzmán Cornejo, que con su guía y acertadas orientaciones me ayudaron a mejorar cada día mi trabajo. A los docentes Mgr. Linda Priscilla López Alvarado, Dra. Ema Raquel del Carmen Moscoso Luppi, Mgr Evelyn del Águila Díaz, Mgr. Angelica Bendezú Bautista, y Mgr. Johana Patricia Yalta Mera, quienes me apoyaron en la validación de mi trabajo, y por sus aportes y conocimientos sobre mi tema de investigación. Finalmente, agradecer a los docentes y estudiantes de las instituciones educativas que conformaron parte de la investigación y que apoyaron con su participación en la aplicación de mi tesis.

ÍNDICE

	Páginas
PORTADA	i
ACTA DE SUSTENTACIÓN	ii
JURADOS Y ASESORES	iii
RESULTADO DEL INFORME DE SIMILITUD	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	9
1.1 Antecedentes	9
1.2 Bases teóricas	14
1.3. Definición de términos básicos	15 18
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	60
2.1. Formulación de la hipótesis	60
2.2 Variables y su operacionalización	61

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	64
3.1. Diseño metodológico	64
3.2. Diseño muestral	65
3.3. Procedimientos de recolección de datos	66
3.4. Procesamiento y análisis de datos	68
3.5. Aspectos éticos	69
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	70
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	114
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	124
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	126
CAPÍTULO VIII: FUENTES DE INFORMACIÓN	128
ANEXOS	145
01: Matriz de consistencia	146
02: Instrumentos de recolección de datos.	147
03: Informe de validez y confiabilidad	164

ÍNDICE DE TABLAS

	Páginas
Tabla 1. Media y desviación estándar de la variable en comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	70
Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de la variable en comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	73
Tabla 3. Media y desviación estándar de la dimensión en obtención de información del texto escrito en los estudiantes del tercer año de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	74
Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de la dimensión en obtención de información del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	78
Tabla 5. Media y desviación estándar de la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	79
Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	82
Tabla 7. Media y desviación estándar de la dimensión evaluación de contenido, contexto y formato en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	83
Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de la dimensión evaluación del contenido, contexto y formato del texto en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	86
Tabla 9. Media y desviación estándar de la variable en motivación en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	88

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes de la variable motivación en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	91
Tabla 11. Media y desviación estándar de la dimensión motivación intrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	92
Tabla 12. Frecuencias y porcentajes de la dimensión motivación intrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	96
Tabla 13. Media y desviación estándar de la dimensión motivación extrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	97
Tabla 14. Frecuencias y porcentajes de la dimensión extrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	100
Tabla 15. Prueba de Kolmogórov-Smirnov de la variable independiente motivación y sus dimensiones en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.	101
Tabla 16. Prueba de Kolmogórov-Smirnov de la variable dependiente en comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativa rurales del distrito de Punchana, 2022.	102
Tabla 17. Correlación de Rho de Spearman de la motivación y la comprensión de textos escritos en inglés en las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.	103
Tabla 18. Correlación Rho de Spearman de la motivación intrínseca con la comprensión de textos escritos en inglés en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	105
Tabla 19. Correlación Rho de Spearman de la motivación extrínseca con la comprensión de textos escritos en inglés en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Páginas
Gráfico 1. Diagrama de cajas y bigotes de la variable en comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II. EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	71
Gráfico 2. Gráfico de barras de la variable en comprensión de texto escritos en inglés de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.	74
Gráfico 3. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión obtención de información del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	75
Gráfico 4. Porcentajes de la dimensión obtención de información del texto escrito de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.	78
Gráfico 5. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE rurales del distrito de Punchana, 2022	79
Gráfico 6. Porcentajes de la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.	82
Gráfico 7. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión evaluación del contenido, contexto y formato del texto en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	84
Gráfico 8. Porcentajes de la dimensión evaluación del contenido, contexto y formato del texto de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	87
Gráfico 9. Diagrama de cajas y bigotes de la variable en motivación en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	88
Gráfico 10. Porcentajes de la variable motivación de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.	91
Gráfico 11. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión motivación intrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE rurales del distrito de Punchana, 2022	93

Gráfico 12. Porcentajes de la dimensión motivación intrínseca de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.	96
Gráfico 13. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión extrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022	97
Gráfico 14. Porcentajes de la dimensión motivación extrínseca de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.	100
Gráfico 15. Dispersión de puntos de correlación entre la motivación y la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de. tercer grado de secundaria en las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.	104
Gráfico 16. Dispersión de puntos de correlación entre la motivación intrínseca y la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de. tercer grado de secundaria en las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.	106
Gráfico 17. Dispersión de puntos de correlación entre la motivación intrínseca y la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de. tercer grado de secundaria en las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.	107

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue explicar la influencia de la motivación en comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022. Esta investigación es de tipo explicativo, de diseño de campo, transeccional contemporáneo y multivariable, cuya población estuvo constituida por 70 estudiantes y con un muestreo no probabilístico igual que la población de estudio de 70 estudiantes. El instrumento de recolección de datos fue una prueba escrita de comprensión de textos válida y confiable. Los resultados muestran que en la variable independiente la motivación el coeficiente de correlación Spearman $Rho = -0,191$ negativa y un p -valor $= 0,113 > \alpha = 0,05$. Mientras, que en sus dimensiones motivación intrínseca $Rho = -0,174$ negativa y un p -valor $= 0,154 > \alpha = 0,05$ y motivación extrínseca $Rho = -0,138$ negativa y un p -valor $= 0,254 > \alpha = 0,05$. Se concluye que, al no haber correlación, no se hizo la regresión y, por tanto, no existe influencia de la motivación en la comprensión de textos escritos en inglés.

Palabras clave: Obtención de información, Inferencia e interpretación, evaluación de contenido, contexto y forma del texto.

ABSTRACT

The aim of this study was to explain the influence of motivation on third year secondary school students' reading comprehension in English in rural schools of the Punchana district 2022. This research is of an explanatory type with field study, contemporary transectional, and multivariate designs. The study population consisted of 70 students and with a non-probabilistic sample of the entire study population. The data collection tool was a valid and reliable written reading comprehension test. The results show that Spearman Rho = -0.191 for the variables with a p-value = 0.113 > α = 0.05. Meanwhile, in its dimensions: intrinsic motivation Rho= -0.174 and a p-value = 0.154 > α = 0.05, and extrinsic motivation Rho= -0.138 and a p-value = 0.254 > α = 0.05. It is concluded that as there is no correlation, a further analysis was not necessary, and therefore, motivation does not influence on reading comprehension in English.

Keywords: Getting information, inferencing and interpreting information, evaluation of text content, context, and format.

INTRODUCCIÓN

El inglés se está por convertirse en una herramienta necesaria para motivar e influir a los estudiantes de educación básica regular. Así de esta manera, en este mundo globalizado se busca mejorar, motivar e influir con estas oportunidades. Además, este idioma es necesario para socializarse e interactuar con los últimos avances tecnológicos. De esta manera, él o ella será capaz de leer publicaciones de artículos y libros ya que la mayoría están redactados y escritos en inglés. En efecto, también será muy útil para él o la estudiante en continuar y seguir sus estudios universitarios en conseguir a largo plazo y en futuro algún empleo. Ante este deseo de mejorar esta habilidad es muy importante que él o la estudiante de tercer grado de secundaria puede desarrollar su conocimiento y aprendizaje en este idioma y por tal efecto esto cada día va mejorando y desarrollando a través de la influencia de la motivación, a su vez esto se va moldeando con el pasar de los años.

En ese sentido, la comprensión de textos escritos en inglés se conceptualiza como: “El proceso complejo en donde un lector activa su conocimiento para generar deducciones a partir de leer un texto” (Jiménez, Rosas, & Saez, 2017, pág. 86). En esa línea, algunos autores sostienen que, a inicios en el siglo XXI, hay avances en la parte “científica que impactan al mundo, también con la aparición de la globalización y del factor económico transforma al mundo y que tiene como consecuencia que existe una gran cantidad de información en inglés, en las diversas áreas del saber humano” (Ramírez & Rojas, 2017, pág. 60). La mayor cantidad de esa información está en textos escritos en inglés,

que hacen aún más necesario e importante la comprensión de estos textos en inglés a fin de estar informado y generar más conocimiento.

Sin embargo, en todos los países existen deficiencias y desmotivaciones en cuanto a comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes de todos los grados escolares. Esta situación se manifiesta con mayor profundidad en los estudiantes que no conocen las estrategias ni las actividades que generen o desarrollen la habilidad de comprender, inferir, o interpretar un texto leído en inglés, como lo manifiesta el investigador Díaz, quien sostiene que “en el Perú los estudiantes presentan dificultades con respecto a comprensión de textos en inglés, dado al no entender lo que leen tampoco pueden interpretar, decodificar y analizar el texto en inglés por su escaso vocabulario (Díaz, 2018). Estos manifiestan poca preparación y dominio en cuanto al idioma inglés.

Ante estos problemas, que mayormente sucede en la educación pública escolarizada, esto se sostiene que, con el fin de mejorar, motivar e influir el aprendizaje de inglés en las instituciones educativas, algunos padres envían a sus hijos a estudiar en un centro de idiomas, pensando que con ello pueden tener mejores oportunidades en la vida futura. Sin embargo, también reconoce que esto no es una solución para todos, especialmente para aquellos padres quienes no pueden solventar los costos de estos institutos especializados. (Hidalgo, 2017).

Esta problemática de falta de comprensión y motivación en aprender a leer textos escritos en inglés se manifiesta también en instituciones educativas del Distrito de Punchana, Provincia de Maynas, Región Loreto. Durante, las

prácticas pre-profesionales realizadas en algunas de estas instituciones, se puede observar que los estudiantes carecen de motivación para la lectura en inglés incluso en su lengua materna. Esta falta de interés por la lectura se transfiere al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que se enseña en periodos de dos horas a la semana, con poco equipamiento y materiales de lectura poco auténticos o artificiales, diseñados o creados por los docentes para enseñar la gramática y vocabulario en dichos textos. No se observa el uso de estrategias de lectura ni la secuencia didáctica para enseñar a comprender un texto escrito en inglés. La mayoría de clases son de presentación y práctica de estructuras gramaticales o de vocabulario.

Las consecuencias son evidentes al ver estudiantes cada vez más desinteresados y desmotivados por comprender y entender los textos de lectura en inglés, sin deseo por dominar y de desarrollar estas habilidades de orden superior como el análisis profundo, pensamiento crítico y creativo en la comprensión de textos en inglés debe desarrollar en ellos. Por tanto, los estudiantes que no logran el perfil de egreso de la educación básica regular que es dado por el (Ministerio de Educación, 2017) exige de ellos. Asimismo, la débil y poca comprensión y motivación de textos escritos en inglés no está exenta al país, ya que en la mayoría de las instituciones educativas rurales los estudiantes carecen de una buena preparación en comprensión lectora en su idioma materno y también están desmotivados e influenciados por aprender, lo cual imposibilita aún más para comprender textos en un idioma extranjero. Esto es evidente durante las clases presenciales, el cual sirve como punto de referencia para comenzar una exhaustiva investigación y lograr una mejora significativa en los estudiantes. En esta perspectiva, se

debe a ninguna de las actividades que motive e influye al estudiante al estudio del inglés. Justamente los estudiantes no comprenden lo que leen, esto es a menudo porque los profesores enseñan solamente vocabulario y gramática. Esto es contradictorio a las políticas dadas por él (Ministerio de Educación, 2017). Bajo este principio, se decide mejorar la enseñanza del idioma inglés en general, proponiendo e implementando más horas de clases en la enseñanza del inglés, dando capacitaciones, métodos para enseñar, entre otros. Sin embargo, esto no dan resultados, a causa de que los profesores, aún siguen en desarrollar y al utilizar enfoques tradicionales para enseñar, particularmente se enfoca en la enseñanza del vocabulario, la gramática y en el uso de libros.

Ante todo, esto a nivel mundial el idioma inglés se convierte en uno de los requisitos fundamentales para los estudiantes, al ser un requisito obligatorio su aprendizaje que ha sido complejo para muchos estudiantes, sea por falta de motivación por parte de los docentes, interés personal o porque el idioma inglés no se considera en colegios o escuelas donde estudian principalmente. Todos estos factores provocan un aprendizaje limitado y poco productivo en el proceso educativo. Por ende, la lectura de textos redactados y escritos en inglés es el proceso interactivo en comunicación establecida con el texto y el lector. Su práctica misma se convierte en una actividad fundamental en la formación del ser humano por sus múltiples beneficios reflejados en la adquisición de nuevo vocabulario. Por otra parte, actúa como una acción inclusiva, fomenta la imaginación y permite el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora existentes. Su práctica misma permite entender de forma

clara y concisa las ideas que el autor quiere expresar en su escrito. (Bejarano, Chamorro, Lara, & Rojas, 2019).

En efecto, en el Perú la principal problemática es la carencia de motivación para aprender el inglés. Consecuentemente, los profesores dan todo tipos de aliento para motivarlos, esto sirve para motivar e influir a él o ella. De hecho, al no responder a estos estímulos esto conlleva reforzar constantemente a ellos. Ante todo, solo aprenden el inglés como obligatoria asignatura. Sin embargo, no están motivados cuando estudian en sus hogares. Refiriendo esto, muestran no estar motivados al revisar sus apuntes en inglés. Puntualizando en esto, existe alguna limitación en el diseño curricular en el área del inglés, la cual determina que estas tareas la cual estos no deben permitirse que el alumno lo desarrolle en casa. Viendo esto, el profesor se ve obligado a dar trabajos en esta área para hacerlo en casa. Señalando esto, solamente el que está más comprometido y motivado desarrolla sus trabajos dado por el profesor. Basándose en esto, la mayor parte del estudiante copia el trabajo que se desarrolla dado por su compañero, dando lugar que hay menos estudiantes que no puedan desarrollar las pruebas que son dadas por el profesor en las aulas. (Saavedra, 2021) .

De hecho, en la región Loreto, es importante recalcar que una de estas carencias es la pobre y débil capacitación para desarrollar la exigencia del diseño curricular en la enseñanza del inglés. Sabiendo esto, durante un estudio que se desarrolla en Iquitos, dio cuenta que el profesor no está planificando las sesiones en esta área perfectamente. Sabiendo eso, teniendo incluso que las actividades realizadas por el profesor no están con los enfoques y requerimientos de las capacidades por el gestor educativo. Dado

esta premisa, durante las practicas pre profesionales el estudiante no está motivado e influenciado. Teniendo esto, él o ella no está motivado, no entienden lo que leen, al tener el poco compromiso en la asignatura del inglés. Por tal motivo, se ve la necesidad de implementar un programa educativo de manera divertida y amena para la enseñanza y aprendizaje en esta asignatura de acuerdo al requerimiento del alumnado. (Cobos, 2020). Por todo lo expuesto, se decide realizar un estudio para explicar la influencia de la motivación en comprensión de textos escritos en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas públicas rurales del distrito de Punchana 2022.

En este sentido, se plantea como problema principal lo siguiente: ¿En qué medida la motivación influye en la comprensión de textos escritos en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022? Mientras que los problemas específicos son: ¿Cuál es el nivel de motivación y comprensión de textos escritos en inglés?, y ¿Cuál es la influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022?

Asimismo, se plantea como objetivo general lo siguiente: Explicar la influencia de la motivación en la comprensión de textos escritos en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022. Mientras que los objetivos específicos son: Describir el nivel de motivación y comprensión de textos escritos en inglés y determinar la influencia de motivación intrínseca y extrínseca en la comprensión de textos

escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.

Esta investigación es importante porque existe un bajo nivel en comprensión lectora en textos escritos en inglés en los estudiantes de las instituciones educativas públicas del área rural en el distrito de Punchana, lo cual implica la necesidad de un trabajo investigativo para describir esta problemática para luego, intervenir con la finalidad de mejorar la competencia. Por ello, este trabajo de investigación es una referencia de estudio para otros de mayor nivel.

Este estudio es relevante porque beneficia a los directivos, quienes, porque tendrán información objetiva de la situación real de sus estudiantes y al contar con información precisa sobre el nivel de logros en comprensión de textos escritos en inglés, podrán tomar medidas correctivas. En la actualidad, se requiere mejorar y desarrollar esta habilidad de comprensión de textos escritos en inglés, porque existe un alto porcentaje de estudiantes del tercer grado de secundaria del área rural que no comprenden lo que leen como también, existe falta de interés y motivación por aprender en general.

Este estudio se divide en ocho capítulos, los mismos que son expuestos a continuación. En el Capítulo I, se presentan los antecedentes del estudio a nivel internacional y nacional. También, se presenta las bases teóricas de la tesis tanto de la causa o proceso explicativo como de la variable a explicar. Adicionalmente, se define una lista de términos básicos relacionado con las variables de estudio. En el Capítulo II, se presenta la hipótesis general y específicas de la investigación y se describen las variables de estudio y la

operacionalización de las mismas. En el Capítulo III, se presenta el diseño metodológico, el diseño muestral, los procedimientos, técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procesamiento y análisis de datos, y los aspectos éticos. En el Capítulo IV, se presentan los resultados estadísticos del estudio en tablas, gráficos y de forma textual. Además, se presenta la prueba de normalidad y se presenta las pruebas de las hipótesis de estudio. En el Capítulo V, se realiza la discusión, contrastando los resultados de este estudio con los de los antecedentes, las bases teóricas, limitaciones e implicancias. En el Capítulo VI, se realizan las conclusiones finales basadas en los resultados estadísticos del mismo. En el Capítulo VII, se dan las recomendaciones para los futuros investigadores. Finalmente, están las fuentes bibliográficas de información consultadas, y a continuación los anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes

A nivel internacional

En el año 2018 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo explicativa, que pertenece, al diseño cuantitativo que utiliza la recolección y el análisis de datos y de tipo de investigación de campo, cuya población estuvo constituida por 247 estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de educación general básica de la unidad educativa San Antonio de Padua, Quito, Ecuador y con un muestreo no probabilístico. El estudio determinó la validez y confiabilidad, para la variable comparación lectora y rendimiento académico. En la correlación bivariado se observa que la puntuación académica y la evaluación de la comprensión lectora presentan una baja correlación Pearson negativa e indirecta, con un valor de $-0,31$ y con un p-valor de $0,696$. Es decir, en la medida que los estudiantes presenten mejores evaluaciones académicas existe una disminución en su comprensión lectora. Por, lo tanto en el estudio concluyó que no existe una relación significativa entre comprensión lectora y rendimiento académico (Viteri, Hurtado, & Villarreal, 2018)

En el año 2017 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo explicativa, que pertenece al diseño cuantitativo que utiliza la recolección y el análisis de datos y de tipo de investigación de campo, cuya población estuvo constituida por 219 estudiantes de quinto grado de educación general básica de la Academia Aeronáutica Mayor Pedro Traversari, ciudad de Quito, Ecuador y con un muestreo no probabilístico. El estudio determinó la validez y confiabilidad, para la variable comprensión lectora y rendimiento académico

se pudo establecer y evidenciar la existencia de una correlación entre las dos variables en los estudiantes. De acuerdo al coeficiente de correlación Pearson se obtuvo un resultado de una correlación positiva muy débil con el $r = 0,218$ y con un p-valor de 0,000. Por lo tanto, en el estudio concluyó que cada una de las variables expuestas son independientes la una de la otra entre las variables la comprensión lectora y el rendimiento académico en los estudiantes. (Yépez & Espinoza, 2018).

En el año 2016 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo explicativa, que pertenece al diseño cuantitativo y de tipo de investigación de campo, cuya población estuvo constituida por 1375 estudiantes del tercer grado de secundaria en dos unidades educativas Andrés Bello y Héroes del Pacífico de la ciudad del Alto, Departamento de la Paz, Bolivia y con un muestreo probabilístico de 85 estudiantes. El estudio determinó la validez y confiabilidad, para la variable autoestima de Coopersmith y competencia lectora se pudo establecer según Pearson, una correlación positiva buena de 0,883 entre las variables autoestima y comprensión lectora en las puntuaciones obtenidas de estudiantes y con un p-valor de 0,000. Es decir, a mayor autoestima también es mayor la capacidad en comprensión lectora. Por lo tanto, en el estudio concluyó que existió una correlación entre ambas variables por lo tanto la hipótesis planteada en la investigación se acepta, existe una relación positiva entre la comprensión lectora y la autoestima. (Sanchez & Pérez de Muñoz, 2017).

En el año 2016 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo explicativa, que pertenece al diseño cuantitativo y de tipo de investigación de campo, cuya

población estuvo constituida por 96 estudiantes del grado noveno de un colegio público distrital de la ciudad de Bogotá, Colombia y con un muestreo no probabilístico. El estudio determinó la validez y confiabilidad, para la variable estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender lo que lee en inglés, a partir de la información cuantitativa recopilada, se hicieron descripciones, contrastes y correlaciones del uso de estrategias en lectura y su relación con el desempeño en las pruebas consistentes que prueban la correlación positiva de Pearson que es igual a 0,73 y con un p-valor de 0,01. Por lo tanto, se concluye que existe relación positiva en los resultados entre el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en inglés y en el nivel de competencia en lectura. (Bastidas, 2017)

A nivel nacional

En el año 2020 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo explicativa, que pertenece al diseño correlacional, cuya población estuvo constituida por 175 estudiantes del tercer grado de secundaria de la institución educativa Diego Ferre Sosa, Distrito de Yarinacocha, Pucallpa y con un muestreo probabilístico de 32 estudiantes. El estudio determinó con los datos que se recabó se contrastó la hipótesis general de este estudio y se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva alta de 0.789 y un p-valor de 0.000. Por lo tanto, en el estudio se concluyó que existió una relación positiva y significativa entre los recursos audiovisuales y la producción de textos escritos en inglés entre los estudiantes. (Picon, Saldaña, & Reyno, 2022).

En el año 2019 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo explicativa, que pertenece al diseño correlacional, cuya población estuvo constituida por 90 estudiantes del cuarto grado y quinto de secundaria de una institución

educativa particular del distrito de San Martín de Porres, Lima y con un muestreo probabilístico de 73 estudiantes. El estudio determinó y demostró que el coeficiente de Pearson cuya correlación fue de $r = 0.089$, con respecto a la dimensión nivel inferencial de comprensión y la variable motivación lectora, comprobando con el coeficiente de Pearson cuyo valor fue de $r = 0.064$. Así mismo, se mencionó que en las pruebas de hipótesis el p-valor fue de 0.671 resultó en todas superior al $\alpha = 0.05$. Por lo tanto, en el estudio se concluye que no existió correlación entre la variable motivación lectora y la dimensión nivel literal de comprensión lectora en inglés, por lo que se aceptó la hipótesis nula en cada una de ellas. (Vargas, 2020).

En el año 2018 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo explicativa, que pertenece al diseño correlacional, cuya población estuvo constituida por 203 estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa N° 1190 de Chosica, Lima y con un muestreo probabilístico de 62 estudiantes. El estudio determinó y manifestó en la investigación los instrumentos aplicados el contraste de la hipótesis con la prueba, de acuerdo a la correlación de Pearson la r calculada es igual a 0.9336 pertenece a la zona correlación positiva y con un valor de p igual 0.000, esto significa que se rechaza la H_0 y se acepta la H_a . Por lo tanto, en el estudio se concluye significativamente que el grado de correlación es negativa; quedo demostrada que las tecnologías de la información y expresión y comprensión se correlacionan con el aprendizaje del idioma inglés y sus dimensiones. (Miqueas, 2020).

En el año 2017 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo explicativa, que pertenece al diseño correlacional, cuya población estuvo constituida por 180 estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa

N° 1190 Felipe Huamán Poma de Ayala. El estudio determinó que en los niveles de comprensión literal se obtuvo una correlación de Pearson de $r = 0.239$ débil y un p-valor de 0.000 y 5,7 % de influencia, inferencia con $r = 0.316$, correlación débil y 10 % de influencia y crítico de textos expositivos con $r = 0.100$, correlación débil y 1% de influencia, evidencio el uso de macrorreglas. Por lo tanto, en el estudio concluyó que el uso de las macrorreglas repercute en la comprensión de textos expositivos para lo cual se empleó la prueba de regresión lineal se pudo establecer la repercusión de variables. Asimismo, las pruebas consideraron el 1 % de margen de error, es decir, se establece el p-valor de $0.000 < 0.01$ para rechazar la hipótesis nula.; en donde $r = 0.316$, correlación débil. (Julcamayan, 2018)

En el año 2016 se desarrolló un trabajo de investigación de tipo explicativa, que pertenece al diseño correlacional, cuya población estuvo constituida por 195 estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa Coronel Pedro Portillo, Pucallpa, y con un muestreo probabilístico de 40 estudiantes. El estudio determinó la validez y confiabilidad, para las variables la historieta como estrategia didáctica; y para la comprensión de textos en la presente investigación se determinó que existió una correlación positiva entre la historieta como una estrategia didáctica y la comprensión lectora en inglés, Rho de Spearman es igual a 0,745. Así mismo, se mencionó que en las pruebas de hipótesis el p-valor fue de 0.03 resultó ser menor al $\alpha = 0.05$. Por lo tanto, en el estudio concluyó que existió una relación positiva y significativa entre la historieta como estrategia didáctica y la comprensión de textos en idioma inglés en los estudiantes del estudio. (Gastulo & Murrieta, 2017).

A nivel Local

No existe investigación de este tipo y diseño.

1.2 Bases teóricas

1.2.1 La motivación

De acuerdo con Cueva y Chávez (2016) citado en (Recuenco, Reyes, & Olano, 2022), refieren que la motivación siempre ha tenido su eje permanente en la psicología, puesto que se halla en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social. Esta noción es notoria para aquellos individuos en papeles como dirigente, maestro, líder religioso, coach, abastecedor de cuidados de salud y padres, que significan mover a otros para actuar. En este sentido, la “motivación es un propulsor de las diferentes actividades conscientes del ser humano en su afán de lograr más conocimiento y acciones positivas en el desarrollo de su vida, que impulsa para tomar decisiones que difieren de otros” (pág., 216). Siendo la persona motivada puede lograr sus objetivos en su vida.

Por otro lado, Herrera Soria y Zamora Guevara (2014) citado en (Ascencio, 2022) comentan que “motivación es un proceso auto energético de una persona al ejercer una atracción hacia un objetivo al suponer una acción por parte de él o ella y que permite aceptar ese esfuerzo que es requerido para conseguirlo” (pág., 2). Esto quiere decir, que la motivación viene a ser un proceso psicológico que impulsa en forma enérgica a la persona para lograr objetivos a través del esfuerzo propio que realiza.

A su vez, Littman (1994) citado en (Gómez, Iznola, & Rodríguez, 2021), explica que “la motivación es el proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato, interno o externo al organismo el cual describe por qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza”. (pág., 135). Este fenómeno se refiere al estado por el cual determina la conducta al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará el significado que le dé a la situación.

Además, Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez (2016) citado en (Mora & Villanueva, 2019) definen la motivación como el modo de “realizar una actividad, por ende, ser vista como un constructo no observable, que da cuenta de un estado dinámico, en las percepciones en sí mismo y del medio, y lo que incita a alguien al compromiso y a perseverar” (pág., 102). De hecho, la motivación compromete a alguien a fin de alcanzar un objetivo.

Por su parte, (Vásquez, 2018) refiere que motivación significa el captar “el interés y la atención del individuo, para transmitirle un tema determinado, que permite un impulso interno que dirige la acción hacia un fin, subyace a la acción e impulsa y guía esta acción, sin motivación no hay acción” (pág., 250). En términos generales se asevera que la motivación es el eje que mueve todo comportamiento, lo que permite incitar cambios en la vida.

2.2.1.1. Dimensiones de la motivación

De acuerdo con (Ardiles, Alva, & Oseda, 2022) evidencian que las dimensiones de la motivación son aquellos factores “que inciden en relación directa en el comportamiento del individuo y como estos interactúan con sus semejantes. Para el análisis de las dimensiones se consideran a) estímulo

laboral, b) contribuciones, c) liderazgo, d) responsabilidades y e) oportunidades de desarrollo” (pág., 406). Esto se define como el cumplimiento de los objetivos y recursos necesarios utilizados, en un determinado tiempo.

Por consiguiente, (Acevedo, Castillo, Ortiz, & Ortega, 2022) dividen en cuatro las “dimensiones que miden aspectos como son a) percepción, b) competencias, c) motivación y d) actitud” (pág. 77). Esto permite conocer si la persona se encuentra motivado o desmotivada en sus actividades cotidianas.

Desde este punto, (Garcia, Sancio, & Leandro, 2022) aseveran que para evaluar la motivación consideran dos aspectos principales que son: “a) Valor de la tarea, se refiere a la evaluación que hace al alumno sobre el interés, utilidad y material de las actividades y asignaturas, b) Ansiedad, que tiene en cuenta componentes cognitivos y emocionales que pueden inferir académicamente”. (pág., 631). Estos se refieren a los componentes y reacciones afectivas y fisiológicas del alumno.

En este sentido, Huang (2017) citado en (Licandro, Do Paço, Yapor, & Correa, 2021) utilizan ocho dimensiones sobre la motivación, a las que llama: “a) autodesarrollo, b) demanda social, c) autorrealización, d) altruismo, e) sueño, f) realización, g) factor ambiental, h) motivación de honor e i) intercambio de compensación” (pág., 94). Aquí existe una fuerte correlación entre la intensidad de la motivación y el altruismo la cual está fuertemente relacionada a la motivación.

De hecho, (Williams & Burden, 2007) plantean las “razones por las que las personas eligen actuar de cierta manera, se hace evidente que para nuestras acciones se dividen en diferentes tipos. Por lo tanto, llegaron a establecer una

distinción entre motivación intrínseca y extrínseca” (pág., 123). Estas se dividen para conocer las acciones de cada persona. Csikszentmihalyi y Nakamura (1989) citado por (Williams & Burden, 2007) proporcionan una definición de estos conceptos, cuando “la razón para realizar un acto es ganar algo, como aprobar un examen, obtener recompensas financieras, sea extrínseca. Cuando la experiencia de hacer algo genera interés, disfrute para realizar la actividad se encuentra dentro de la actividad sea intrínseca”. (Pág., 123). Esto depende de nuestras acciones y comportamiento la cual se reflejan en nuestras acciones.

Para los dimensiones e indicadores está dado de acuerdo al planteamiento propuesto por (Williams & Burden, 2007) las cuales son como siguen:

Factores internos (Intrínseca)

Definido por (Williams, Mercer, & Ryan, 2017) sostiene que “básicamente, uno está intrínsecamente motivado, si realiza una actividad por el disfrute o la satisfacción que proporciona” (pág., 106). Esto está motivado por las acciones que realiza cada persona.

Mientras que (Elliot & Dweck, 2007) postula que la motivación “intrínseca es un proceso psicológico natural, es una manifestación de proactividad inherente a la naturaleza de la vida humana., se comprometen con su entorno físico y social, haciendo lo que les interesa e intentando dominar aspectos de su mundo” (pág., 583). Esta motivación es tan persistente que, a veces, es más prepotente que la motivación basada en el impulso.

A su vez, (Irvine, 2018) define que es un “estado de conciencia en que las personas se sumergen totalmente en una actividad y disfrutarla

inmensamente al disfrute como el placer y satisfacción inherentes al trabajo en el que los individuos están involucrados está relacionado con la motivación intrínseca” (pág., 9). Estado en que la gente está tan intensamente involucrado en una actividad que más parece importarle.

1. Interés intrínseco de la actividad

De acuerdo con (Gagné, 2014) sostiene que “las personas se involucran en comportamientos motivados intrínsecamente cuando en realidad están implicado en el ego. Esto, se mide con el período de libre elección en que las personas tienen varias actividades interesantes para elegir, incluida una actividad objetivo” (pág., 2). Las personas están intrínsecamente motivadas, su afecto es positivo.

Despertar de la curiosidad

Desde el punto de vista de (Ryan & Deci, 2017) aseguran que comportamientos como intrínsecamente motivados “se explica en términos de curiosidad. A nivel psicológico, los humanos encuentran la novedad y la emoción motivadoras y satisfactorias, esto es el proceso del cual la novedad mueve a uno hacia un nivel óptimo de curiosidad fisiológica” (pág., 117). La curiosidad aumenta con la motivación.

Grado óptimo de desafío (zona del siguiente potencial)

Desde el punto de vista de (Keebler, y otros, 2022) refieren que las “actividades forzadas incluyen la actividad fuera de la propia voluntad y no están en un nivel óptimo de desafío al ser demasiado difícil o demasiado fácil. Actividades motivadas en los niveles inferiores los niveles se reportan como

menos agradables” (pág., 6). Estos desafíos hacen que la motivación sea un desafío.

Asimismo, (Janke, Messerer, & Daumiller, 2022) comprenden que la “motivación, es crucial identificar qué factores facilitan el desarrollo óptimo de desafío, si los individuos sienten que su entorno es adecuado para satisfacer estas necesidades básicas, experimentarán bienestar y comienzan a desarrollar interés por actividades ligadas al entorno respectivo” (pág., 3). Estos factores son importantes en el desarrollo motivacional.

2. Valor percibido de la actividad

De hecho, (Gault, Leach, Duey, & Benzing, 2018) proponen que “los motivadores deben identificar los factores y la experiencia que es vital para asegurar el valor percibido de la experiencia, su posición de tiempo completo y actividad se considera una duración de experiencia valiosa” (pág., 3). El valor percibido se adquiere con la experiencia.

Relevancia personal

De acuerdo con (Chua & Fung, 2021) señalan que “relevancia personal asignan recursos cognitivos en situaciones personalmente relevantes que están menos dispuestos a participar cognitivamente en situaciones irrelevantes en búsqueda sistemática de información cuando el contexto es menos relevante” (pág., 323). Este patrón se observa en términos del recurso cognitivo relativamente limitado.

Valor anticipado de los resultados

Según (Wigfield, 2012) señala que “las competencias predicen el éxito que se relacionan con resultados de desempeño positivamente con sus valores anticipados de que las tareas más valoradas que son difíciles de realizar, es decir, las que tienen bajas expectativas de éxito” (pág., 65). Esto significa que se realizan actividades independientemente de lo bueno o malo que sean.

Valor intrínseco atribuido a la actividad

Según (Oxbrow & Rodríguez, 2011) comentan que “la capacidad de atribuir una motivación intrínseca para aprender, aborda las actividades de aprendizaje en respuesta a recompensas, es esencial para desarrollar una mayor autonomía de aprendizaje, afirmando que la motivación debe venir desde adentro y ser autodeterminado” (pág., 59, Esto es regulado internamente para un uso efectivo en el aprendizaje que se lleve a cabo.

3. Sentido de agencia (acción)

Definido por (Eitam, 2015) agrega que sentido de agencia “se refiere a la capacidad de realizar una acción, o el evento de esa acción, para referirse a clases específicas que están en línea con metas e intenciones de una persona, que la misma inicia y controla” (pág., 6). Por tanto, es el logro y la meta prevista, a través de la propia acción.

Locus (comportamiento) de causalidad (origen versus compromiso).

Definido por (Deci & Ryan, 2010) señalan que la “motivación intrínseca está acompañada por sentido de autonomía, en términos atributivos, por un locus de causalidad percibido internamente, las personas deben experimentar la competencia percibida, también deben experimentar para ser

autodeterminados si quiere mantener o mejorar la motivación intrínseca” (pág., 58). Las personas deben experimentar la satisfacción de las necesidades tanto de competencia como de autonomía.

Mientras, que (Plant & Ryan, 2013) determinan que “los factores que facilitan un locus de causalidad percibido externamente tienden a disminuir la motivación intrínseca para una actividad, mientras que aquellos que promueven un locus de causalidad percibido internamente tienden a mantener o mejorar la motivación intrínseca” (pág., 437). Esto es percibido como el control del comportamiento cuando alguien hace algo.

Locus (comportamiento) de control reproceso y los resultados

Según (Haukås & Mercer, 2021) sugieren que “al discutir las motivaciones en torno a habilidades, estas pueden ser completamente bajo locus control, por lo tanto, en esencia, es entusiasta, animar en parejas, pero si no están dispuestos a participar, es poco lo que se puede hacer” (pág., 228). Esto depende del alumno si él o ella quiere que eso suceda, si ama lo que hace.

Capacidad para establecer metas apropiadas

Definido por (Leotti, Cho, & Delgado, 2022) refieren que es la “capacidad para establecer cursos de acción para lograr las metas que influyen en el comportamiento interactuando con los procesos cognitivos y afectivos, promoviendo la persistencia con tareas difíciles, y una creciente susceptibilidad al estrés en individuos con baja autoeficacia” (pág., 31). Esto depende de la capacidad para ejercer control sobre nuestro entorno.

4. Dominio

De acuerdo a (Harter, 2014) comenta que “dominio es averiguar las cosas y errores por sí mismo, hacer problemas difíciles por su cuenta, hacer sus propios planes, averiguar las tareas por su cuenta y hacer las tareas escolares sin ayuda” (pág., 306). El dominio permite resolver cosas por sí mismo.

Sentimientos de competencia

Definido por (Bandura & Schunk, 2015) asignan que el “sentimiento de competencia se percibe como un papel mediador, un sentido de eficacia personal en el dominio de los desafíos que tiende a generar mayor interés en la actividad, que la ineficacia auto percibida” (pág., 587). Esto aumenta el interés a través de sus efectos sobre la percepción de la personalidad y causalidad.

Conciencia de desarrollar habilidades y dominio en un área elegida

Según, (Hall & Theriot, 2016) mencionan que la “conciencia, habilidad y dominio hacen de las personas sean competentes, ya que estas cualidades son necesarias, ya que, sin conciencia y habilidades, despierta preocupación en los negocios, educación, salud y ha llevado a un aumento en la formación formal en competencias” (pág., 36). Esto es importante el conocimiento, y habilidades en las materias diversas requeridas.

Autoeficacia

De acuerdo con (Zimmerman, 2010) argumenta que la “autoeficacia es percibida como juicios sobre las capacidades para organizar y ejecutar acciones para lograr objetivos designados, busca evaluar su nivel y fortaleza

en contextos de dificultad de una tarea” (pág., 83). La eficacia se mide por la cantidad de certeza sobre la realización de una tarea determinada.

5. Autoconcepto

Conceptualizado por (Wehrle & Fasbender, 2019) refieren que “el autoconcepto puede definirse como la totalidad de un sistema complejo, organizado y, sin embargo, dinámico de actitudes aprendidas, creencias y valores juicios que las personas tienen sobre sí mismas” (pág., 2). En el contexto social o cultural, la vida familiar, el trabajo o los entornos las personas persiguen responsabilidades o intereses personales. Siendo dicho por (Karakayali, 2021) denomina que el "autoconcepto es referido a los pensamientos, sentimientos y valoraciones de los individuos sobre sí mismos, al comprender los antecedentes sociales y las repercusiones asociadas al género, la clase y el origen étnico” (pág., 2). el autoconcepto es una variable que se correlaciona con la sociedad

Conciencia realista de las fortalezas y debilidades personales en las habilidades requeridas.

Conceptualizado por (Reddan, 2015) significa que la “conciencia de oportunidad, habilidades y debilidades se desarrollan aspiraciones basadas en información para lograr los resultados en este proceso sus circunstancias y aspiraciones a través de requisitos incorporados para la reflexión, la acción, el análisis y el pensamiento lateral” (pág., 293). Este es el potencial de promover, el descubrimiento de uno mismo y la construcción de la identidad.

Definiciones personales y juicios de éxito y fracaso

Definido de acuerdo a (Bahadir, 2022) asevera que el “fracaso se define como el rendimiento del individuo considerablemente inferior al que muestran éxito, el fracaso es un campo en el mundo cambiante y personal, diferentes juicios y razones para el fracaso son de problemática cada vez más emergente” (pág., 215). El fracaso y el éxito resultan de diferentes factores y razones que se le atribuyen.

Preocupación por la autoestima

Definido de acuerdo con (Méndez & Peña, 2013) atestigua que la autoestima “supone la búsqueda de la autoaceptación que es la máxima prioridad humana, y que en las escuelas la autoaceptación pasa a depender de la capacidad de lograr de manera competitiva” (pág., 11). Estos son considerados tan valiosos como sus habilidades para alcanzar las metas

Incapacidad aprendida

Conceptualizado por (Yilmaz, Arslan, & Arslan, 2021) sostienen que la “incapacidad aprendida se define como el fracaso para tomar acción o dejar de realizar comportamientos necesarios, incluso si se controla el proceso o resultado después de tener una experiencia en la que no se controla los eventos negativos o resultados” (pág., 304). El resultado permanece inactivo al sentir impotencia/incapacidad.

6. Actitudes

Conceptualizado de acuerdo con (Villar, Arancibia, Robotham, & González, 2022) relata que la actitud es el factor que se refiere a la disposición para lograr lo que exige un logro. “Es este factor, que determina en el estudiante

su capacidad y disposición para aprender, impactando su aprendizaje y rendimiento académico. Específicamente, se ha definido como la disposición hacia ella por parte del individuo, que puede ser negativa o positiva”. (pág., 338). Este es la capacidad que requieren la resolución de tomar decisiones correctas.

En efecto (Santiago, 2022) asegura que este “se relaciona con una actitud del estudiante a través del proceso de motivación de enseñanza y aprendizaje de este modo que una retroalimentación positiva o negativa sería importante para el proceso instructivo y el logro de objetivos” pág., 196). Para la adquisición de un nivel de conocimiento acorde a objetivos que estipulan será necesario que la formación estudiantil aumente.

Al aprendizaje de idiomas en general

De acuerdo con (Ali & Darshini, 2020) refieren que “el inglés como segundo idioma por parte de hablantes de otras lenguas nativas los estudiantes se esfuerzan por adaptarse a este idioma, enfrentan dificultades, sin motivación del alumno no hay impulso; no hay vida en la clase” (pág., 324). Este es el factor de motivación como el factor del aprendizaje de los estudiantes.

De otro lado, (Yuyun, 2018) plantea que “aprender un segundo idioma está relacionado con el aumento potencial de oportunidades para conseguir un trabajo bien remunerado después de graduarse, dominar un idioma extranjero es una de las mejores cosas que hacer para conseguir un buen trabajo” (pág., 330). Esto es una de las oportunidades que algunas personas pueden lograrlo.

Al idioma de destino

A su vez (Dhirawit, 2012) asevera que la motivación por aprender “una lengua extranjera a costa del idioma de destino, por útil que sea no poseen el significado emocional de la lengua materna. Aquellos que dominan un idioma extranjero a costa de su lengua crecen intelectualmente educados, pero permanecen estériles” (pág., 14). Cuando se aprende un segundo idioma se crece culturalmente.

A la comunidad y cultura del idioma de destino

Definido de acuerdo con (Randhy, Bukhari, & Hendra, 2016) puntualizan que el “contexto del idioma de destino, el propósito es aprender a hablar, cómo se espera que los estudiantes sean capaces de expresarse, comprender las ideas en conversaciones en segundo idioma para interactuar con el entorno más cercano de su comunidad” (pág., 36). Esto es la exposición al idioma de destino y al contacto con hablantes en otro idioma en sus comunidades.

7. Otros estados afectivos

Definido de acuerdo a (Wampfler, Klingler, Solenthaler, Schinazi, & Gross, 2019) establecen que “los estados afectivos son construcciones psicofisiológicas utilizadas para caracterizar las emociones de corta duración y los estados de ánimo de larga duración que surgen y se experimentan con un estímulo e influyen directamente en el aprendizaje” (pág., 198). Los estados afectivos ayudan a aumentar el aprendizaje

Confianza

De acuerdo con (Koriat, Lichtenstein, & Fischhoff, 2016) remarcan que la “confianza es la corrección del recuerdo y el desempeño del reconocimiento

son predictores válidos de desempeño cuando no pueden recordar un elemento de la memoria, estiman con cierta precisión si el elemento será recuperado o reconocido en pruebas posteriores” (pág., 107). Esta capacidad se considera indispensable y eficaz en la memoria.

Ansiedad, miedo

Definido por (Sarat, 2022) expresa otra “noción importante en la motivación que se describe como la confianza libre de ansiedad y miedo que afrontan con capacidad personal y recursos disponibles en el entorno de aprendizaje necesarios para potenciar el afrontamiento con respecto a una tarea” (pág., 155). Esto representa la seguridad para terminar con éxito una tarea

De otro lado, (Gardner, 2010) asevera que la “motivación tiene una influencia positiva en las calificaciones, mientras en el idioma inglés la ansiedad tiene una influencia negativa. Las actitudes de aprendizaje tienen una influencia positiva en la motivación mientras que ansiedad del inglés tiene una influencia negativa” (pág., 18). La ansiedad es el producto de aprender otro idioma.

8. Edad y etapa de desarrollo

Definido por (Doley, 2021) atestigua que estableciendo “una conexión entre los factores de la edad y la motivación, existe una disminución en la motivación con la edad se ha observado que ha llevado a la idea de que el efecto con la edad disminuye la motivación” (156). Esta relación entre la edad y la motivación, la edad es un factor influyente.

9. Género

Referido por (Ajlouni, Rawadieh, Almahaireh, & Awwad, 2022) manifiestan que el “género es discutido en la investigación psicológica y educativa en términos

de varios constructos, y la motivación es uno de estos importantes constructos que afecta el éxito del aprendizaje y se considera para todo proceso del entorno de aprendizaje” (pág., 75). El género es un rol importante en la motivación que afecta el aprendizaje.

Factores externos (extrínseca)

Definido de acuerdo con (Kaya & Çenesiz, 2020) aseveran que “la motivación extrínseca está relacionada con las condiciones existentes fuera de la persona y está influenciado por los juicios generales de la comunidad acerca de su desempeño” (pág., 1372). Los factores en la vida diaria determinan el comportamiento, de estos factores extrínsecos.

En contexto, (Cicek-Senturk & Selvi, 2019) aseveran que “la motivación extrínseca se define como el comportamiento de los individuos para obtener algo positivo en el fin de una actividad o para evitar algo negativo al estar motivado le permite al individuo llevar algo a la acción” (pág., 219). Estado de la motivación que está íntimamente relacionada con el comportamiento.

En síntesis, (Nazarova & Daminova, 20118) explican que “extrínseca motivación es más débil debido a su adicción y dependencia privando de recompensas conducen a la desmotivación. Algunas recompensas como la retroalimentación positiva del instructor pueden aumentar el nivel de autodeterminación” (pág., 34). Los desmotivados tienen éxito con la ayuda de la motivación.

1. Los otros significativos

De acuerdo con (Liu & Yu, 2019) sostienen que “otros significativos (maestros, supervisor y compañeros) ejerce la influencia más prominente en la

motivación a través de inmediato Interacción que ponen mucho énfasis en los estudios teóricos y en las habilidades aplicables” (pág., 18). Esta interacción es importante para apoyar la motivación.

Padres

Definido por (Liu & Chiang, 2019) están de acuerdo que “los antecedentes familiares juegan un papel fundamental, como el estatus socioeconómico de la familia, influyen en la participación en las actividades, cantidad de recursos disponibles para la educación. Además, brindan apoyo asociados con el desempeño académico” pág., 17). Estas motivaciones pueden inculcar altos niveles de motivación de aprendizaje.

Además, (Bayu, Desfitranita, & Martin, 2021) aseveran que se consideran “la orientación y motivación de los padres es la prioridad clave, la decisión de los padres es la decisión final. Las razones se derivan para decidir cualquier cosa en la vida para tener éxito y prosperar en el futuro” (pág., 500). Esto es importante los concejos de motivación de los padres.

Profesor

Definido por (Nurul, Sofyan, & Iskandar, 2019) proponen que las “clases exitosas los profesores depende de sus habilidades para conseguir interés, motivación de los estudiantes y participación mediante el uso de estrategias tales como relacionar el tema con algo de gran interés, usar imágenes, modelos, diagramas u objetos reales” (pág., 19). Esto invita a comentar las experiencias previas de los estudiantes.

A su vez, (Mumbai University, 2022) atestigua de que un “profesor juegue su papel en el proceso motivador, sobre los rasgos esenciales de la

personalidad, intereses, aptitudes, características de la enseñanza eficaz, etc., para inspirar, manejar el estrés, conflicto y la ansiedad dando una idea de su propia personalidad” (pág., 5). El maestro ayuda a motivar al estudiante con sus actos y personalidad.

Compañeros

Definido por (Ho, Phung, Oanh, & Giao, 2019) refieren que los “compañeros ofrecen más control de participar, no tienen que depender del maestro se dan cuenta que sus compañeros también encuentran dificultades similares a las tuyas, lo que ayuda reducir su aprensión aumentar su autonomía y confianza en sí mismos” (pág., 296). Los maestros no interferir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2. La naturaleza de la interacción con otras personas significativas

Sostenido por (Krach, Paulus, Bodden, & Kircher, 2014) señalan que “las sociedades humanas forman un sistema dinámico y complejo, que requiere interacción frecuente entre los individuos para mejorar la supervivencia en condiciones dinámicas en grupos para procesar la información social permite gestionar relaciones, comunicarnos y entendernos unos a otros” (pág., 3). Las interacciones en el comportamiento humano se reflejan en la interacción social.

Experiencias de aprendizaje mediadas

Sostenido por (Tzuriel, 2013) explica que experiencias “de aprendizaje mediadas describen una interacción entre un mediador y un alumno este proceso interactivo cualitativo, los padres o compañeros se interponen entre un conjunto de estímulos y el desarrollo humano y modifican los estímulos

para él o ella” (pág., 60). Estos son considerados como el factor que explica la modificabilidad cognitiva.

La naturaleza y la cantidad de retroalimentación

Conceptualizado por (Cascio & Deci, 2012) explican que “la motivación extrínseca está relacionada con retroalimentación cuando una persona realiza una actividad motivada, luego recibe retroalimentación, la motivación está relacionada a la información o retroalimentación, por lo que hay un cambio en la cantidad total de retroalimentación positiva” (pág., 3). La retroalimentación es necesaria para dar motivación positiva.

Recompensas

En suma (Stirling, 2013) subraya que las “recompensas producen socavamiento en la motivación con recompensa al mostrar interés en una actividad muestra un interés disminuido después de recibir un premio por su participación en la actividad, al contrario, que no son premiados se mantiene sin cambios” (pág., 9). Las recompensas fomentan un comportamiento deseado para con la motivación

La naturaleza y cantidad de elogios apropiados

En suma (Jóhannsdóttir & Fanndal, 2017) sostiene que “hacer que las personas sienten que sus esfuerzos son notado y valorado evaluando fortalezas, monitoreando esfuerzos, comunicación y luego reconocer verbalmente estas cosas con aprecio honesto y sincero en forma de lo que nos gustaría llamar elogio” (pág., 4). Estos promueven el elogio del esfuerzo de los demás.

Castigos, sanciones

Planteado por (Fatas & Mateu, 2015) mencionan que “las sanciones dependen de las normas sociales y culturales. se mantiene a raya mediante el castigo. Sin embargo, el castigo sigue siendo ampliamente efectivo. cuando las acciones son de manera significativa y aumenta sustancialmente con las sanciones” (pág., 3). Las sanciones se castigan a través de patrones.

3. El ambiente de aprendizaje

Referido por (Altmann, 2017) explica que el “ambiente de aprendizaje son los entornos y estudiantes la relevancia del entorno físico, como parte del sistema ambiental, a los resultados de los estudiantes. la arquitectura y el diseño físico influye en los estados psicológicos y el comportamiento social” (pág., 548). La influencia del entorno físico en los estudiantes influye en sus logros y conductas.

Comodidad

Planteado por (Kiener, Green, & Ahuna, 2015) indican que “cuando los estudiantes están más comprometidos, conscientes y cómodos con sus entornos son más activos en su aprendizaje tienen una percepción positiva del aprendizaje como en el desempeño en ambientes positivos de aprendizaje, seguridad intelectual y aprendizaje afectivo” (pág., 36). La seguridad intelectual o ambiente de aprendizaje enfatiza el aprendizaje de los estudiantes.

Recursos

Definido por (Bušljeta, 2014) indica que los “recursos de aprendizaje podrían definirse como los instrumentos de presentación y transmisión del material educativo prescrito. Estos incluyen, entre otros: imágenes, mapas, fotografías, bocetos, diagramas, películas, material escrito como recortes de periódicos o artículos de literatura científica y técnica” (pág., 56). Los recursos de enseñanza y aprendizaje se evidencian por los libros de textos entre otros recursos.

Hora del día, semana, año

Conceptualizado por (Hofmeister, 2022) resalta que un “horario diario cada día permite que estén seguros, dando confianza y libertad, más tiempo en una actividad o tema a principios de año tiempo más cortos para actividades de grupos grandes y pequeños a medida que avanza el año” (pág., 3). El tiempo de aprendizaje abarca los días, semanas y años de actividades en grupos.

Tamaño de la clase y la escuela

Planteado por (Estido, 2020) remarca que “el tamaño de la clase tiene un efecto en el aprendizaje, cuando se trata del esfuerzo del maestro las clases más pequeñas emplea diferentes métodos de enseñanza se hace un nivel específico de enseñanza para entender la lección” (pág., 3). El tamaño de la clase permite al estudiante relacionarse con las personas a su alrededor compañeros y profesores.

Ethos (comportamiento) de clase y escuela

Aseverado por (Howard, 2012) remarca que “el ethos en una escuela contribuye a la salud y bienestar de la comunidad escolar. Esto incluye políticas y prácticas para apoyar las políticas y marcos establecidos por autoridades educativas, en factores del entorno físico y social de la escuela” (pág., 43). El ethos y el ambiente escolar son importantes, ya que sustentan la forma en que la escuela se ve a sí misma y a su alumnado.

Entre tanto, (Theotokatou, 2013) recalca que ethos “es la atmósfera o estado de ánimo tal como se crea a partir de las actividades o el comportamiento de los miembros de la escuela a través de sus interacciones sociales y de asuntos asociados con el entorno escolar” (pág., 59). Ethos contiene los valores y comportamientos de una escuela.

4. El contexto más amplio

Explicado por (Deunk & Smale, 2018) estipulan que las “habilidades entre o dentro de la clase tiene efecto negativo en estudiantes de baja habilidad, pero ningún efecto en los demás, el agrupamiento homogéneo de habilidades garantiza instrucción diferenciada de incorporar prácticas de diferenciación en contexto educativo más amplio” (pág., 3). En el contexto más amplio incorpora diferenciación en contexto de apoyo y de ayuda a los profesores

Redes familiares más amplias

Definido por (Dustan, 2018) sugiere que “red familiar más amplias fomentan estudiantes calificados para postularse a escuelas de alta calidad integrar un modelo de elección discreta de elección de escuela, es crucial de que afecten la demanda de áreas geográficas en lugar de escuelas específicas” (pág.,

376). La elección de escuela resalta el hecho de que los padres son los miembros de la red familiar que inciden en la elección.

Entre tanto, (Dencik, Redden, Hintz, & Warne, 2019) estipula que redes “familiares más amplias. se basan en el conocimiento contextual y la información de agregar datos para identificar problemas sociales amplios que dan forma a las oportunidades y desafíos para familias e individuos, como problemas de desigualdad, pobreza o racismo” (pág., 17). Los problemas se adaptan a un cambio hacia la gobernanza basada en información.

El sistema educativo local

Definido por (Kozleski, Fletcher, & Engelbrecht, 2013) subrayan que sistemas “educativos locales utilizan la participación de los actores involucrados en el sistema local de educación inclusiva. cultural que ocupa los aspectos normativos, y los resultados que son los análisis de educación inclusiva previstos como reales de estos esfuerzos” (pág., 18). Esto proporciona a los estados y los sistemas escolares locales educar a estudiantes con un conjunto de principios.

Intereses conflictivos

Planteado por (Ercole & Jaqua, 2021) establecen que existe “conflicto de intereses cuando dos o más intereses relacionan la actividad por un individuo o institución, no radica en comportamiento se produce cuando un individuo está el interés no para la persona u organización al que la debe lealtad” (pág. 516). Interés conflictivo perjudica a otras personas, incluida la sociedad.

Normas culturales

Aseverando (Gelfand & Jackson, 2016) sostiene que la “vida social está profundamente afectada por normas culturales, o normas compartidas de comportamiento entre miembros de una comunidad miran las normas culturales cuando cooperan, conformarse, expresan actitudes prejuiciosas son responsables tanto de la perdurabilidad cultural, como la existencia continua” (pág., 175). Las normas culturales corresponden a lo que se debe hacer y a lo que no se hace.

Expectativas y actitudes de la sociedad

Definido por (Maxwell, 2016) sostiene que “la asimilación cultural y social aumenta expectativas cuando las expectativas se enfrentan a dificultades es probable actitudes pesimistas, la segregación cultural y social reduce las expectativas cuando expectativas más bajas enfrentan dificultades, es menos probable que tienen actitudes pesimistas” (pág., 387). cultura y sociedad es para formar las expectativas y las tendencias políticas.

Tipos de motivación

De acuerdo con Usán y Salavera, (2018) citado en (Arrieta, 2022) mencionan dos tipos de motivación ellas son la “intrínseca y extrínseca, que parten del deseo propio, de las propias convicciones por realizar una actividad de la mejor forma posible, en donde la conducta se carga de significado, buscando con ello satisfacción con el trabajo realizado que brindan” (pág., 83). Estas conducen a la generación de conocimiento, que permiten llegar a la meta que se haya fijado. El presente estudio ofrece una reflexión sobre el papel que

desempeñan la motivación, el pensamiento crítico y la metacognición dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mientras tanto, Cirino Gerena (2000) citado en (Aguilar & Hernández, 2022) conceptualizan los tipos de motivación que son motivación intrínseca y extrínseca de la siguiente manera: Motivación “intrínseca, es una tendencia inherente al ser humano que lleva a realizar actividades por el placer de hacerlas sin aparentes razones externas. Motivación extrínseca, es una motivación resultante de variables externas, incluye incentivos, premios, castigos, presiones sociales o culturales” (pág., 4). Empero lo que es importante que resalten es que presenta a ambos tipos como impulsores en las acciones que dirigen al ser humano desde y como persona. El estudio plantea aspectos en que se puede analizar la motivación como factor en la adquisición de los idiomas como segunda lengua, utilizando estrategias que han ahondado en el tema y la importancia de la motivación en dicho proceso.

De hecho, Deci y Ryan, (2000) citado en (Duque, Mancha, Ibáñez, & Sáenz, 2022) refieren que en “el marco de los tipos de motivación estos varían en función de las razones por las que las personas realizan sus acciones y se comprometen con una actividad que son la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca” (pág., 17). Estos se identifican por el compromiso de la práctica integrada y por ser parte de un estilo de vida para lograr una meta. El objetivo de este estudio es identificar la diferencia entre las variables motivacionales, emocionales y la carga de entrenamiento teniendo en cuenta el sexo y la categoría de formación.

En consecuencia, (García A. J., 2018) comenta que el grado de motivación de cada individuo no es directamente proporcional al valor de aquello que lo provoca, sino que es la importancia que le da la persona que lo recibe la que determina la fuerza “o el nivel de motivación, explica los distintos tipos de motivación, así como las distintas fuentes de motivación que nos impulsan a realizar ciertos actos que son motivación extrínseca e intrínseca, motivación positiva y negativa, motivación básica y cotidiana” (pág., 4-5). Estos tipos son los procesos que inicia, guía y mantiene las conductas orientadas a lograr un objetivo o a satisfacer una necesidad. El presente estudio plantea una guía orientada a la conducta para lograr un objetivo o necesidad.

2.2.1.2. Evaluación de la motivación

Definido por (Cardeñoso, Larruzea, & Bully, 2022) asevera que existe una versión española del test MSLQ (Estrategias Motivacionales y de Aprendizaje) que es una alternativa útil, actualizada, y con garantía métrica para evaluar la motivación y las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, esta versión “permite realizar investigaciones con un instrumento robusto, de modo que se comparan estudios con la valiosa investigación hecha del MSLQ. Además, el análisis posee una estructura que aumenta la validez de las puntuaciones un factor relevante en la investigación” (pág., 308). Por ello, es importante investigar e indagar con este test para aumentar la confiabilidad de la investigación.

En síntesis, (Lagos, Paredes, & Poma, 2022) aseveran que los resultados del análisis para las evaluaciones en motivación, se lleva a cabo a través de una evaluación aplicando los estándares del checklist, Este se trata, de una

metaevaluación que “se desarrolla tras finalizar el proceso de aplicación y en el proceso de evaluación a partir de información disponible en los documentos al seleccionar estándares que deben ser aplicados durante el proceso de evaluación a través de publicaciones seleccionadas”. (pág., 150). Estas evaluaciones atienden a los criterios para señalar y seleccionar el proceso de evaluación a llevar a cabo.

De esta manera, (Ossa & Lagos, 2022) recomiendan que el instrumento a utilizar durante la evaluación de la motivación es en primer lugar, “el inventario de competencias emocionales para Adultos (ICEA), prueba construida para evaluar las competencias socioemocionales Este instrumento considera respuestas tipo Likert que presenta buenos indicadores para el instrumento total a evaluar” (pág., 232). Este instrumento requiere en su inicio aplicar la información escrita de participación en el estudio y en la evaluación.

A su vez, (Rodríguez & Jardey, 2022) aseguran que para evaluar la motivación se utiliza el instrumento a usar el “test de motivación CEAP-48 que busca entender los estilos motivacionales y atribucionales, cuenta con dos escalas: SEMAP-01, llamada escala de motivación y escala SEAT-01, que reúne características que se distribuyen de forma equitativa medidos con una escala de Likert” (pág., 50). Estos instrumentos son útiles para evaluar y medir un test de motivación.

2.2.3 Comprensión de textos escritos en inglés

La comprensión de textos escritos en inglés “Es aquella que es requerida para mantener vigente aquellos conocimientos que han sido comunicados a través de los textos así, la comprensión lectora es definida como una destreza y

capacidad lingüística, cuya función es la interpretación del discurso escrito” (Villafuerte, Intriago, & Romero, 2018, pág. 52). Por consiguiente, la comprensión de textos es aquella que es definida en comprender textos a través de conocimientos adquiridos.

En efecto, Pardo, L. (2008) citado en (Guzman, 2018) afirma que la comprensión de textos escritos en inglés es un proceso “en la cual los lectores construyen el significado del texto para interactuar con el texto a través de la combinación de su anterior conocimiento y anterior experiencia, la postura del lector se toma en relación con en el texto”. (pág. 107). De esta manera, comprensión de textos es aquella que el lector necesita comprender a través de la experiencia lectora del lector.

Por otro parte, Ibáñez (2007) citado en (Suarez & López, 2013), refieren que la comprensión es la esencia “de la lectura, mediante este proceso, el lector incorpora información a sus esquemas cognitivos al leer, supone la interacción del lector con el texto para formar una interpretación personal. La decodificación eficiente con la competencia lectora, asegura la comprensión” (pág. 115). Por tal razón, comprensión de textos es un proceso complejo que arguye que la comprensión es una interacción que determina la interpretación.

De otro lado, el Ministerio de Educación, sostiene acerca de la comprensión de textos como sigue: La comprensión lectora en el área del inglés está definida como “la lectura de diversos tipos de textos, tales como géneros épocas, y autores las cuales tienen espacios y tiempos que pueden ser impreso, digital y multimodal, dependiendo de sus características”. (Ministerio

de Educación, 2017, pág. 56). De ahí, la comprensión lectora es acerca de diversos tipos que tiene el texto en el momento de comprenderlo y entenderlo.

Por otra parte, (Snow, 2014) define la comprensión lectora como el proceso “de extraer y construir significado a través de la interacción y participación del lenguaje escrito, en la cual se usan las palabras extracción y construcción para enfatizar la importancia como la insuficiencia del texto determinante de la comprensión lectora”. (pág., 11). Es por eso, la comprensión de textos comprende fases para determinar su comprensión con el fin de entender lo escrito.

De acuerdo con Pérez (2015), citado en (Montaña, Mesa, & Pedraza, 2017), comentan que: “En el nivel inferencial, el lector extrae información que está implícita en el texto; y en el nivel crítico intertextual inferencial, el lector asume posición desde fuera del texto para presentar su punto de vista al respecto”. (pág., 225). El estudiante extrae información del texto a leer.

Además, (Gómez, 2016), refiere lo siguiente que la comprensión lectora representa una “orientación fundamental para el desarrollo de las habilidades de pensamiento del ser humano; es decir, hablar, escuchar, leer y escribir. Además, constituye un enfoque que sirve de referencia para ejecutar los procesos educativos formativos, corto, mediano y largo plazo” (pág. 26). En esa misma línea, comprensión lectora es conocer acerca del texto de comprenderlo que dice en el proceso de aprendizaje.

En suma, Anderson, Neil (2003) citado en (Nunan, 2003), define al respecto de la comprensión lectora que la lectura es un proceso fluido de lectores que combinan información “del texto y su propio conocimiento previo para construir

significado. El objetivo de la lectura es la comprensión. La lectura estratégica define la capacidad del lector de utilizar amplia variedad de estrategias de lectura, logra un propósito de lectura” (pág. 68). De esta forma, la comprensión lectora comprende aplicar diversas estrategias para poder lograr la comprensión del texto y así el lector alcanza una verdadera comprensión de lo leído.

Por su parte, (Millrood, 2001) refiere que la lectura es un proceso interactivo en donde hay varios tipos “de interacción, estrategias de procesamiento del *top-down* y el *bottom-up*, conjeturas anticipatorias del lector y confirmación textual, esquemas del lector e información textual, realidad textual y del lector, proposiciones textuales y pensamiento crítico, mensaje comunicativo y respuesta del lector” (pág. 121). Estas estrategias ayudan al estudiante a comprender el texto escrito en inglés.

Agregándolo de lo anterior, comprensión de textos implica estrategias y procesos para comprender el mensaje del texto a leer. Incluso, comprensión de textos es definido de la siguiente manera: “La comprensión lectora es un proceso complejo con diferentes elementos. El leyente necesita poseer información previa del contenido de la lectura para así comprender los datos con mayor facilidad”. (Munoz & Giraldo, 2019, pág. 18). En definitiva y sintetizando, la comprensión de textos en inglés implica estrategias, métodos, análisis y procesos de lectura, que sirven para comprender y entender el texto por considerarse un proceso complejo cuando el lector intenta leer un texto.

2.2.3.1 Dimensiones de la comprensión de textos escritos en inglés

El Ministerio de Educación propone que la comprensión de textos escritos implica la combinación de las siguientes capacidades: Obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto escrito, y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Estas capacidades son las dimensiones en este estudio. (Ministerio de Educación, 2017)

a. Obtención de información

De hecho, Coiro (2011) manifiesta que es el “proceso de deducir ayuda al lector a obtener información que no es expresado. Cuando el lector no puede encontrar la respuesta de deducir preguntas dentro del texto, la conclusión se extrae en base a información proporcionada por el texto.” ((Moriyanti, Muna, & Mutia, 2019, pág. 37). Por consiguiente, el lector obtiene información del texto a través de imaginar lo que manifiesta el texto.

Además, obtención de información es referida cuando el “lector requiere recobrar la información semántica y sintáctica, para obtener información del lenguaje escrito en inglés. Este es logrado en base a un múltiple trabajo para procesar la información lo cual es logrado si el lector adquiere experiencia frente al texto”. (Hoyos & Gallego, 2017, pág. 27). Por tal fin, obtención de información se refiere cuando el lector obtiene y procesa la información de forma sistemática.

Así pues, Alcaraz et alt. (2013) citado en (Diez & Clemente, 2017) refiere que obtención “de información es evaluar procesos puramente cognitivos relativos a la obtención de información y valoración de esta. Utiliza textos adecuados que responden a diversa tipología y diferentes situaciones de lectura; que se

relaciona a los fines de la lectura” (pág.26). Por lo tanto, la obtención de información es acerca de obtener información de diversas estructuras y partes de la lectura para responder y contestar sobre la información del texto.

Obtención de información general

Obtención de información general es aquella cuando un lector o estudiante al comprender un texto escrito en inglés se basan de manera general en la información contenida en el libro de texto. “De este modo, el lector debe comprender la información general establecida en el texto, y ponerla en relación con los conocimientos previos y relacionarlo el tema con las actividades de la cotidianidad”. (Díaz & Ruiz, 2019, pág. 18). De esta afirmación, obtención de información se refiere a comprender la información general de un texto con los conocimientos adquiridos.

De acuerdo a Zorrilla (2005) citado por (Díaz, 2021) manifiesta acerca de obtención de información general, lo siguiente que leer es más que decodificar palabras o buscar su significado la “comprensión es aquella que el lector y experiencias previas, entran en juego, se unen y complementan a medida que decodifican palabras e ideas, se desarrolla en niveles para obtener información general del contenido para llegar a una comprensión general” (pág. 11). Sobre la base de esta afirmación, obtención de información general es referido a las destrezas por comprender y entender el mensaje del texto.

De otra lado, Mullis y Martin (2015) citado en (Palacios Rodriguez & Illescas Martinez, 2021) dice acerca de obtención de información general tiene relación a la información general “las preguntas de los textos se enfocan a los propósitos, la lectura como experiencia literaria utiliza la realidad, la lectura

para la adquisición y uso de obtención de información general suele vincularse con artículos informativos y textos didácticos” (pág. 42). De esta manera, obtención de información general es cuando el lector intenta descifrar el texto para encontrar la información general o ideas generales.

Obtención de información específica

Por otra parte, (Zanotto, Monereo, & Castello, 2018), comentan y definen que, en la obtención de la información específica, los resultados “indican los procesos que se desarrollan en momentos en los que resulta necesario de una manera consciente la comprensión del texto, sea a través de la búsqueda y obtención de información específica y/o mediante un procesamiento más profundo del contenido” (pág. 26). Esto quiere decir, que la obtención de información es un proceso en el cual el lector desarrolla sus capacidades para obtener la información específica.

Por consiguiente, (Muñoz, 2017), dice y define lo siguiente que obtención de la información específica “en la lectura de libros, el lector con una lectura capta una idea general pero no detalles (*skimming*) o explora el texto en busca de información específica (*scanning*), caracterizada por cambios en el foco de atención de tareas” (pág. 80). Por lo que sigue, obtención de información específica es aquella en que el lector profundiza dentro de la lectura y así poder motivarse cuando lee el texto.

De este modo, (Rodríguez G. M., 2021) dice con respecto a la obtención de información específica se caracteriza por “escudriñar y dar cuenta relaciones y asociaciones de significados, que permiten al lector leer presuponer, deducir lo específico; es decir; relaciona lo leído, explica el texto, agrega

informaciones y experiencias anteriores, relaciona, los conocimientos previos, formulando hipótesis e ideas” (pág. 54). Por lo tanto, obtención de información específica es cuando el lector profundiza con sus conocimientos previos el texto para especificar lo leído.

b. Inferencia e interpretación de información

La inferencia e interpretación de información quiere decir que “se puede citar, identificar el formato del texto a leer, también, reconocer, identificar y señalar los conectores de los tópicos, para inferir significado del texto”. (Rivas, 2015, pág. 3). De este modo, inferencia e interpretación de información es acerca de analizar el texto con las diversas estrategias empleadas por el lector.

También, la inferencia e interpretación de información es acerca de las estrategias de comprensión lectora la cual está formado por palabras oraciones y párrafos. Estos son herramientas indispensables para el lector. “Esta estrategia debe ser puestos en práctica cuando siempre el lector lee, para inferir y conectar el conocimiento previo, bajo un proceso mental para lograr el aprendizaje”. (Lugo, 2013, pág. 7). Por consiguiente, inferencia e interpretación de información la combina con sus estrategias y sus conocimientos previos. En este sentido, el lector para inferir e interpretar el texto trata de escanear el texto en busca de la información inferencial.

De acuerdo con Pérez (2015), citado en (Ochoa, Mesa, Pedraza, & Orlando, 2016), “En el nivel inferencial, el lector extrae información que está implícita en el texto; y en el nivel crítico intertextual inferencial, el lector asume posición desde fuera del texto para presentar su punto de vista al respecto”. (pág., 225).

Desde esta perspectiva, inferencia e interpretación de la información el lector propone y establece sus ideas para poder inferir en el texto.

Además, la inferencia e interpretación de información es un proceso natural lo cual “sirve para obtener información implícita del texto. Para hacer esto el lector debe tener información suficiente para poder interpretar el texto, para establecer premisas y conclusiones”. (Arias, Rojas, & Varas, 2015, pág. 134). Por lo tanto, la inferencia e interpretación de información es cuando el lector profundiza aquella información que no está explícitamente en el texto para realizar conjeturas e hipótesis a través de su experiencia personal e intuición.

Inferencia de la información

De acuerdo a Luria (1979) dice acerca de la inferencia de información como sigue: La “existencia de representaciones mentales organizadas y almacenadas en la memoria orientan al lector y ayudan a completar lagunas informativas, que es llamado proceso inferencial, esta habilidad generar inferencias está asociada con el nivel de madurez alcanzado en la lectura”. (Pérez, 2020). De lo cual, inferencia de información es acerca de las representaciones e interpretaciones mentales que el lector hace para inferir en el texto.

Por otro lado, (Oñate & Jiménez, 2017) definen como aquella en lo cual se realiza procesos “mentales para desarrollar la comprensión lectora de un texto. Este permite obtener trozos de lectura que proporciona conocimientos al lector para complementarlos durante la lectura, que muchas veces el autor ha obviado lo cual es inferido por el lector” (pág.19). Por esta razón, el lector desarrolla sus capacidades mentales para inferir en el texto.

Linuesa (2001) citado en (Sánchez, 2019) define que la inferencia de la información “como la que conlleva deducir e inferir un significado desconocido de otro lo cual utiliza claves sintácticas y lógicas, para interpretar el significado de términos no conocidos. Además, infiere el significado a través de su estructura semántica” (pág. 41). Dicho esto, inferencia de la información es cuando el lector obtiene el significado de los textos escritos y deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de la información implícita.

Interpretación de la información

De acuerdo a (Guillén & Maldonado, 2019) dice con respecto a la interpretación de la información el aprendizaje, se construyen “con la interpretación que realiza la mente con relación a la lectura. Esta interpretación analiza lo que hace la mente cuando trata de dar coherencia a lo que percibe. Estos son esenciales para formar el núcleo de la comprensión” (pág. 193). La interpretación de la información es un proceso de comprender el texto con el fin de descifrar el mensaje leído.

Por su parte (Vera, 2021) comenta acerca de la interpretación de información “constituye la toma de conciencia de predicciones que se realizan al procesar e interpretar el texto. Los conocimientos previos vinculados ayudan a forjarnos en relación con el mensaje del autor e interpretarlo dentro de un marco de referencia apropiado” (pág. 40). En efecto, interpretación de la información el lector reflexiona, analiza y aplica sus conocimientos previos para poder interpretar el texto.

En tal sentido, según León (2003), citado en (Vernucci & Zamora, 2019), comentan que la comprensión e interpretación de un texto está definido como representaciones “mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto cualquier información que se extrae y no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, un proceso interpretativo” (pág. 11). Entonces, la interpretación de la información es cuando el lector luego de haber comprendido, forma sus propias conclusiones, apreciaciones, opiniones del texto leído.

c. Evaluación del contenido, contexto y formato del texto

El (Ministerio de Educación, 2017), acerca de la evaluación del contenido, contexto y formato del texto hace la siguiente definición: el estudiante reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: los procesos de reflexión y evaluación están “relacionados porque el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, presentados en diferentes soportes y formatos, compara, contrasta aspectos formales y de contenido con experiencia, el conocimiento formal y diversas fuentes de información” (pág. 56). Estos textos escritos en inglés se contrastan con la realidad y saberes previos.

Por consiguiente, (Meza, 2017), refiere y define que evaluación del contenido, contexto y formato del texto es “cuando el estudiante toma distancia del texto para opinar, ya sea sobre el contenido o sobre la forma del texto. Además, aplica ideas del texto a una situación externa a este y reflexiona sobre los

recursos formales del texto” (pág. 27). El estudiante desarrolla sus ideas al leer un texto escrito en inglés.

Por otra parte, la evaluación del contenido, contexto y formato del texto en la comprensión lectora en inglés están incluidos tres conceptos que se consideran necesarias para comprenderlo las cuales son: Interpretativa que refiere a la información local del texto y consiste en identificar y entender los contenidos explícitos del texto, argumentativa que se refiere a la información global o implícita y consiste en comprender cómo se articulan las partes de un texto y, propositiva que se refiere a la información intertextual y que consiste en reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido a través del análisis de argumentos. (Rojas & Casas, 2016). Al reflexionar un texto escrito en inglés se entiende y argumenta lo leído.

En este sentido, los lectores evalúan el contenido y sus diversos elementos de un texto, para construir su significado al analizar de manera crítica el propio texto. Los lectores que participan en este proceso se aíslan del texto para poder evaluarlo y analizarlo. El contenido o significado se evalúa y analiza desde una perspectiva personal o con una visión objetiva. Este proceso puede exigir que hagan su propio juicio justificado a partir de sus interpretaciones y comprensión del texto respecto a su entendimiento. (Ministerio de Educación Española., 2020). Esta acción crítica es rechazado, aceptado o manteniéndose neutral respecto a la representación del texto ya que, al confirmar, afirmar o hacer comparaciones con ideas e informar con ideas encontradas en otras fuentes.

Por consiguiente, la evaluación del contenido, contexto y formato de un texto en inglés es cuando el lector formula hipótesis y reflexiona sobre el tema que trata, la situación en que se desarrolla y el tipo del texto a partir de los diversos indicios que le ofrece el mismo.

Evaluación del contenido

De acuerdo a (Zárate, 2018) define que la evaluación del contenido es demostrar al determinar si lo leído es realidad o fantasía, emitir juicios de hecho o de opinión, de validez, de idoneidad, de valor, de conveniencia o aceptabilidad, “la apreciación que involucra todos los efectos psicológicos y estéticos en el lector. Ello se demostraría al dar respuesta emocional a los contenidos, al identificarse con personajes y sucesos o al mostrar reacciones frente al uso de la lengua” (pág., 185). Ello se demuestra al dar respuesta emocional a los contenidos, al identificarse con personajes y sucesos o al mostrar reacciones frente al uso de la lengua

De igual manera, la comprensión es referido cuando una persona evalúa el estado de su comprensión y puede darse cuenta de que su comprensión es inadecuada, por lo que puede tomar medidas apropiadas para remediar el problema. Por lo general, se define que esta habilidad “se evalúa a menudo exigiendo a los lectores que detecten inconsistencias en el contenido del texto, tales como frases, oraciones contradictorias o afirmaciones que entran en conflicto con el conocimiento del lector o la información que el texto provee”. Oakhill y Caín, (2007) citado por (Burin, 2020, pág. 33). Desde esta perspectiva, evaluación del contenido se refiere cuando el lector reflexiona

sobre el tema tratado y explica la intención del autor en el uso de los recursos textuales a partir de su conocimiento y experiencia.

Evaluación del contexto

Evaluación de contexto está definido como el acto de leer en lo cual no termina en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta “no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél, lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”. (Ravettino, 2020, pág. 33). Al evaluar el contexto de un texto escrito en inglés implica percibir su contexto.

Por lo tanto, en la evaluación del contexto que, junto a la complejidad de este concepto, está la complejidad y diversidad del concepto de evaluación, del contexto que incluye tanto. De esta manera, se define como “la valoración del resultado de una actividad, ya sea un texto escrito o una representación mental del significado, como la regulación del propio proceso de construcción de dicho texto o significado”. (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2008) citado en (González & Estévez, 2019, pág. 216). A través de esta representación mental se puede evaluar en contexto de un texto escrito en inglés.

De igual manera, la evaluación del contexto es acerca de una competencia comunicativa, que se relaciona “al texto con el contexto de un texto escrito. Es decir, tiene en cuenta el contexto cultural, de la situación de comunicación y permite al individuo suponer de forma anticipada los significados que van a

presentarse en un mensaje”. (García, 2020, págs. 19,20). Por consiguiente, evaluación del contexto de un texto escrito es el marco de referencia en el cual se desarrolla el texto, es decir el entorno social, lugar o el momento que se dice algo, para comprender mejor el mensaje del texto escrito.

Evaluación de la forma del texto

La evaluación de la forma de un texto, está definido como la forma de un resumen de un texto literal, en el cual la forma narrativa se describen los personajes, hechos, lugares y circunstancias. En la forma argumentativa se describen las columnas de opinión, monografías, ensayos, artículos, entre otras. “Por lo tanto, al evaluar el formato de un texto, se describe las formas del texto, de que se trata el texto y distinguir si es implícita o explícita”. (Llanos, 2016, pág. 64). Al describir un texto escrito en inglés se distingue el mensaje escrito.

De esta manera, evaluación de la forma de un texto son los propósitos con los que se emplee la escritura, el estudiante comprende que según la intención se “emplean diferentes formas de redactar un texto. De igual forma, comprenden los formatos de cada texto, tales como una carta o un cuento, cuyas estructuras y contenidos difieren según los objetivos que se tengan al redactar un texto escrito”. (Ballesteros, 2016, pág. 447). Teniendo en cuenta esto, al evaluar un texto se conoce la intención.

Asimismo, evaluación de la forma en un texto escrito son los textos compuestos por oraciones que configuran párrafos, formando estructuras de diferente tamaño como secciones, capítulos o libros que ayudan al lector a reconocer la organización del texto. Ejemplos de esta tipología de textos son

los reportajes periodísticos, ensayos, novelas, críticas y cartas. (Contreras, 2020, pág. 13). Partiendo de esto, la forma de un texto escrito es la estructura textual que pueden tener características literarias tales como académicas, poéticas, periodistas, o cualesquiera otros tipos de textos para para expresar el tema de una estructura textual.

2.2.3.2. Secuencia didáctica de la comprensión de textos escritos en inglés

(Harmer, 2007) ha propuesto la secuencia didáctica de la comprensión de textos escritos en inglés como sigue:

Antes	Durante	Después
Estudiantes obtienen información Estudiantes predicen y adivinan el contenido, contexto y formato de la lección a aprender. Estudiantes son motivados por el profesor a aprender. Estudiantes demuestran sus previos conocimientos.	Estudiantes interfieren, interpretan, evalúan y obtiene la información del texto escrito. Estudiantes consiguen información del texto escrito Estudiantes evalúan el contenido, contexto y formato del texto escrito	Profesor pregunta a los estudiantes sobre la lección aprendida, Estudiantes reflexionan acerca del contenido, contexto y formato del texto leído Estudiantes son retroalimentados y responden las preguntas de reflexión dadas por el profesor.

Fuente: Tomado de (Harmer, 2007, pág. 172)

La secuencia didáctica de comprensión está en el contexto de sesiones en el aula en lo cual se siguen “una secuencia de pasos y estrategias para enseñar a los estudiantes en lo cual el profesor desarrolla, planifica y evalúa los cuales empiezan antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura”. (Gutierrez, 2016, pág. 6). En tal sentido, estas secuencias didácticas se dividen en tres fases antes, durante y después en donde los estudiantes aprenden de acuerdo a estas fases la comprensión lectora en textos escritos.

2.2.3.3. Actividades en comprensión escrita en textos en inglés

De acuerdo a (Rohim, 2011) plantea las actividades y los pasos a seguir para las actividades de lectura las cuales son como siguen: Estas actividades están planteadas de los pasos a seguir para las actividades de lectura las cuales son como siguen: **Actividades previas a la lectura:** Preguntas de discusión, previas a la escritura, predicción, actividades de *skimming* y *scanning*, preguntas y otras actividades en claves gráficas, actividades de escaneo que resaltan el vocabulario clave y preguntas que pueden servir para enfocar la atención del estudiante. **Actividades para usar durante la lectura:** Completar un gráfico mientras lee al completar un diagrama, asignaciones escritas o discusiones guiadas, subrayar, resaltar o tomar notas, actividades de construcción de vocabulario, actividades periódicas de paráfrasis y resúmenes cronometradas que fomentan la lectura rápida. **Actividades posteriores a la lectura** Actividades de vocabulario, que ayuden a los estudiantes a resumir el texto, actividades de cierre y eliminación de frases, escritura de un diario, ya sea monológico o dialógico y actividades de aplicación. (Rohim, 2011).

2.2.3.4. Evaluación de comprensión de textos escritos en inglés

Evaluación de comprensión de textos escritos en inglés es una “de las estrategias de lectura para evaluar la comprensión es la estrategia metacognitiva, la cual sirve para monitorear o regular estrategias cognitivas que implican pensar en el proceso de aprendizaje, planificar el aprendizaje, monitorear la comprensión o la producción”. Ozek & Civelek (2006) citado en (Sufaldi, Nasir, & Ramazani, 2019, pág. 140). Señalando esto el estudiante usa estrategias para evaluar el texto escrito en inglés.

De esta manera, la evaluación es una interacción dinámica que enmarcan la lectura en el cual se trata de una comprensión crítica porque supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que lee a través de procesos de comprensión literal e inferencial, interpretación y reflexión.” En tales procesos, el estudiante pone en juego habilidades, saberes y actitudes provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea, tomando conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido”. (Ministerio de Educación, 2017, pág. 96). Enfatizando esto el estudiante desarrolla sus habilidades al evaluar un texto escrito en inglés.

De este modo, la evaluación es importante en el desarrollo en la innovación didáctica en la enseñanza de la educación, desde un modelo pedagógico socio cognitivo “la evaluación, lo cual es un proceso reflexivo formativo y participativo, como un proceso para recoger y analizar de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones”. (Ministerio de Educación, 2017, pág. 7). Al evaluar el texto se describe el mensaje real de un texto escrito en inglés.

Instrumentos de evaluación de textos escritos en inglés

Tradicionalmente, en la comprensión lectora “los instrumentos más utilizados para la evaluación en la comprensión de lectura y la producción de textos en las escuelas que forman parte a los estudiantes son las siguientes: Comprensión de lectura, y producción de textos”. (Bizarma, Cisternas, & Sáez, 2015). Estos sirven para evaluar la estudiante en comprensión lectora en inglés.

Por consiguiente, hay varias formas de evaluar la comprensión lectora. La “elección de instrumentos dependerá la evaluación, los estudiantes son evaluados mientras participan en las actividades, individualmente o en grupos, se utilizan varias herramientas diferentes para registrar los resultados, por ejemplo, listas de verificación, escalas de calificación o registros anecdóticos”. (Manitoba Education, 2020, pág. 9). Por tal motivo, instrumentos de evaluación se refiere a evaluar las diferentes capacidades de los estudiantes los cuales estas evaluaciones son revisadas por el docente retomadas y repensadas por el alumno, o bien para que el docente pueda autoevaluarse como educador, además, para que los estudiantes tengan el éxito deseado a través de aprender para y con los otros.

En este sentido, los instrumentos de evaluación se refieren a evaluar las diferentes capacidades de los estudiantes. De este modo, estas evaluaciones son revisadas por el docente retomadas y repensadas por el alumno, o bien para que el docente pueda autoevaluarse como educador. De esta manera, para evaluar a los estudiantes de acuerdo, son como sigue: “Localizando, para encontrar textos o información en textos. Seleccionar, adecua el texto o información, para seleccionarlo de manera eficaz. Evaluar, analiza y emitir juicios. sobre la idoneidad de un texto dentro de un texto para lograr un propósito particular”. (Departament of Education Western Australia, 2013, pág. 111). Al seleccionar un texto escrito en inglés se emite juicios acerca de lo leído.

Además, con respecto de cómo evaluar en la evaluación de comprensión lectora, es como sigue: Preguntas y respuesta, “que son simple preguntas, que forma parte de una entrevista o cuestionario. Verdadero/falso, la

declaración puede ser marcado verdadero o falso. Múltiple-elección, de preguntas que consiste en un número de opciones y llenando vacíos y terminando algo". (Ur, 2010, pág. 38). Con las Múltiples respuestas se puede evaluar un texto escrito en inglés.

1.3. Definición de términos básicos

Comprensión de textos escritos en inglés: Es un proceso complejo en el cual intervienen los previos conocimientos del lector y nuevos conocimientos por adquirir durante la lectura, así también estrategias de lectura entre otras para que el lector pueda comprender el texto de lectura.

Evaluación del contenido, contexto y formato del texto: Es cuando el lector formula hipótesis y reflexiona sobre el tema tratado, la situación en la que se desarrolla y el tipo del texto a partir de los diversos indicios que le ofrece el mismo.

Inferencia e interpretación de información: Es cuando el lector interpreta aquella información que no está explícitamente en el texto para realizar conjeturas e hipótesis a través de su experiencia personal e intuición.

Motivación en comprensión de textos escritos en inglés: La motivación en comprensión de textos en inglés ayudan a acelerar, motivar y potencializar el proceso normal de aprendizaje de idiomas que hace que la comprensión pasiva se convierta en conocimiento activo.

Motivación intrínseca: Es un estado en que la persona está tan intensamente involucrado en una actividad que más parece importarle. De hecho, surge de forma interna de lo que una persona quiere. Es decir, en el

proceso lo disfruta, se hace ilusión, le gusta y se interesa en una actividad, las cuales no son por recompensas externas.

Motivación extrínseca: Es el estado de la motivación que está íntimamente relacionado en la conducta motivada del exterior. De hecho, es aquella que viene de afuera, del ambiente, de algo que nos ofrece alguien. Es decir, se obtiene un objeto o cosa desde afuera, que nada tiene que ver lo que se siente o lo que hay en el interior de una persona, sino de la expectativa de un beneficio futuro.

Obtención de información: Es acerca cuando el lector anticipa y ubica la información específica (scanning) o de la idea general (skimming), además infiere e induce el significado de palabras desconocidas, extracción de idea principal e ideas secundarias, de conectores, entre otros

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de la hipótesis

2.1.1. Hipótesis general

La motivación influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.

2.1.2. Hipótesis específica

- a) El nivel de motivación está en la categoría alta en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.
- b) El nivel de comprensión de textos escritos en inglés está en logro previsto en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.
- c) La motivación intrínseca influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.
- d) La motivación extrínseca influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.

2.2 Variables y su operacionalización

2.2.1. Identificación de variables

Variable dependiente: Comprensión de textos escritos en inglés.

Variable independiente: Motivación

2.2.2. Definición conceptual de variables

Comprensión de textos en inglés es un proceso complejo en el cual intervienen los previos conocimientos del lector y nuevos conocimientos por adquirir durante la lectura, así también estrategias de lectura entre otras para que el lector pueda comprender el texto de lectura.

Motivación: La motivación es un proceso psicológico que impulsa energéticamente a la persona a lograr objetivos mediante esfuerzos propios que realiza.

2.2.3. Definición operacional de variables

La comprensión de textos escritos en inglés se define operacionalmente por sus dimensiones de obtención e información del texto escrito, con sus indicadores: obtención de información global, obtención de información específico; inferencia e interpretación información del texto escrito con sus indicadores: inferencia de información, interpretación de información; evaluación del contenido, contexto y formato del texto, con sus indicadores: Evaluación del contenido del texto, evaluación del contexto del texto y evaluación del formato del texto, que serán medidos a través de una prueba de comprensión escrita y calificados en una escala vigesimal de 0-20 puntos.

La motivación se define operacionalmente por sus dimensiones que son motivación intrínseca, con sus indicadores: Interés intrínseco de la actividad, valor percibido de la actividad, sentido de agencia (acción), dominio, autoconcepto, actitudes, otros estados afectivos, edad y etapa de desarrollo, y género. Motivación extrínseca con sus indicadores: Otros significativos, la naturaleza de la interacción con otras personas significativas, el ambiente de aprendizaje y el contexto más amplio, que serán medidos a través de un cuestionario de Likert y calificados en una escala centesimal de 0-100 puntos.

2.2.4. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índice o valor final	Instrumento
Comprensión de textos escritos en inglés	Obtención de información del texto escrito	Obtención de información global.	1,2,22,23,4 4,45	Puntajes en escala vigesimal de 0-20	Prueba de comprensión escrita.
		Obtención de información específica.	3,4,5,6,7,24 ,25,26,27,2 8,46,47,48, 49,50		
	Inferencia e interpretación de información del texto escrito	Infiere información	8,9,10,29,3 0,32,32,51, 52,53		
		Interpreta información	17,18,19,40 ,41,42,54,6 3,64		
	Evaluación del contenido contexto y formato del texto	Evaluación del contenido del texto.	16,20,21,36 ,39,43,62,6 5,66		
		Evaluación del contexto del texto	13,14,15,35 ,37,38,57,5 8,59,60,61		
		Evaluación del formato del texto	11,12,32,33 ,55,56		

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índice o valor final	Instrumento
Motivación	Motivación intrínseca	Interés	1,2,3,4,5,6	Puntajes en escala centesimal de 0-100	Cuestionario con escala de Likert
		Valor	7,8,9,10,11,12		
		Sentido de acción	13,14,15,16,17,18		
		Dominio	19,20,21,22,23,24		
		Autoconcepto	25,26,27,28,29,30		
		Aptitudes	31,32,33,34,35,36		
		Otros estados afectivos	37,38,39,40,41,42		
		Edad y etapa de desarrollo	43,44,45,46,47,48		
		Género	49,50,51,52,53,54		
	Motivación extrínseca	Los otros significativos	55,56,57,58,59,60		
		La naturaleza de interacción	61,62,63,64,65,66		
		El ambiente de aprendizaje	67,68,69,70,71,72		
		El contexto más amplio	73,74,75,76,77,78		

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Diseño metodológico

3.1.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es explicativa que consiste en que el “investigador trata de encontrar posibles relaciones, a veces causales, respondiendo a las preguntas por qué y cómo del evento estudiado. La investigación explicativa no se conforma con descripciones detalladas. Intenta descubrir leyes y principios y generar modelos explicativos y teorías”. (Hurtado de Barrera, 2015). Por consiguiente, la investigación explicativa implicó investigar un área concreta para identificar sus causas y eventos de la investigación para posteriormente hacer la investigación explicativa detallada.

3.1.2. Diseño de investigación

En cuanto a los diseños y en cuanto a la fuente fue de diseño de campo porque los datos se recogieron en un contexto natural de fuente vivas. Según la temporalidad fue de diseño transeccional contemporáneo, porque los datos se recogieron en el presente en un solo momento. Según la amplitud fue de diseño multivariable, porque existe más de una variable independiente, que fueron los tipos de motivación y la dependiente, que fue la comprensión de textos escritos. (Hurtado de Barrera, 2015).

3.2. Diseño muestral

3.2.1. Población de estudio

La población de estudio fue de 70 estudiantes del tercer grado de secundaria de cuatro instituciones educativas públicas del área rural del distrito de Punchana, matriculados en el año académico 2022. A continuación, estos son como siguen:

Instituciones educativas	Comunidad	Secciones	Varones	Mujeres	Estudiantes matriculados
60115 Miguel Grau Seminario	Padre Cocha	1	11	10	21
60196 Amelia Souza Freitas de Salazar	Barrio Florido	1	10	8	18
60064	Santa María de Ojeal	1	10	6	16
60116	Picuro Yacu	1	8	7	15
Total	4	4	38	32	70

Fuente: Nomina de matrícula del tercer grado de secundaria de las instituciones educativas del área rural del distrito de Punchana 2022.

3.2.2. Muestra

Para la muestra del estudio se utilizó una muestra no probabilística que fue de 70 estudiantes igual que la población del tercer grado de secundaria de cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.

3.2.3. Muestreo

El muestreo de esta investigación fue de tipo no probabilístico, de técnica censal. Es decir, se trabajó con toda la población del estudio.

3.3. Procedimientos de recolección de datos

3.3.1. Procedimientos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó utilizando el siguiente procedimiento:

- Solicitud de autorización a la institución educativa para realizar el trabajo de investigación.
- Diseño de los instrumentos de recolección de datos.
- Validación de los instrumentos de recolección de datos.
- Aplicación de una prueba piloto para la confiabilidad.
- Aplicación de la prueba de comprensión escrita.
- Sistematización de la información.

3.3.2. Técnicas de recolección de datos

La técnica que se utilizó en el presente estudio de investigación fue la encuesta, porque la información se obtuvo a través de preguntas a otras personas. La técnica de encuesta corresponde a un ejercicio de búsqueda de información acerca del evento de estudio, mediante preguntas directas, a varias unidades, o fuentes. En este caso las unidades informantes o fuentes fueron los propios estudiantes de la población de estudio. (Hurtado de Barrera, 2015).

3.3.3. Instrumentos de recolección de datos

El instrumento que se empleó en el presente estudio fue la prueba de comprensión escrita. La prueba estuvo constituida de tres lecturas en inglés relacionados a los enfoques transversales del Currículo Nacional. La primera

lectura tuvo 21 preguntas, la segunda 22 preguntas, y la tercera 23 preguntas, que correspondió a cada uno de los indicadores de la variable a medir.

Además, los textos fueron enfocados en los siguientes enfoques transversales: El primer texto se relacionó con en el enfoque del cuidado y responsabilidad ambiental. El segundo texto con el enfoque de búsqueda de la excelencia. El tercer texto con el enfoque de la inclusión y de la diversidad.

Este instrumento tuvo los puntajes de 1 si es correcto y 0 cuando es incorrecta la respuesta, la cual se administrará en un tiempo de 2 horas pedagógicas.

El criterio de toma de decisión para el análisis de datos fueron la siguiente: Pre - inicio (0-5) En inicio (6-10) En proceso (11-13) Logro previsto (14-17) Logro destacado (18-20). (Ministerio de Educación, 2018)

Además, se utilizó para la motivación, un cuestionario con escala Likert. El criterio de toma de decisión para el análisis de datos fue en escala centesimal que es la siguiente: Siempre (81-100), casi siempre (60-79,99), a veces (40-59,99), casi nunca (20-39,99) y nunca (0-19,99). La validez de contenido de los instrumentos fue evaluada por un panel de tres expertos. Los expertos examinaron los instrumentos e hicieron las correcciones. Posteriormente se entregó el instrumento, para medir las dimensiones de motivación. El cuestionario de motivación consistió en 78 preguntas que estuvo dividido en dos dimensiones que son: Motivación intrínseca, con los siguientes indicadores a evaluar: Intrínseca de la actividad 1,2,3,4,5,6, valor 7,8,9,10,11,12, sentido de agencia 13,14,15,16,17,18, dominio 19,20,21,22,23,24, autoconcepto 25,26,27,28,29,30, aptitudes 31,32,33,34,35,36, otros estados afectivos 37, 38 39 ,40,41,42, edad y etapa

de desarrollo 43,44,45,46,47,48 y genero 49,50,51,52,53,54. Motivación extrínseca con los siguientes indicadores a evaluar: Otros significativos 55,56,57,58,59,60, la naturaleza de la interacción 61,62,63,64,65,66, el ambiente de aprendizaje 67,68,69,70,71,72, el contexto más amplio 73,74,75,76,77,78.

Este instrumento se transformó a una escala de 100 puntos y se aplicó las siguientes categorías para la toma de decisión en el análisis de datos: Muy baja (0-19,99), baja (20-39,99), media (40-59,99), alta (60-79,99) y muy alta (80-100). La prueba se administró en un tiempo de 2 horas pedagógica.

3.4. Procesamiento y análisis de datos

3.4.1. Procesamiento de datos

En el procesamiento de datos se utilizó el software estadístico, SPSS versión 22, además se tuvo que usar la hoja de cálculo de Excel versión 2019 para el cálculo de los datos.

3.4.2. Análisis de datos

Para el análisis descriptivo, se utilizó medidas de resumen, tendencia central, como la media y mediana. Luego del análisis descriptivo, se desarrolló una prueba de correlación ya sea de Rho de Spearman (si los datos no siguen una distribución normal) o Pearson (si lo datos sigue una distribución normal). Si existe correlación, se desarrolló un análisis de regresión logística binaria (si los datos no siguen una distribución normal) o una regresión lineal (si los datos siguen una distribución normal) para probar si existió influencia o relación causal.

3.5. Aspectos éticos

El trabajo de investigación ha cumplido con los aspectos éticos, tales como, no se recolectó datos que vulneren la privacidad como compartir, comercializar las informaciones personales de los estudiantes, salvaguardando la confidencialidad y seguridad de las mismas. Durante el trabajo de investigación se recolectó la información verídica en el momento de la recolección de datos. Asimismo, se respetó el derecho de autor al referenciar, utilizando las normas APA de todas las fuentes utilizadas, así como se respetó estrictamente las normas institucionales sobre trabajos de investigación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la variable en comprensión de textos escritos en inglés, de sus dimensiones y sus indicadores en los estudiantes del tercer grado de secundaria de los cuatros instituciones educativas públicas rurales del distrito de Punchana, 2022, que son como siguen:

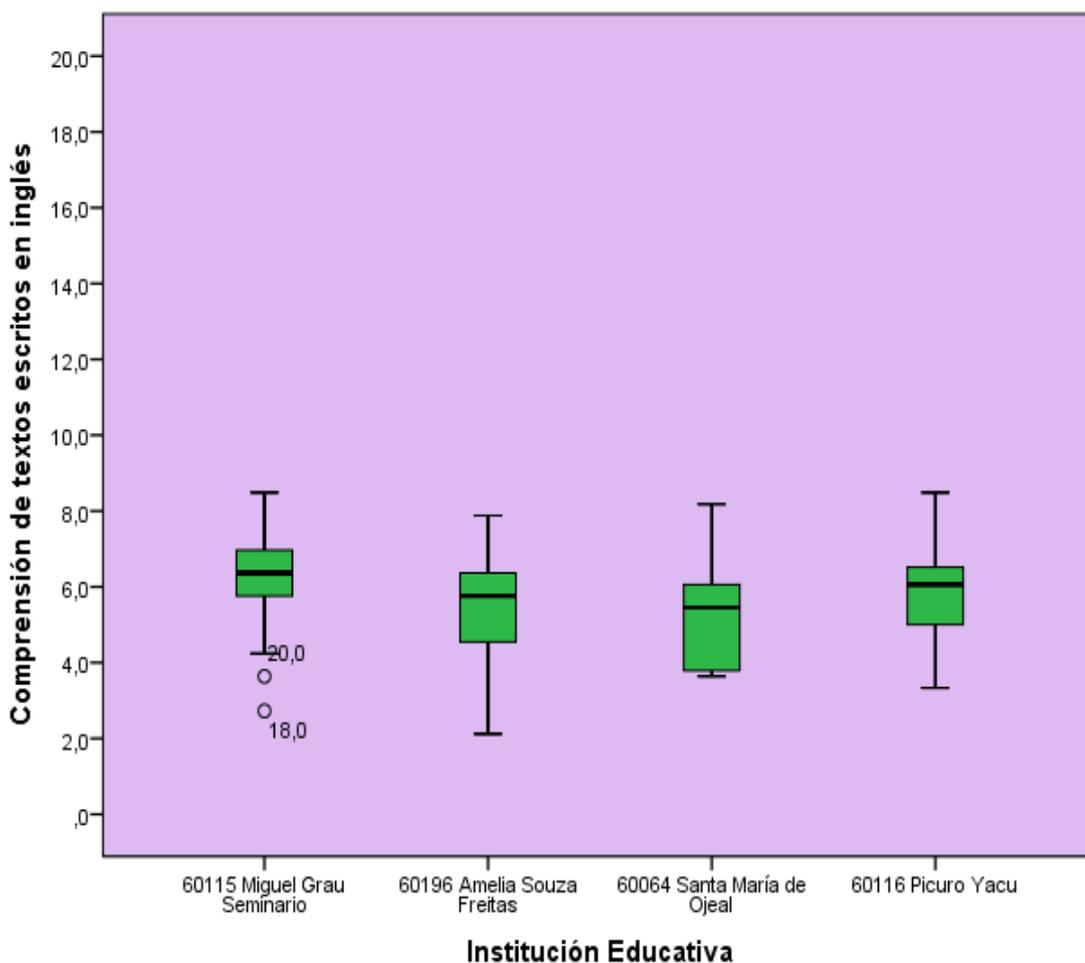
Tabla 1. Media y desviación estándar de la variable en comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Comprensión de textos escritos en inglés	70	2,1	8,5	5,736	1,4875

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En la tabla 1, de la variable en una muestra de 70 estudiantes se obtuvo un mínimo de 2,1 y un máximo de 8,5 en la escala vigesimal. La media fue de 5,736 y que están en el rango superior de pre-inicio. La desviación estándar fue de 1,4875 lo cual indica que es un grupo homogéneo, no muy disperso.

Gráfico 1. Diagrama de cajas y bigotes de la variable en comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II. EE. rurales del distrito de Punchana, 2022



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En el gráfico 1, se observa las cajas de bigote de los puntajes obtenidas de la variable en comprensión de textos escritos en inglés, por los estudiantes de las cuatro instituciones educativas rurales, del distrito de Punchana, 2022. La línea negra gruesa situada en medio de la caja de bigote, representa la mediana de notas, y los cuartiles dividen los datos previamente ordenados en 3 partes iguales. Los valores de cada caja bigote y cuartil, son como siguen:

En la institución educativa 60115 Miguel Grau, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.6, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual de 6.4 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 7.1. Por lo tanto, la caja de bigotes es simétrica que está a nivel de la mediana en la cual los puntajes se encuentran no muy dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con los números 20 y 18 debajo de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos o extremos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $7.1 - 5.6 = 1.5$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + $1.5 \times$ rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $7.1 + 1.5 \times 1.5 = 9.35$. Por consiguiente, el límite superior es 9.35. Para conocer el límite inferior (Li) = $Q1 - 1.5 \times$ rango intercuartil, límite inferior es igual a $Li = 5.6 - 1.5 \times 1.5 = 3.35$. Por consiguiente, el límite inferior es 3.35.

En la institución educativa 60196 Amelia Souza Freitas de Salazar indican que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 4,3, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5,8 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.4. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

En la institución educativa 60064 Santa María de Ojeal indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 3.7, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.5 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual 6.2. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva.

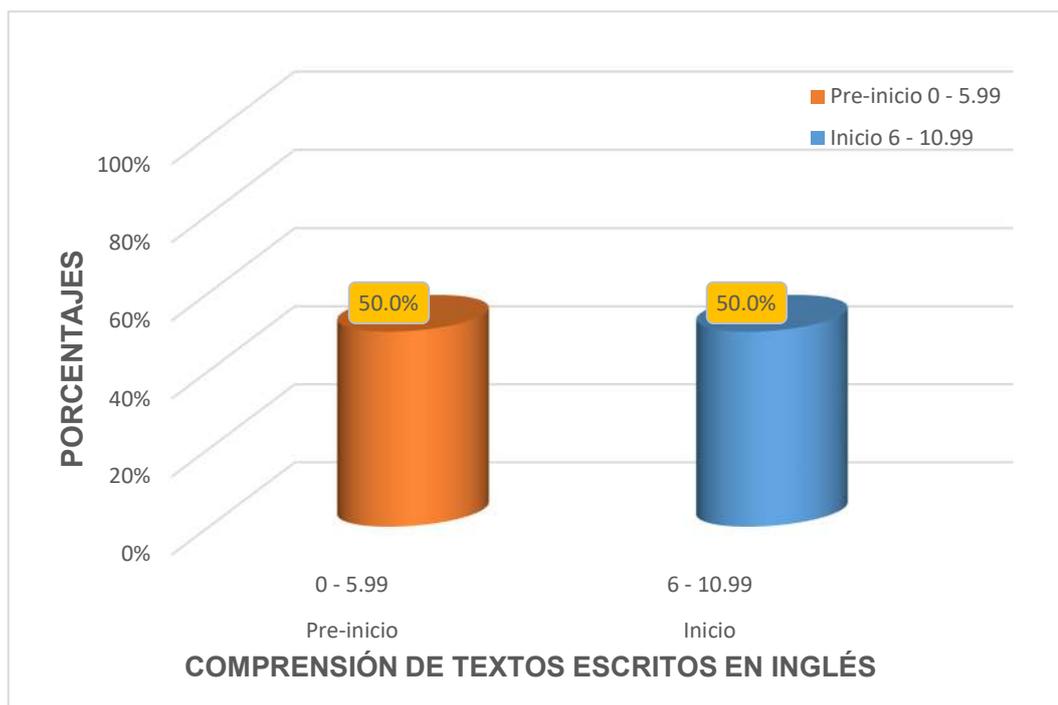
En la institución educativa 60116 Picuro Yacu indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 4.8, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.1 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.7. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de la variable en comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022

Categorías	Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido
Pre-inicio	0 - 5,99	35	50,0
Inicio	6 - 10,99	35	50,0
Total		70	100,0

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS

Gráfico 2. Gráfico de barras de la variable en comprensión de texto escritos en inglés de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.



En la tabla 2 y en el gráfico 2, el análisis de la variable en comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022, indican que el 50% (35) representan a los estudiantes que están en pre-inicio y el 50% (35) representan a los estudiantes que están en inicio. Por lo tanto, en la tabla y en el gráfico de los porcentajes en la variable los estudiantes están en mayor puntaje en pre-inicio e inicio.

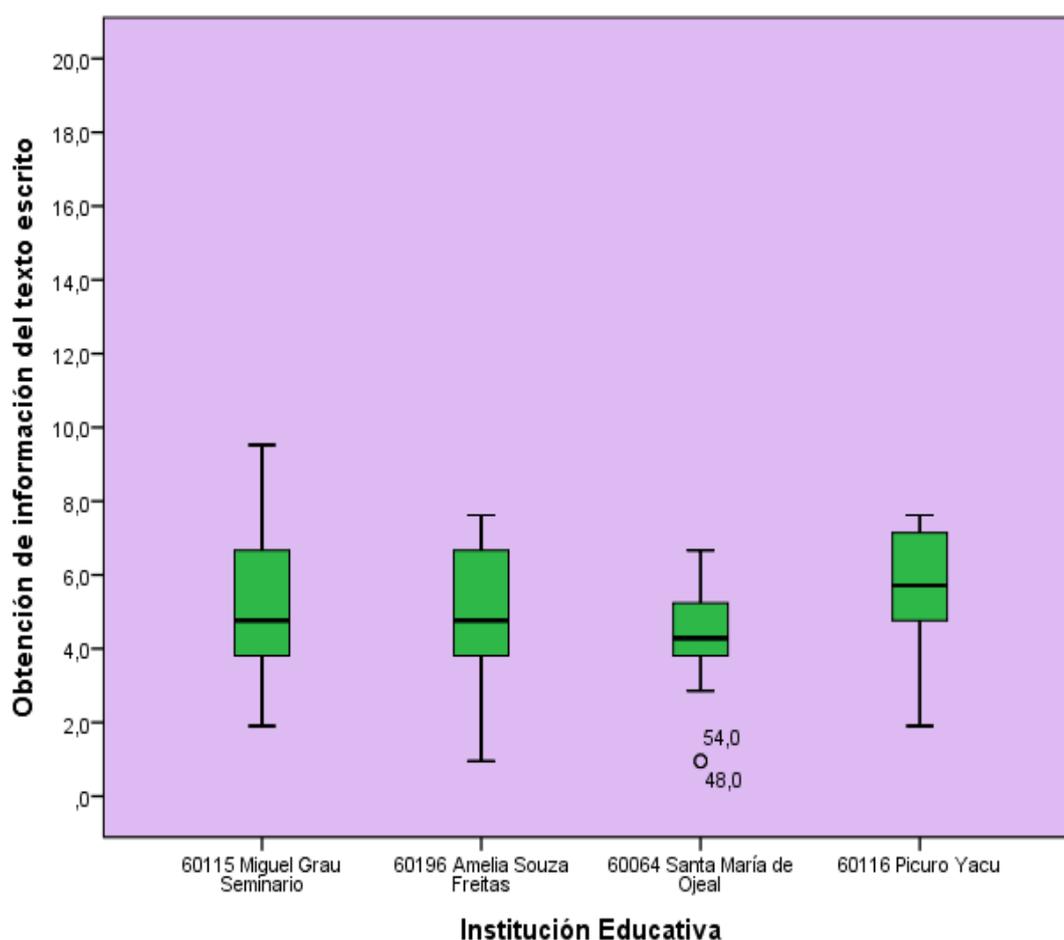
Tabla 3. Media y desviación estándar de la dimensión obtención de información del texto escrito en los estudiantes del tercer año de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Obtención de información del texto escrito	70	1,0	9,5	5,034	1,8709

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS

En la tabla 3, en la dimensión obtención de información del texto escrito en una muestra de 70 estudiantes se obtuvo un mínimo de 1,0 y un máximo de 9,5 en la escala vigesimal. La media fue de 5,034 y que están en el rango superior de pre-inicio. La desviación estándar fue de 1,8709 lo cual indica que es grupo homogéneo, no muy disperso.

Gráfico 3. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión obtención de información del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS

En el gráfico 3, se observa las cajas de bigote de los puntajes obtenidas de la dimensión obtención de información de textos escritos en inglés, por los

estudiantes de las cuatro instituciones educativas rurales, del distrito de Punchana, 2022, la línea negra gruesa situada en medio de la caja de bigote que representa la mediana de notas, y los cuartiles dividen los datos previamente ordenados en 3 partes iguales. Los valores en porcentajes de cada caja bigote y cuartil, son como siguen:

En la institución educativa 60115 Miguel Grau Seminario indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 3.8, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 4.8 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 7.1. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica negativa inferior, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

En la institución educativa 60196 Amelia Souza Freitas de Salazar indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 3.6, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 4.8 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.7. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica negativa inferior, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

En la institución educativa 60064 Santa María de Ojeal indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 3.8, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por

defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 4.3 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.5. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica negativa inferior, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con los números 54 y 48 debajo de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $5.5 - 3.8 = 1.7$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + $1.5 \times$ rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $5.5 + 1.5 \times 1.7 = 8.05$. Por consiguiente, el límite superior es 8.05. Para conocer el límite inferior (Li) = $Q1 - 1.5 \times$ rango intercuartil, límite inferior es igual a $Li = 3.8 - 1.5 \times 1.7 = 1.25$. Por consiguiente, el límite inferior que es 1.25.

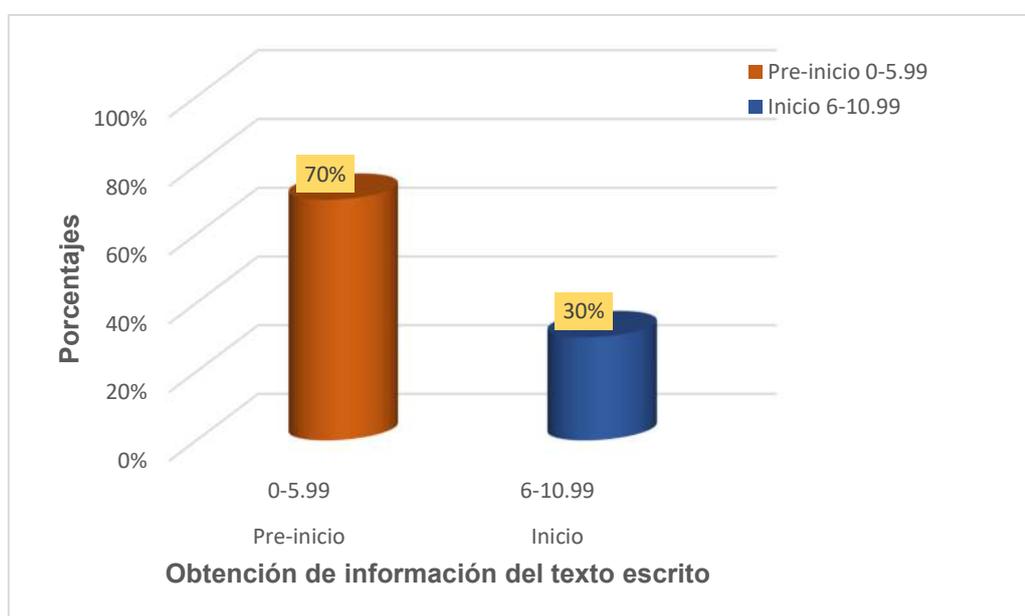
En la institución educativa 60116 Picuro Yacu indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 4.8, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.7 y en el (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 7.6. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica negativa inferior, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de la dimensión obtención de información del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022

Categorías	Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido
Pre-inicio	0-5,99	49	70,0
Inicio	6-10,99	21	30,0
Total		70	100,0

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS

Gráfico 4. Porcentajes de la dimensión obtención de información del texto escrito de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.



En la tabla 4 y en el gráfico 4, el análisis de la dimensión en obtención de información del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022, indican que el 70% (49) representan a los estudiantes que están en pre-inicio y el 30% (21) representan a los estudiantes que están en inicio. Por lo tanto, en la tabla y en el gráfico de los porcentajes en la dimensión los estudiantes están en mayor puntaje en pre-inicio.

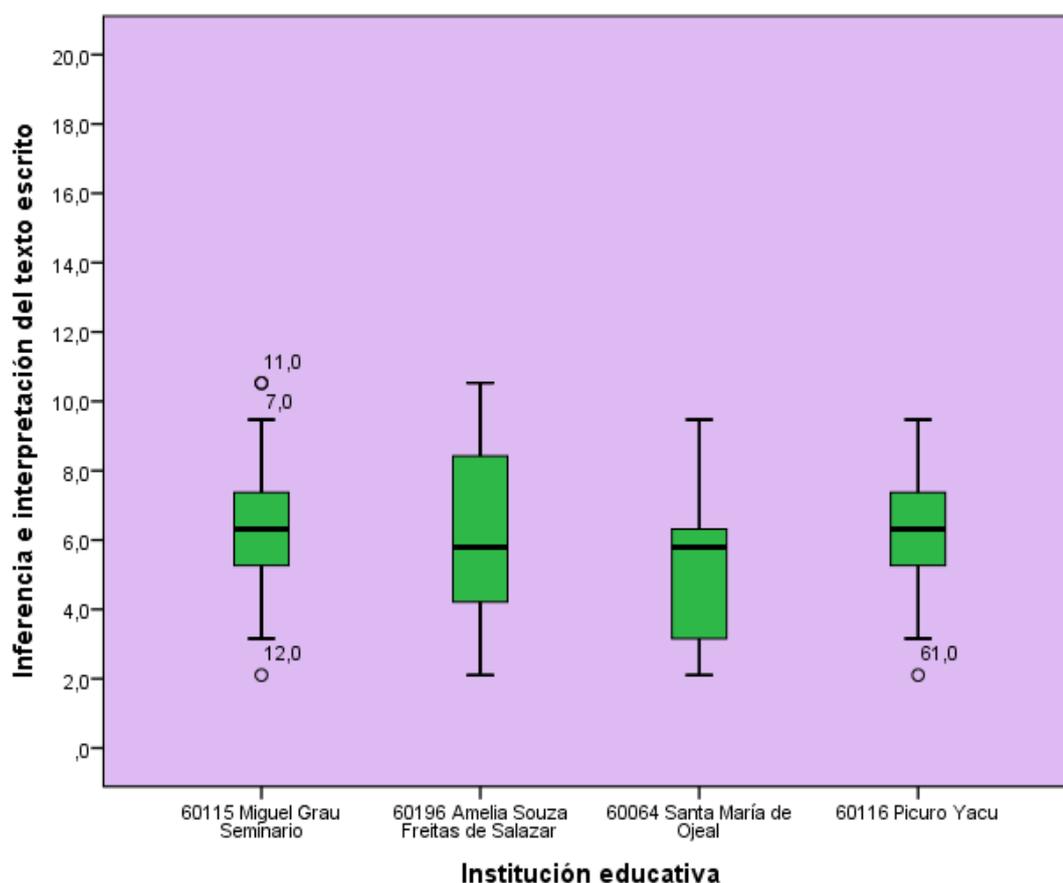
Tabla 5. Media y desviación estándar de la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Inferencia e interpretación del texto escrito	70	2,1	10,5	5,970	2,2649

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En la tabla 5, de la dimensión en una muestra de 70 estudiantes se obtuvo un mínimo de 2,1 y un máximo de 10,25 en la escala vigesimal. La media fue de 5,970 y que están en el rango superior de pre-inicio. La desviación estándar fue de 2,2649 lo cual indica que es un grupo homogéneo no muy disperso.

Gráfico 5. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE rurales del distrito de Punchana, 2022



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS

En el gráfico 5, se observa las cajas de bigotes de los puntajes obtenidas en la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito, por los estudiantes de las cuatro instituciones educativas rurales, del distrito de Punchana, 2022, la línea negra gruesa situada en medio de la caja de bigote que representa la mediana de notas, y los cuartiles dividen los datos previamente ordenados en 3 partes iguales. Los valores en porcentajes de cada caja bigote y cuartil, son como siguen:

En la institución educativa 60115 Miguel Grau Seminario indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 4.7, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.3 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 7.9. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con los números 12 abajo, 11 y 7 arriba de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $7.9 - 4.7 = 3.2$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + 1.5 x rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $7.9 + 1.5 \times 3.2 = 12.7$. Por consiguiente, el límite superior es 12.7. Para conocer el límite inferior (Li) = $Q1 - 1.5 \times$ rango intercuartil, límite inferior es igual a $Li = 4.7 - 1.5 \times 3.2 = -0.1$. Por consiguiente, el límite inferior es -0.1.

En la institución educativa 60196 Amelia Souza Freitas de Salazar indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 4.2, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.8 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 8.4. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica negativa, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

En la institución educativa 60064 Santa María de Ojeal indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 3.2, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.8 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.3. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos.

En la institución educativa 60116 Picuro Yacu indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.3, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.3 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 7.4. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con el número

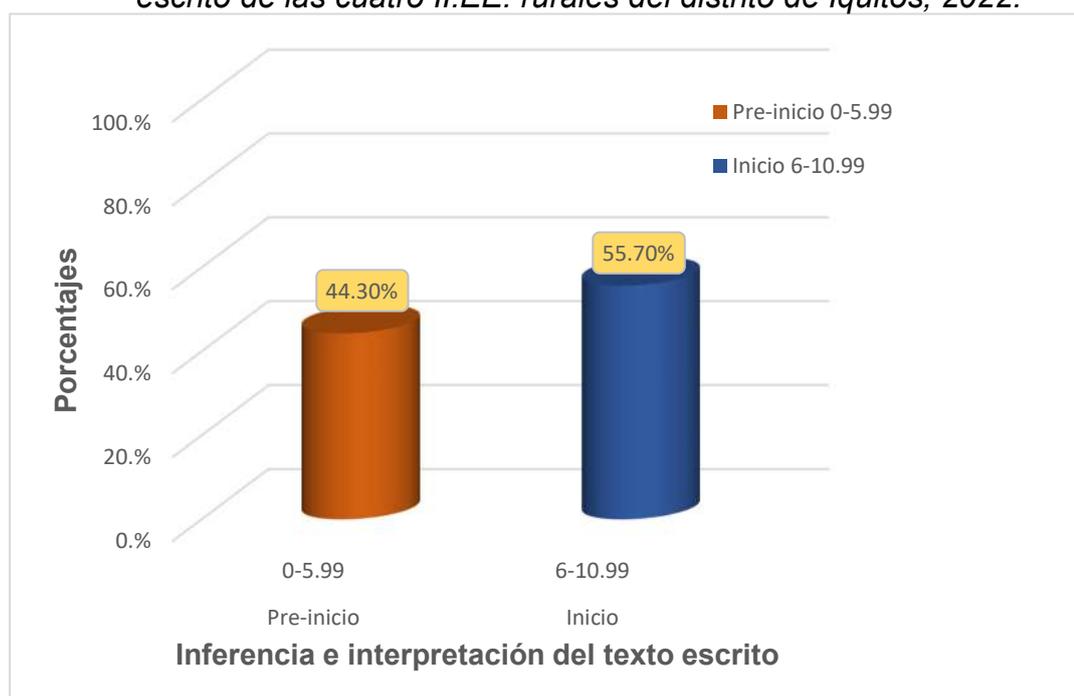
61 abajo de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $7.4 - 5.3 = 2.1$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + $1.5 \times$ rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $7.4 + 1.5 \times 2.1 = 10.55$. Por consiguiente, el límite superior es 10.55. Para conocer el límite inferior (Li)= $Q1 - 1.5 \times$ rango intercuartil, límite inferior es igual a $Li = 4.7 - 1.5 \times 2.1 = 1.55$. Por consiguiente, el límite inferior es 1.55.

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022

Categorías	Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido
Pre-inicio	0-5,99	31	44,3
Inicio	6-10,99	39	55,7
total		70	100,0

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

Gráfico 6. Porcentajes de la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.



En la tabla 6 y en el gráfico 6, el análisis de la dimensión inferencia e interpretación del texto escrito en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022, indican que el 44,3% (31) representan a los estudiantes que están en pre-inicio y el 55,7% (39) representan a los estudiantes que están en inicio. Por lo tanto, en la tabla y en el gráfico de los porcentajes en la dimensión los estudiantes están en mayor porcentaje, en inicio.

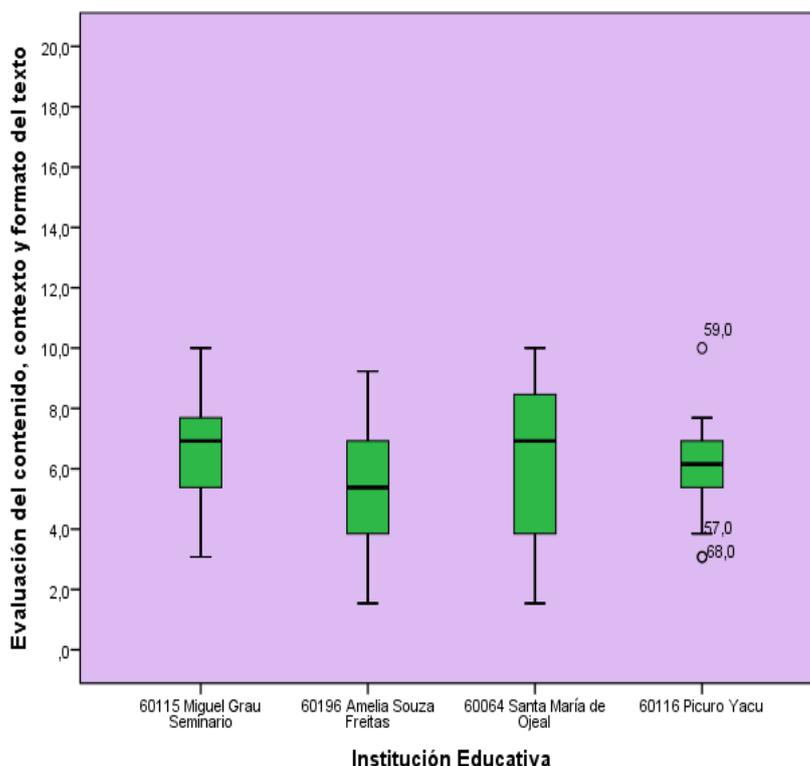
Tabla 7. Media y desviación estándar de la dimensión evaluación de contenido, contexto y formato en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Evaluación de contenido, contexto y formato del texto	70	1,5	10,0	6,132	2,1795

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS

En la tabla 7, de la dimensión en una muestra de 70 estudiantes se obtuvo un mínimo de 1,5 y un máximo de 10,0 en la escala vigesimal. La media fue de 6,132 y que están en el rango superior de inicio. La desviación estándar fue de 2,1795 lo cual indica que es un grupo homogéneo no muy disperso.

Gráfico 7. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión evaluación del contenido, contexto y formato del texto en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS

En el gráfico 7, se observa las cajas de bigotes de los puntajes obtenidas en la dimensión evaluación del contenido, contexto y formato del texto, por los estudiantes de las cuatro instituciones educativas rurales, del distrito de Punchana, 2022, la línea negra gruesa situada en medio de la caja de bigote que representa la mediana de notas, y los cuartiles dividen los datos previamente ordenados en 3 partes iguales. Los valores en porcentajes de cada caja bigote y cuartil, son como siguen:

En la institución educativa 60115 Miguel Grau Seminario, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.4, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana

por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.9 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 7.7. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica superior, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

En la institución educativa 60196 Amelia Souza Freitas de Salazar indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 3.7, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.4 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 7.1. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

En la institución educativa 60064 Santa María de Ojeal indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 3.5, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.9 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 8.5. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos.

En la institución educativa 60116 Picuro Yacu indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 5.4, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por

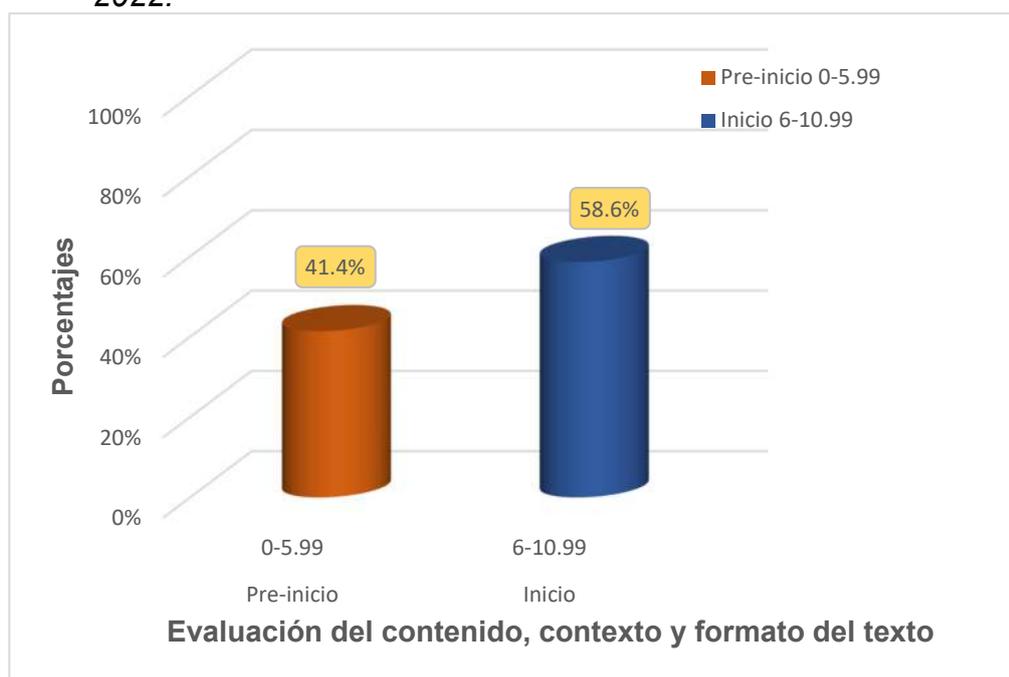
defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.2 y en el cuartil 3 (Q3) que está arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 6.9. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con el número 68 y 57 abajo y 59 arriba de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos o extremos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $6.9 - 5.4 = 1.5$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + $1.5 \times$ rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $6.9 + 1.5 \times 1.5 = 9.15$. Por consiguiente, el límite superior es 9.15. Para conocer el límite inferior (Li)= $Q1 - 1.5 \times$ rango intercuartil, límite inferior es igual a $Li = 5.4 - 1.5 \times 1.5 = 3.15$. Por consiguiente, el límite inferior es 3.15.

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de la dimensión evaluación del contenido, contexto y formato del texto en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022

Categorías	Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido
Pre-inicio	0-5,99	29	41,4
Inicio	6-10,99	41	58,6
Total		70	100,0

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

Gráfico 8. Porcentajes de la dimensión evaluación del contenido, contexto y formato del texto de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.



En la tabla 8 y en el gráfico 8, el análisis de la dimensión evaluación del contenido, contexto y formato del texto en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022, indican que el 41,4% (29) representan a los estudiantes que están en pre-inicio y el 58,6% (41) representan a los estudiantes que están en inicio. Por lo tanto, en la tabla y en el gráfico de los porcentajes en la dimensión los estudiantes están en mayor en inicio.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la variable en motivación y sus dimensiones en los estudiantes del tercer grado de secundaria de los cuatros instituciones educativas públicas rurales del distrito de Punchana, 2022, que son como siguen:

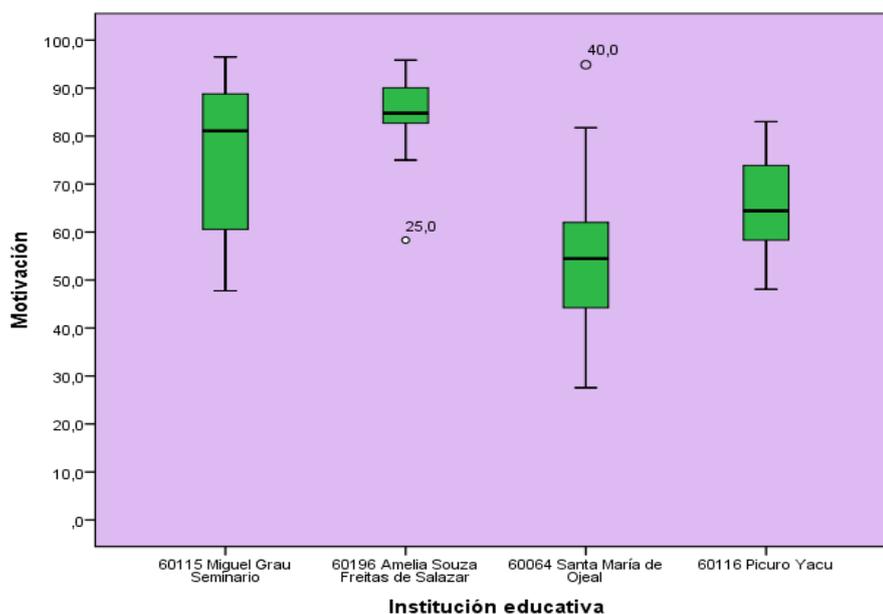
Tabla 9. Media y desviación estándar de la variable en motivación en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Motivación	70	27,6	96,5	71,154	16,8209

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En la tabla 9, de la variable en una muestra de 70 estudiantes se obtuvo un mínimo de 27,6 y un máximo de 96,5 en la escala centesimal. La media fue de 71,154 y que están en motivación alta. La desviación estándar fue de 16,8209 lo cual indica que es un grupo homogéneo no muy disperso.

Gráfico 9. Diagrama de cajas y bigotes de la variable en motivación en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En el gráfico 9, se observa las cajas de bigotes de los puntajes obtenidas en la variable motivación, por los estudiantes de las cuatro instituciones educativas rurales, del distrito de Punchana, 2022, la línea negra gruesa

situada en medio de la caja de bigote que representa la mediana de notas, y los cuartiles dividen los datos previamente ordenados en 3 partes iguales. Los valores en porcentajes de cada caja bigote y cuartil, son como siguen:

En la institución educativa 60115 Miguel Grau Seminario, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 59.8, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 81,1 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 88.8. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica superior positiva, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

En la institución educativa 60196 Amelia Souza Freitas de Salazar, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 82.3, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 84.8 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 90.2. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica negativa inferior, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con el número 25 abajo de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos o extremos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $90.2 - 82.3 = 7.9$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + 1.5

x rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $90.2 + 1.5 \times 7.9 = 102.05$. Por consiguiente, el límite superior es 102.05. Para conocer el límite inferior (Li)= $Q1 - 1.5 \times \text{rango intercuartil}$, límite inferior es igual a $Li = 82.3 - 1.5 \times 7.9 = 70.45$ Por consiguiente, el límite inferior es 70.45.

En la institución educativa 60064 Santa María de Ojeal, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 43.4, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 54.5 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 62.9. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con el número 40 arriba de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $62.9 - 43.4 = 19.5$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = $\text{Cuartil 3} + 1.5 \times \text{rango intercuartil}$, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $62.5 + 1.5 \times 19.5 = 91.75$. Por consiguiente, el límite superior es 91.75. Para conocer el límite inferior (Li)= $Q1 - 1.5 \times \text{rango intercuartil}$, límite inferior es igual a $Li = 43.4 - 1.5 \times 19.5 = 14.15$. Por consiguiente, el límite inferior es 70.45.

En la institución educativa 60116 Picuro Yacu, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 58.3, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por

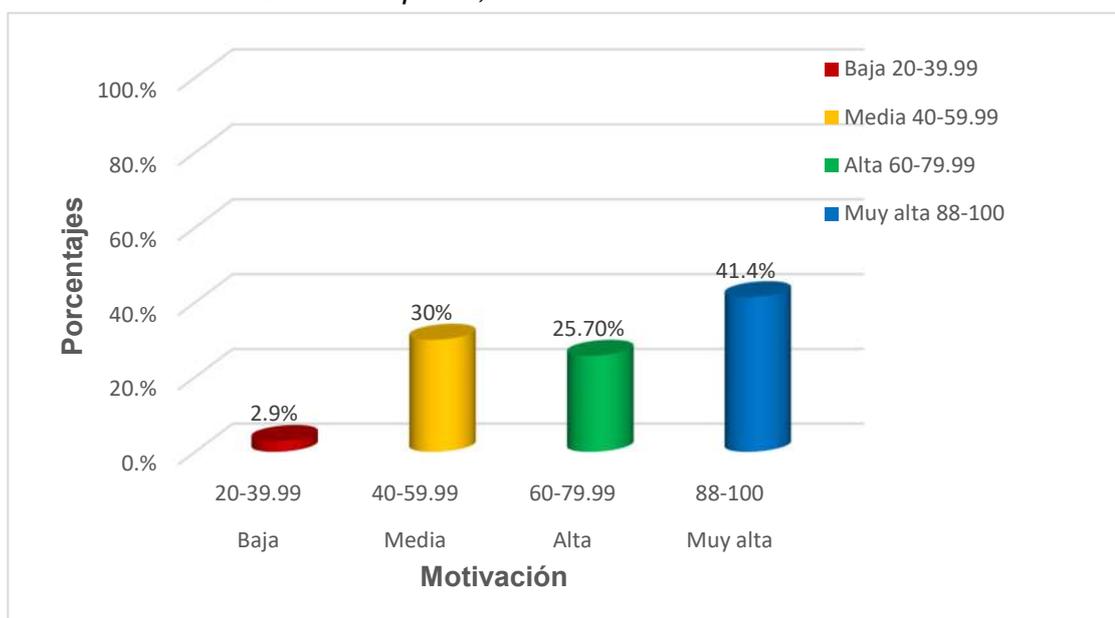
defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 64.4 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 75.0. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica negativa inferior, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos.

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes de la variable motivación en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022

Categorías	Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido
Baja	20-39,99	2	2,9
Media	40-59,99	21	30,0
Alta	60-79,99	18	25,7
Muy alta	88-100	29	41,4
Total		70	100,0

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

Gráfico 10. Porcentajes de la variable motivación de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.



En la tabla 10 y en el gráfico 10, el análisis de la variable motivación en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones

educativas rurales del distrito de Punchana, 2022, indican que el 2,9% (2) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría baja, el 30% (21) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría media, el 25,7% (18) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría alta y el 41,4% (29) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría muy alta. Por lo tanto, en la tabla y en el gráfico de los porcentajes de la variable los estudiantes manifiestan estar en mayor puntaje en la categoría muy alta.

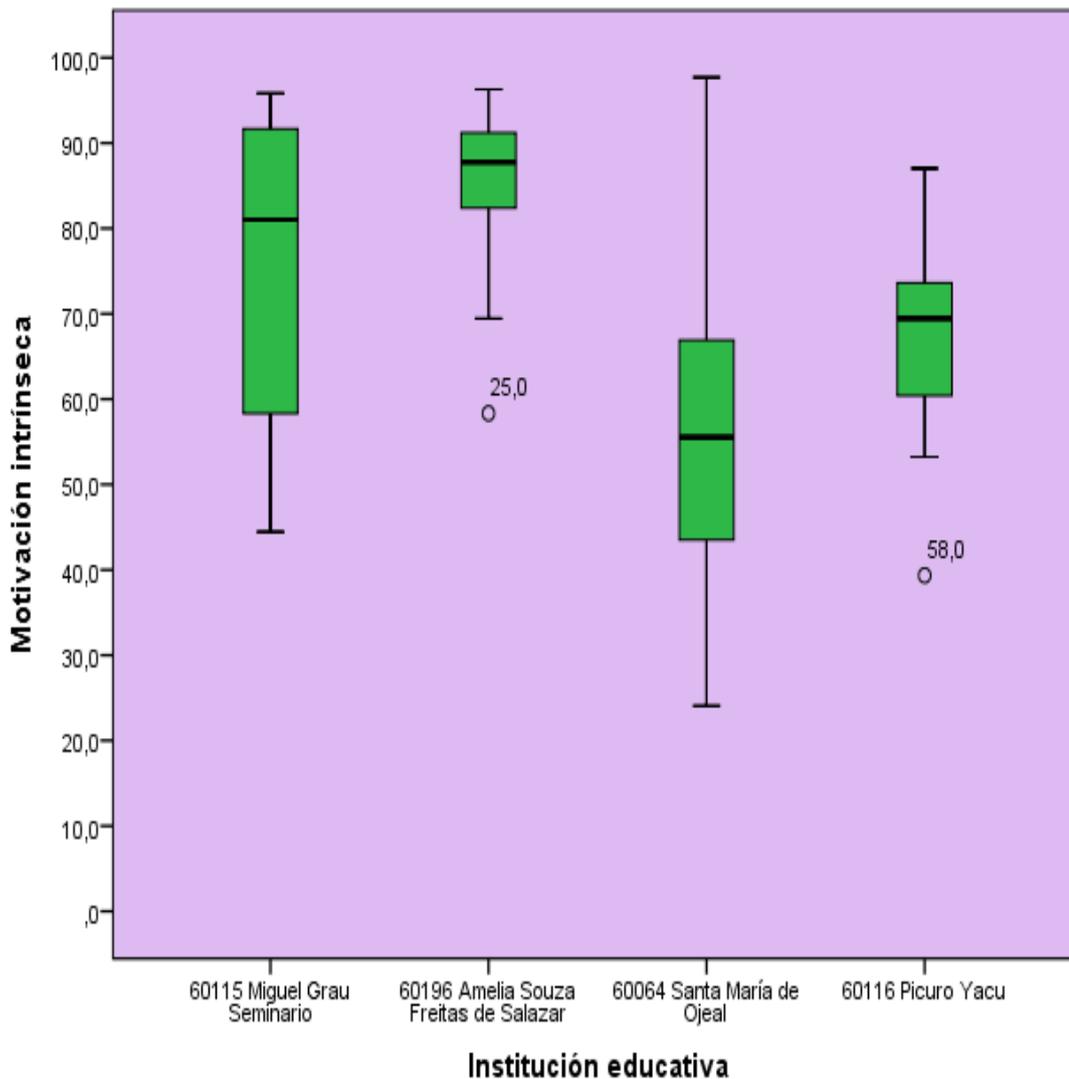
Tabla 11. Media y desviación estándar de la dimensión motivación intrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Motivación intrínseca	70	24,1	97,7	72,110	17,4980

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En la tabla 11, de la variable en una muestra de 70 estudiantes se obtuvo un mínimo de 24,1 y un máximo de 97,7 en la escala centesimal. La media fue de 72,110 y que están en motivación alta. La desviación estándar fue de 17,4980 lo cual indica que es un grupo homogéneo no muy disperso.

Gráfico 11. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión motivación intrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE rurales del distrito de Punchana, 2022



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En el gráfico 10, se observa las cajas de bigotes de los puntajes obtenidas en la dimensión motivación intrínseca, por los estudiantes de las cuatro instituciones educativas rurales, del distrito de Punchana, 2022, la línea negra gruesa situada en medio de la caja de bigote que representa la mediana de notas, y los cuartiles dividen los datos previamente ordenados en 3 partes iguales. Los valores en porcentajes de cada caja bigote y cuartil, son como siguen:

En la institución educativa 60115 Miguel Grau Seminario, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 58.3, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 81.0 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 92.1. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica superior positiva, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

En la institución educativa 60196 Amelia Souza Freitas de Salazar, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 81.9, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 87.7 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 91.2. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con el número 25 abajo de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos o extremos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $91.2 - 81.9 = 9.3$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + $1.5 \times$ rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $91.2 + 1.5 \times 9.3 = 105.15$. Por consiguiente, el límite superior es 105.15. Para conocer el límite inferior (Li) = $Q1 - 1.5 \times$ rango intercuartil, límite inferior es igual a $Li = 81.9 - 1.5 \times 9.3 = 67.95$. Por consiguiente, el límite inferior es 67.95.

En la institución educativa 60064 Santa María de Ojeal indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 43.1 en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 55.6 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 68.9. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos.

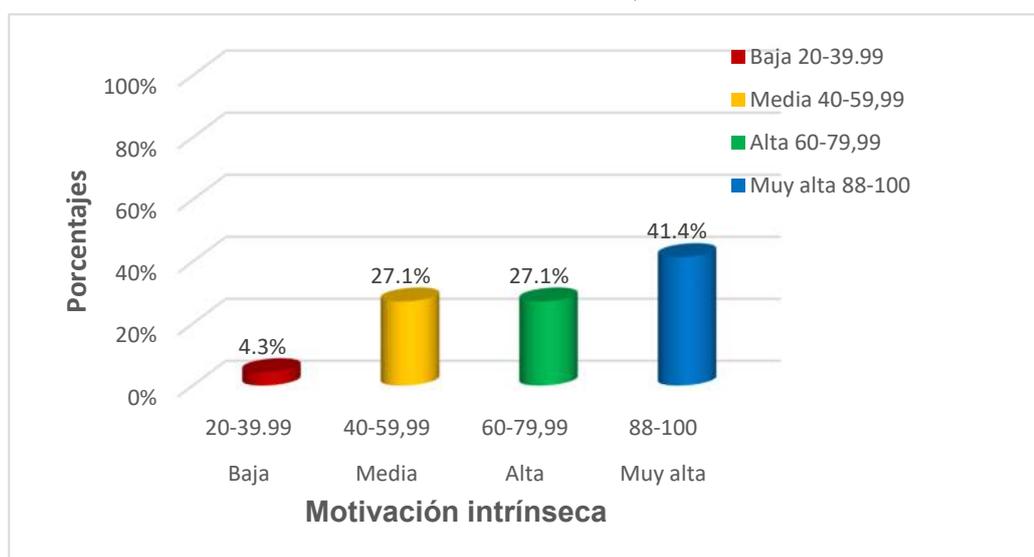
En la institución educativa 60116 Picuro Yacu, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 59.7, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 69.4 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 75.0. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica superior positiva, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con el número 58 abajo de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos o extremos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $75.0 - 59.7 = 15.3$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + $1.5 \times$ rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $75.0 + 1.5 \times 15.3 = 97.95$. Por consiguiente, el límite superior es 97.95. Para conocer el límite inferior (Li) = $Q1 - 1.5 \times$ rango intercuartil, límite inferior es igual a $Li = 59.7 - 1.5 \times 19.5 = 30.45$. Por consiguiente, el límite inferior es 30.45.

Tabla 12. Frecuencias y porcentajes de la dimensión motivación intrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022

Categorías	Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido
Baja	20-39,99	3	4,3
Media	40-59,99	19	27,1
Alta	60-79,99	19	27,1
Muy alta	88-100	29	41,4
total		70	100,0

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

Gráfico 12. Porcentajes de la dimensión motivación intrínseca de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.



En la tabla 12 y en el gráfico 12, el análisis de la dimensión motivación intrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022, indican que el 4,3% (3) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría baja, el 27,1% (19) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría media, el 27,1% (19) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría alta y el 41,4% (29) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría muy alta. Por lo tanto, en la tabla y en el gráfico de los porcentajes de la dimensión los estudiantes manifiestan estar en mayor puntaje en la categoría de muy alta en motivación intrínseca.

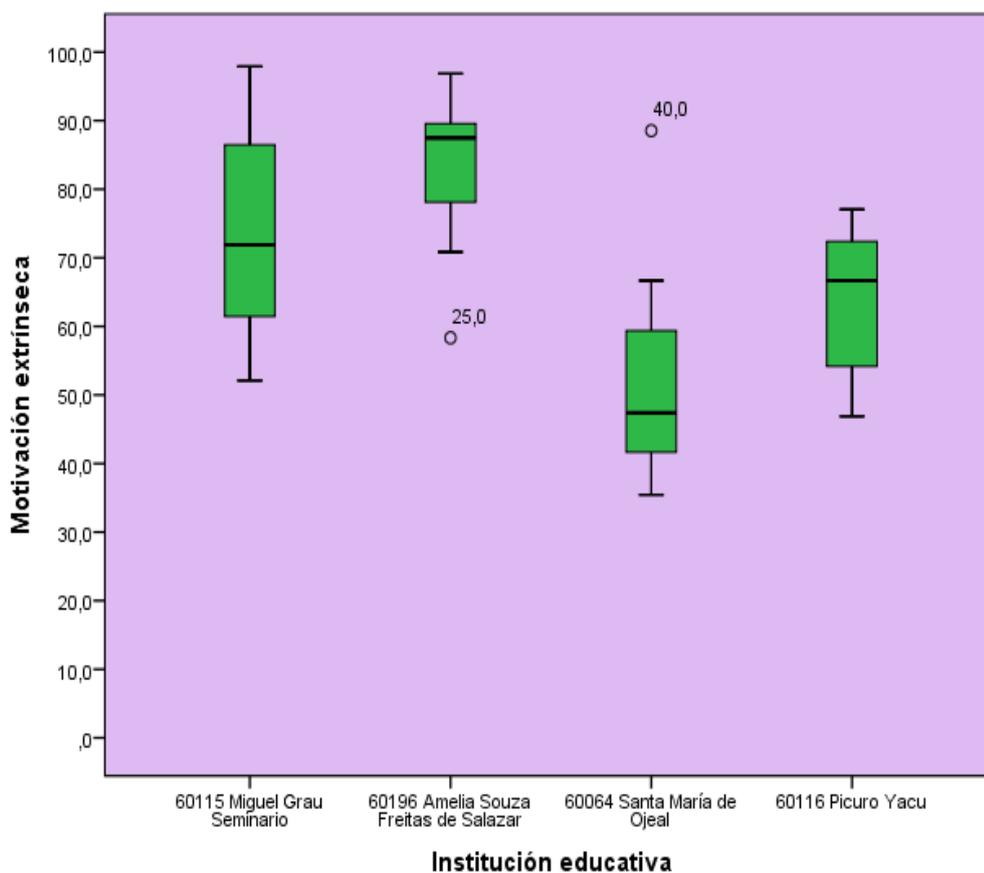
Tabla 13. Media y desviación estándar de la dimensión motivación extrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
motivación extrínseca	70	35,4	97,9	69,003	17,5163

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En la tabla 13, de la variable en una muestra de 70 estudiantes se obtuvo un mínimo de 35,4 y un máximo de 97,9 en la escala centesimal. La media fue de 69,003 y que están en motivación alta. La desviación estándar fue de 17,5163 lo cual indica que es un grupo homogéneo no muy disperso.

Gráfico 13. Diagrama de cajas y bigotes de la dimensión extrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En el gráfico 13, se observa las cajas de bigotes de los puntajes obtenidas en la dimensión motivación extrínseca, por los estudiantes de las cuatro instituciones educativas rurales, del distrito de Punchana, 2022, la línea negra gruesa situada en medio de la caja de bigote que representa la mediana de notas, y los cuartiles dividen los datos previamente ordenados en 3 partes iguales. Los valores en porcentajes de cada caja bigote y cuartil, son como siguen:

En la institución educativa 60115 Miguel Grau Seminario, indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 60.9, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 71.9 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 87.5. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica negativa inferior, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos.

En la institución educativa 60196 Amelia Souza Freitas de Salazar indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 77.9, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 87.5 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 90.4. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica positiva superior, en la cual los puntajes se encuentran ligeramente dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con el número 25 abajo de la caja de bigotes. Los datos

situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos o extremos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $90.4 - 77.9 = 12.5$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + $1.5 \times$ rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $90.4 + 1.5 \times 12.5 = 109.15$. Por consiguiente, el límite superior es 109.15. Para conocer el límite inferior (Li)= $Q1 - 1.5 \times$ rango intercuartil, límite inferior es igual a $Li = 77.9 - 1.5 \times 12.5 = 59.15$. Por consiguiente, el límite inferior es 59.15.

En la institución educativa 60064 Santa María de Ojeal indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 41.1, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 47.4 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 60.4. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica inferior negativa, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos. No obstante, en el gráfico se nota también un círculo con el número 40 arriba de la caja de bigotes. Los datos situados en este punto del gráfico se les llama casos atípicos o extremos. Para conocer el límite superior, se debe restar el valor del cuartil 3 con el valor del cuartil 1 = $Q3 - Q1$, este es llamado el rango intercuartil el cual es $60.4 - 41.1 = 19.3$ y luego aplicar la siguiente fórmula: Límite superior (Ls) = Cuartil 3 + $1.5 \times$ rango intercuartil, reemplazando los datos, límite superior (Ls) = $60.4 + 1.5 \times 19.3 = 89.35$. Por consiguiente, el límite superior es 89.35. Para conocer el límite inferior (Li)=

Q1 - 1.5 x rango intercuartil, límite inferior es igual a $Li = 41.1 - 1.5 \times 19.3 = 12.15$. Por consiguiente, el límite inferior es 12.15.

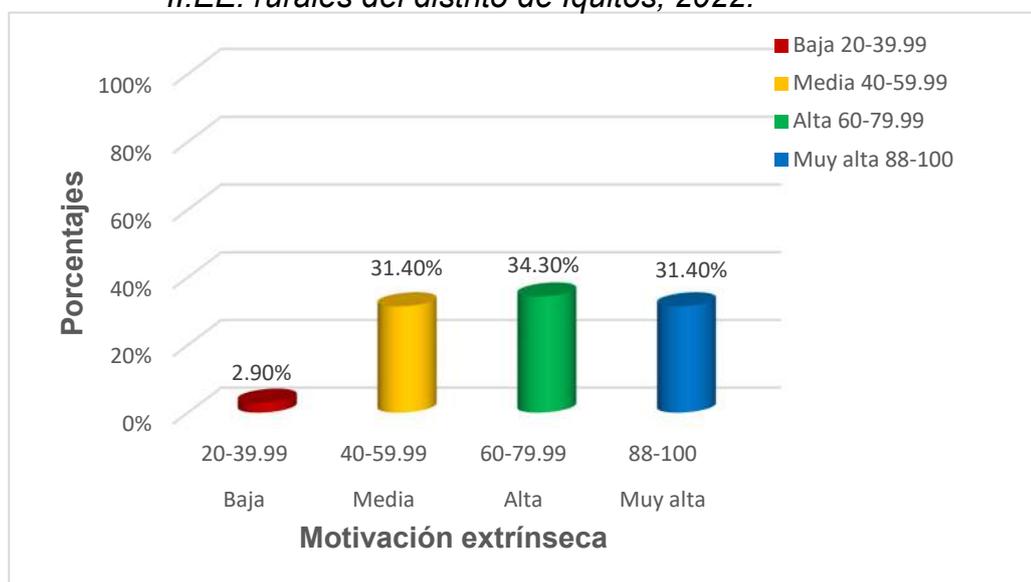
En la institución educativa 60116 Picuro Yacu indica que en el cuartil 1 (Q1) que está debajo de la mediana, representa el 25% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 53.1, en el cuartil 2 (Q2) que está en la mediana por defecto, representa el 50% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 66.7 y en el cuartil 3 (Q3) se ubica arriba de la mediana, representa el 75% de estudiantes tuvo un puntaje menor o igual a 73.9. Por lo tanto, la caja de bigotes es asimétrica superior positiva, en la cual los puntajes se encuentran muy dispersos.

Tabla 14. Frecuencias y porcentajes de la dimensión extrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022

Categorías	Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido
Baja	20-39,99	2	2,9
Media	40-59,99	22	31,4
Alta	60-79,99	24	34,3
Muy alta	88-100	22	31,4
Total		70	100,0

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

Gráfico 14. Porcentajes de la dimensión motivación extrínseca de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Iquitos, 2022.



En la tabla 14 y en el gráfico 14, el análisis de la dimensión motivación extrínseca en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022, indican que el 2,9% (2) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría baja, el 31,4% (22) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría media, el 34,3% (24) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría alta y el 31,4% (22) representan a los estudiantes que manifiestan estar en la categoría muy alta. Por lo tanto, en la tabla y en el gráfico de los porcentajes de la dimensión los estudiantes manifiestan estar en mayor puntaje en la categoría alta en motivación extrínseca.

4.2. Prueba de normalidad

A continuación, la prueba de normalidad de la variable independiente que corresponde con el eje de las abscisas, es decir, con el eje horizontal o X. A su vez, la variable dependiente se coloca en el eje de las ordenadas o eje Y.

Tabla 15. Prueba de Kolmogórov-Smirnov de la variable independiente motivación y sus dimensiones en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.

Variable	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	p-valor	Distribución
Motivación	,137	,002	No normal
Motivación intrínseca	,114	,025	No Normal
Motivación extrínseca	,098	,095	Normal

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En la tabla 15 se muestra que en la variable independiente motivación indican que el nivel de significancia p-valor es igual a 0,002 que es menor a $\alpha = 0,05$. En sus dimensiones motivación intrínseca indican que el nivel de significancia p-valor es igual a 0,025 que es menor a $\alpha = 0,05$ y en la distribución de los datos de la motivación extrínseca indican que el nivel de significancia p-valor es igual a 0,095 que es mayor a $\alpha = 0,05$. Es decir, que en la variable independiente motivación no siguen una distribución normal. A su vez, en sus dimensiones motivación intrínseca no sigue una distribución normal, pero en la motivación extrínseca siguen una distribución normal. De todos modos, aunque la motivación extrínseca sigue una distribución normal, se usará la prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman. En conclusión, se afirma con un 95% de confianza, se tiene que utilizar para el análisis de la variable la prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman.

Tabla 16. Prueba de Kolmogórov-Smirnov de la variable dependiente en comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las cuatro instituciones educativa rurales del distrito de Punchana, 2022.

Variable	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	p-valor	Distribución
Comprensión de textos escritos en inglés	,134	,003	No normal

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En la tabla 16 se muestra que en la variable dependiente comprensión de textos escritos en inglés indican que el nivel de significancia p-valor es igual a 0,03 que es menor a $\alpha = 0,05$. Es decir, no siguen una distribución normal. En

conclusión, se afirma con un 95% de confianza, se tiene que utilizar para el análisis, la prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman.

4.3. Análisis de correlación

A continuación, las correlaciones de Rho de Spearman que son como siguen:

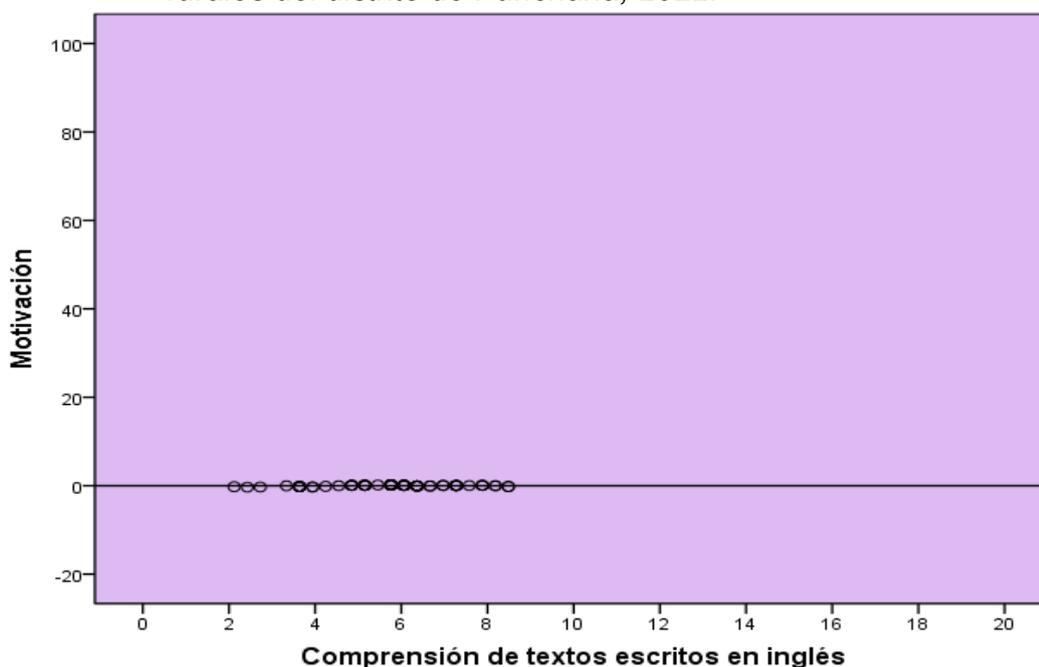
Tabla 17. Correlación de Rho de Spearman de la motivación y la comprensión de textos escritos en inglés en las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.

Variable		Comprensión de textos escritos en inglés
Motivación	Correlación de Spearman	-,191
	Sig. (bilateral)	,113
	N	70

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

En la tabla 17, en ambas variables el coeficiente de correlación Rho de Spearman es de -0,191 negativa, lo que significa que existe una perfecta asociación negativa inversa entre ambas variables y que tienen un grado de relación muy baja. El nivel de significancia bilateral p-valor es de 0,113 que es mayor a $\alpha = 0.05$. En conclusión, se afirma con un 95% de confianza, que no existe correlación entre ambas variables. Por tanto, no es necesario analizar la regresión para encontrar la relación de causalidad o influencia.

Gráfico 15. *Dispersión de puntos de correlación entre la motivación y la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.*



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

El Gráfico 15, se muestra una correlación negativa entre la variable independiente motivación X y dependiente Y, pues los puntos siguen un patrón o línea por debajo que tiende a disminuir. Si la variable Y tiende a disminuir es cuando la variable X aumenta, el coeficiente de correlación de Spearman es negativo. En conclusión, existe una perfecta asociación negativa inversa entre ambas variables y que tienen un grado de relación muy baja.

4.3.2. Correlación de las variables independientes motivación intrínseca y extrínseca.

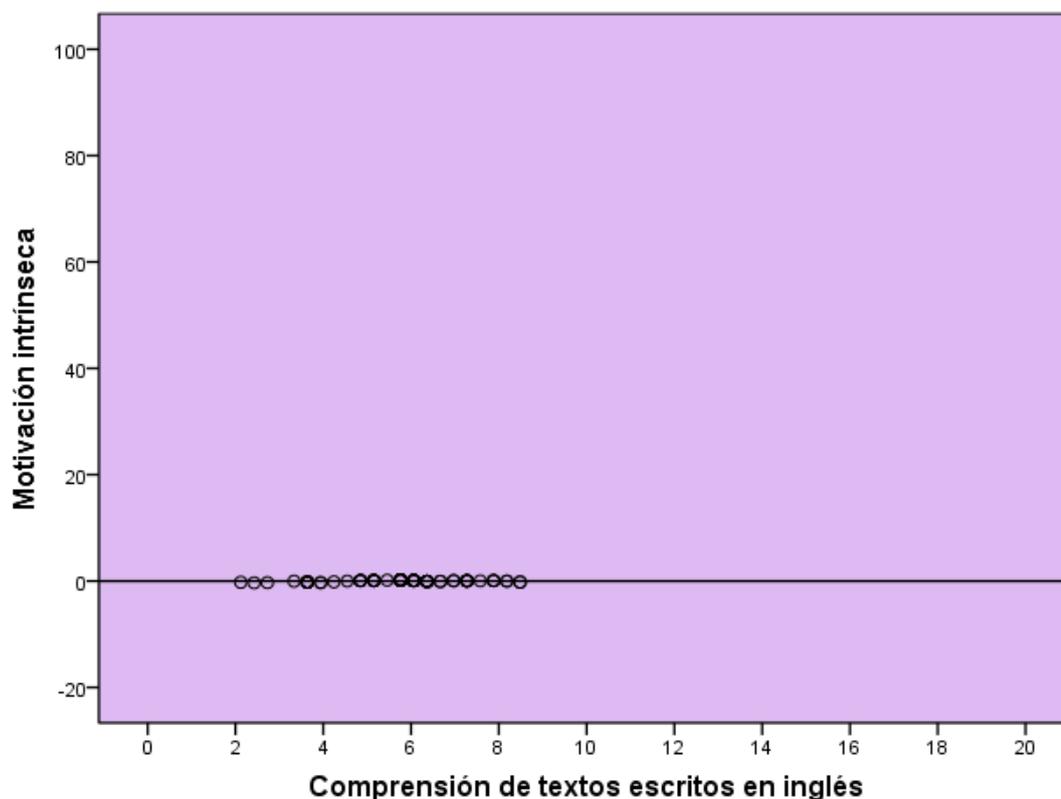
Tabla 18. Correlación Rho de Spearman de la motivación intrínseca con la comprensión de textos escritos en inglés en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana, 2022.

Variable		Comprensión de textos escritos en inglés
Motivación Intrínseca	Correlación de Spearman	-,174
	Sig. (bilateral)	,154
	N	70

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS

En la tabla 18, en ambas variables el coeficiente de correlación Rho de Spearman es de -0,174 negativa, lo que significa que existe una perfecta asociación negativa inversa entre ambas variables y que tienen un grado de relación muy baja. El nivel de significancia bilateral p-valor es de 0,154 que es mayor a $\alpha = 0.05$. En conclusión, se afirma con un 95% de confianza, que no existe correlación entre ambas variables. Por tanto, no es necesario analizar la regresión para encontrar la relación de causalidad o influencia.

Gráfico 16. Dispersión de puntos de correlación entre la motivación intrínseca y la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS

El Gráfico 16, se muestra una correlación negativa entre la variable independiente motivación intrínseca X y dependiente Y, pues los puntos siguen un patrón o línea por debajo que tiende a disminuir. Si la variable Y tiende a disminuir es cuando la variable X aumenta, el coeficiente de correlación de Spearman es negativo. En conclusión, existe una perfecta asociación negativa inversa entre ambas variables y que tienen un grado de relación muy baja.

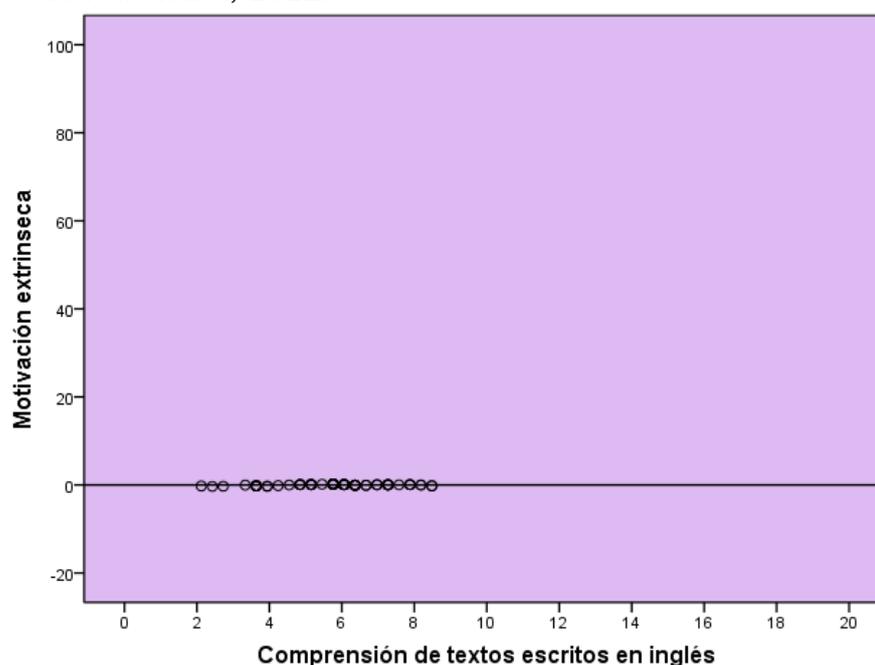
Tabla 19. Correlación Rho de Spearman de la motivación extrínseca con la comprensión de textos escritos en inglés en las cuatro II.EE. rurales del distrito de Punchana

Variable		Comprensión de textos escritos en inglés
Motivación extrínseca	Correlación de Spearman	-,138
	Sig. (bilateral)	,254
	N	70

Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS., 2022.

En la tabla 19, en ambas variables el coeficiente de correlación Rho de Spearman es de -0,138 negativa, lo que significa que existe una perfecta asociación negativa inversa entre ambas variables y que tienen un grado de relación muy baja. El nivel de significancia bilateral p-valor es de 0,254 que es mayor a $\alpha = 0.05$. En conclusión, se afirma con un 95% de confianza, que no existe correlación entre ambas variables. Por tanto, no es necesario analizar la regresión para encontrar la relación de causalidad o influencia.

Gráfico 17. Dispersión de puntos de correlación entre la motivación intrínseca y la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las cuatro instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.



Fuente: Base de datos del estudio procesados en SPSS.

El Gráfico 17, se muestra una correlación negativa entre la variable independiente motivación extrínseca X y dependiente Y, pues los puntos siguen un patrón o línea por debajo que tiende a disminuir. Si la variable Y tiende a disminuir es cuando la variable X aumenta, el coeficiente de correlación de Spearman es negativo. En conclusión, existe una perfecta asociación negativa inversa entre ambas variables y que tienen un grado de relación muy baja.

4.4. Prueba de hipótesis

A continuación, el coeficiente de correlación, el planteamiento de la hipótesis, nivel de significancia, el criterio de decisión y la prueba de hipótesis general y específicas que son como siguen:

Coefficiente de correlación

Ho: $\mu_1 = X$: valor de las variables independientes: Motivación, motivación intrínseca y extrínseca.

Ha: $\mu_2 \neq Y$: Valor de la variable dependiente: Comprensión de textos escritos en inglés.

Planteamiento de la hipótesis:

Ho: $\mu_1 \neq$ No existe Influencia significativa en la comprensión de textos escritos en inglés entre las variables X e Y.

Ha: $\mu_2 =$ Existe influencia significativa en la comprensión de textos escritos en inglés entre las variables X e Y.

Nivel de significancia:

Nivel de correlación: NC: 0,95

Alfa: α : 0,05 (margen de error)

Criterio de decisión:

Si p-valor es $< 0,05$ se rechaza la hipótesis nula $H_0: \mu_1$ y se acepta la hipótesis alterna $H_a: \mu_2$.

Si p-valor es $\geq 0,05$ se acepta la hipótesis nula $H_0: \mu_1$ y se rechaza la hipótesis alterna $H_a: \mu_2$.

Hipótesis general

La motivación influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.

$H_0: \mu_1 \neq \mu_2$ = No Influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés.

$H_a: \mu_1 = \mu_2$ = Influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés.

Estadígrafo de prueba utilizado: Se utilizo la prueba no paramétrica correlación de Spearman.

En la tabla 17, en la variable independiente motivación indica que el p-valor fue de 0.113 mayor a $\alpha = 0.05$ que representa el nivel de significancia asumida. Es decir, no existe correlación entre la motivación y comprensión de

textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las instituciones rurales del distrito de Punchana, 2022. Es decir, se rechazó la hipótesis de la investigación y se aceptó la hipótesis nula y se afirma con un 95% de confianza que, al no existir correlación, no fue necesario hacer la regresión logística binaria para probar la influencia. Por ende, no existe influencia.

Hipótesis específica 1:

El nivel de motivación está en la categoría alta en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.

Ho: $\mu_1 \leq 79,99$

Ha: $\mu_2 > 79,99$

Estadígrafo de prueba utilizado: Se utilizó la media aritmética

En la tabla 9, la media de la variable independiente motivación indica que fue de 71,154 en una escala transformada a 100, con una desviación estándar de 16,8209. Es decir, se aceptó la hipótesis de la investigación y se rechazó la hipótesis nula. Es decir, existe probabilidad estadísticamente significativa que los estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022, están en un nivel alto de motivación.

Hipótesis específica 2:

El nivel de comprensión de textos escritos en inglés está en logro previsto en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.

Ho: $\mu_1 \leq 13,99$

Ha: $\mu_2 > 13,99$

Estadígrafo de prueba utilizado: Se utilizó la media aritmética

En la tabla 1, en la media de la variable dependiente comprensión de textos escritos en inglés indica que fue de 5,736 en la escala vigesimal de 0-20, con una desviación estándar de 1,4875. Es decir, se rechazó la hipótesis de la investigación y se aceptó la hipótesis nula. Es decir, no existe probabilidad estadísticamente significativa que los estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022, estén en logro previsto, si no están en el nivel pre-inicio.

Hipótesis específica 3:

La motivación intrínseca influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.

Ho: $\mu_1 \neq \mu_2$ = No influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés.

Ha: $\mu_1 = \mu_2$ = Influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés.

Estadígrafo de prueba utilizado: Se utilizó la prueba no paramétrica correlación de Spearman.

En la tabla 18, en la variable independiente motivación intrínseca indica que el p-valor fue de 0.154 mayor a $\alpha = 0.05$ que representa el nivel de

significancia asumido. Es decir, no existe correlación entre la motivación intrínseca y la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las instituciones públicas rurales del distrito de Punchana, 2022. En conclusión, se rechazó la hipótesis de la investigación y se aceptó la hipótesis nula y se afirma con un 95% de confianza que, al no existir correlación entre las variables, no fue necesario hacer la regresión logística binaria para probar la influencia. Por tanto, no existe influencia.

Hipótesis específica 4:

La motivación extrínseca influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.

Ho: $\mu_1 \neq \mu_2$ = No influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés.

Ha: $\mu_1 = \mu_2$ = Influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés.

Estadístico de prueba utilizado: Se utilizó la prueba no paramétrica correlación de Spearman.

En la tabla 19, en la variable independiente motivación extrínseca indica que el p-valor fue de 0.254 mayor a $\alpha = 0.05$ que representa el nivel de significancia asumida. Es decir, no existe correlación entre la motivación extrínseca y la comprensión de textos escritos en inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de las instituciones públicas rurales del distrito de Punchana, 2022. En conclusión, se rechazó la hipótesis de la investigación y

se aceptó la hipótesis nula y se afirma con un 95% de confianza, al no existir correlación entre las variables, no fue necesario hacer la regresión logística binaria para probar la influencia. Por tanto, no existe influencia.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Luego de haber concluido con la investigación sobre la motivación en comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes del tercer grado de secundarios en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022, se dio a conocer las deficiencias y dificultades mediante una prueba en comprensión de textos escritos en inglés y un cuestionario en motivación. Se tuvo un total de 70 estudiantes de secundaria. Por tal razón, La discusión está dada de acuerdo a los antecedentes, que contrasta los resultados de la investigación explicativa en los estudiantes.

Durante esta investigación el proceso de toma de muestras fue de manera presencial. De esta manera, se llegó a conocer el nivel de las variables comprensión y motivación de los estudiantes al momento de desarrollar los instrumentos de recolección de datos. Por otra parte, el estudio tiene las siguientes dimensiones: Obtención de información del texto escrito, inferencia e interpretación de información del texto escrito y evaluación del contenido contexto y formato del texto. Los resultados, luego del análisis de datos en la escala vigesimal, resaltaron que la media en la variable dependiente en comprensión de textos escritos en inglés fue 5,7, ubicándose en la categoría pre-inicio. La media de sus dimensiones fue a continuación: En obtención de información de texto escrito la media fue de 5,0, inferencia e interpretación de información del texto escrito la media fue de 5,9, ubicándose estos en la categoría de pre-inicio y en evaluación del contenido contexto y formato del texto la media fue de 6,1, ubicándose en la categoría de inicio. Es decir, los estudiantes necesitan mejorar en cuanto a comprensión de textos escritos en inglés.

Con respecto a la variable independiente motivación con sus dimensiones motivación intrínseca y extrínseca, los resultados, luego del análisis de datos en una escala transformada a 100 puntos, resaltaron que la media en la variable independiente motivación fue de 71,2, ubicándose en la categoría alta de motivación. En las dimensiones: motivación intrínseca la media fue de 72,1 y en la motivación extrínseca fue de 69,0, ubicándose estos en la categoría alta en motivación. En cuanto, al análisis de correlación se encontró que el p-valor de las variables independientes son como siguen: En la variable independiente motivación y variable dependiente comprensión de textos en inglés se tuvo una correlación de Spearman = -0,191 y un p-valor = 0,113 > $\alpha = 0,05$, en la motivación intrínseca se tuvo una correlación de Spearman = -0,174 y un p-valor = 0,154 > $\alpha = 0,05$ y en la motivación extrínseca se tuvo una correlación de Spearman = -0,138 y un p-valor = 0,254 > $\alpha = 0,05$. Por tanto, no fue necesario analizar la regresión binaria, para probar la influencia. Además, sólo al ver los p-valor que son mayores a 0,05, no hay correlación.

A continuación, se presenta un contraste de los resultados, en el cual se explica la descripción de la variable en comprensión de textos escritos en inglés con los resultados de las investigaciones explicativas, tomando en cuenta las similitudes de los resultados en antecedentes internacionales y nacionales.

En cuanto al antecedente internacional, el presente estudio tiene similitudes con el realizado por (Viteri, Hurtado, & Villarreal, 2018) pues la población estuvo constituida por 247 estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado de educación secundaria. Los resultados en la correlación bivariado la puntuación académica y la evaluación de la comprensión lectora se obtuvo

una baja correlación Pearson negativa de -0,31 y un p valor de 0.696. También, en el presente estudio entre las dos variables se obtuvo una correlación de Spearman = -0,191 y un p-valor = 0,113. Es decir, en ambos estudios, no hubo correlación entre las dos variables.

Asimismo, con el estudio realizado por (Yépez & Espinoza, 2018) cuya población estuvo constituida por 219 estudiantes de quinto grado de educación secundaria. Los resultados para la variable comprensión lectora y rendimiento académico la correlación Pearson fue de 0,218, positiva débil y un p-valor de 0.000. Mientras, en el presente estudio entre las dos variables se obtuvo una correlación de Spearman = -0,191 y un p-valor = 0,113. En el primer estudio si hubo correlación entre las dos variables, mientras que en el presente estudio no hubo correlación entre las dos variables.

De otro lado, con el estudio realizado por (Sanchez & Pérez de Muñoz, 2017) cuya población estuvo constituida por 1375 estudiantes del tercer grado de secundaria y en la presente investigación se trabajó con 85 estudiantes del tercer grado de secundaria. Los resultados determinaron que la variable autoestima de Coopersmith y competencia lectora tuvo una correlación de Pearson, positiva de 0,883 con un p-valor de 0,000. Mientras, en el presente estudio entre las dos variables se obtuvo una correlación de Spearman = -0,191 y un p-valor = 0,113. En el primer estudio sí hubo correlación significativa entre las dos variables, mientras que en el presente estudio no hubo correlación.

Entre tanto, con el estudio realizado por (Bastidas, 2017) cuya población estuvo constituida por 96 estudiantes del grado noveno de un colegio público

distrital de secundaria. Los resultados determinaron que la estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender lo que lee en inglés tuvo una correlación de Pearson, positiva de 0,73 con un p-valor de 0,01. Mientras, en el presente estudio entre las dos variables se obtuvo una correlación de Spearman = -0,191 y un p-valor = 0,113. En el primer estudio sí hubo correlación entre las dos variables, mientras que en el presente estudio no hubo correlación.

En cuanto a los antecedentes nacionales este estudio tiene similitudes con el de (Picon, Saldaña, & Reyno, 2022), cuya población estuvo constituida por 175 estudiantes del tercer grado de secundaria y en la presente investigación se trabajó con 32 estudiantes del tercer grado de secundaria. Los resultados determinaron entre los recursos audiovisuales y la producción de textos escritos en inglés se obtuvo una correlación de Spearman de 0.789 positiva alta y un p-valor de 0.000. Mientras, en el presente estudio entre las dos variables se obtuvo una correlación de Spearman = -0,191 y un p-valor = 0,113. En el primer estudio sí hubo correlación entre las dos variables, mientras que en el presente estudio no hubo correlación.

Mientras tanto, con el estudio realizado por (Vargas, 2020), cuya población tiene similitud ya que estaba constituida por 90 estudiantes del cuarto grado y quinto de secundaria y en la presente investigación se trabajó con 73 estudiantes del tercer grado de secundaria. Los resultados determinaron que en la dimensión nivel inferencial de comprensión y la variable motivación lectora se obtuvo un coeficiente de Pearson de $r = 0.089$ y de $r = 0.064$ y el p-valor fue de 0.671. Mientras, en el presente estudio entre las dos variables se

obtuvo una correlación de Spearman = -0,191 y un p-valor = 0,113. En ambos estudios no hubo correlacionales entre las dos variables.

Por otro lado, en el estudio realizado por (Miqueas, 2020), cuya población estuvo constituida por 203 estudiantes del cuarto grado de secundaria y en la presente investigación se trabajó con 62 estudiantes del tercer grado de secundaria. Los resultados en las tecnologías de la información y expresión y comprensión de textos en inglés se obtuvo una correlación de Pearson de 0.9336 y con un p-valor de 0,000. Mientras, en el presente estudio entre las dos variables se obtuvo una correlación de Spearman = -0,191 y un p-valor = 0,113. En el primer estudio sí hubo correlación entre las dos variables, mientras que en el presente estudio no hubo correlación.

Consecuentemente, con el estudio realizado por (Julcamayan, 2018), cuya población estuvo constituida por 180 estudiantes del segundo grado de secundaria y en la presente investigación. Los resultados determinaron que en las variables macrorreglas y comprensión de textos en inglés se obtuvo una correlación de Pearson de $r = 0,239$ y $r = 0,316$ débil y con un p-valor de 0.000. Mientras, en el presente estudio entre las dos variables se obtuvo una correlación de Spearman = -0,191 y un p-valor = 0,113. En el primer estudio sí hubo correlación entre las dos variables, mientras que en el presente estudio no hubo correlación.

En efecto, con el estudio realizado por (Gastulo & Murrieta, 2017), cuya población estuvo constituida por 195 estudiantes y con una muestra de 40 estudiantes del primer grado de secundaria en la presente investigación se trabajó con 70 estudiantes del tercer grado de secundaria. Los resultados

determinaron que en las variables la historieta como estrategia didáctica; y para la comprensión de textos en inglés se obtuvo una correlación de Rho de Spearman es igual a 0,745 y un p-valor fue de 0.03. Mientras, en el presente estudio entre las dos variables se obtuvo una correlación de Spearman = - 0,191 y un p-valor = 0,113. En el primer estudio si hubo correlación entre las dos variables, mientras que en el presente estudio no hubo correlación.

En adelante, se realiza un contraste de los resultados de este estudio con las bases teóricas en la variable en comprensión de textos escritos en inglés y sus dimensiones que son como siguen:

Puntualizando en esto, en comprensión de textos escritos, se plantea que la comprensión de textos escritos en inglés “es aquella que es requerida para mantener vigente aquellos conocimientos que han sido comunicados a través de los textos así, la comprensión lectora es definida como una destreza y capacidad lingüística, cuya función es la interpretación del discurso escrito”. (Villafuerte, Intriago, & Romero, 2018, pág. 52). Los resultados no corroboran lo afirmado por los autores, puesto que en la tabla 1, se aprecia que lograron una media de 5,736, lo cual indica que están en el rango superior de pre-inicio. Es decir, los estudiantes del presente estudio no logran interpretar el discurso escrito y, por tanto, su destreza y capacidad lingüística son muy bajas.

Por otro lado, Pardo, L. (2008) citado en (Guzman, 2018) afirma que la comprensión de textos escritos en inglés es un proceso “en la cual los lectores construyen el significado del texto para interactuar con el texto a través de la combinación de su anterior conocimiento y anterior experiencia, la postura del lector se toma en relación con en el texto”. (pág. 107). Los resultados no

corroboran lo afirmado por el autor, puesto que en la tabla 1, se aprecia que lograron una media de 5,736, lo cual indica que están en el rango superior de pre-inicio. Es decir, los estudiantes del presente estudio no logran construir e interactuar con el significado del texto y por tanto su destreza y capacidad para relacionar el texto a través de su anterior conocimiento y experiencia son muy bajas.

De este modo, en cuanto a sus dimensiones de la variable, remarca (Diaz & Ruiz, 2019) que obtención de información general es aquella cuando un lector o estudiante al comprender un texto escrito en inglés se basan de manera general en la información contenida en el libro de texto. “De este modo, el lector debe comprender la información general establecida en el texto, y ponerla en relación con los conocimientos previos y relacionar el tema con las actividades de la cotidianidad” (pág.,18). Los resultados no corroboran lo afirmado por los autores, puesto que en la tabla 3, se aprecia que lograron una media de 5,0, lo cual indica que están en el rango superior de pre-inicio. Es decir, los estudiantes del presente estudio no logran comprender el texto para obtener información contenida en el texto y, por tanto, su destreza y capacidad de relacionar el texto con sus conocimientos previos son muy bajas.

De esta manera, refiere (Rivas, 2015) que la inferencia e interpretación de información quiere decir que “se puede citar, identificar el formato del texto a leer, también, reconocer, identificar y señalar los conectores de los tópicos, para inferir significado del texto” (pág.3). Los resultados no corroboran lo afirmado por el autor, puesto que en la tabla 5, se aprecia que lograron una media de 5,9, lo cual indica que están en el rango superior de pre-inicio. Es

decir, los estudiantes del presente estudio no logran identificar, reconocer identificar y señalar los conectores y, por tanto, su destreza y capacidad para inferir el significado del texto son muy bajas.

Remarcando, el (Ministerio de Educación, 2017), acerca de la evaluación del contenido, contexto y formato del texto hace la siguiente definición que el estudiante reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: los procesos de reflexión y evaluación están “relacionados porque el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, presentados en diferentes soportes y formatos, compara, contrasta aspectos formales y de contenido con experiencia, el conocimiento formal y diversas fuentes de información” (pág. 56). Los resultados no corroboran lo afirmado por él (Ministerio de Educación, 2017), puesto que en la tabla 7, se aprecia que lograron una media de 6,1, lo cual indica que están en el rango superior de inicio. Es decir, los estudiantes del presente estudio no logran evaluar el contenido, contexto y formato del texto y, por tanto, su destreza y capacidad para relacionar, comparar y contrastar con su experiencia el texto son muy bajas.

Por otra parte, el presente estudio presentó las siguientes limitaciones de selección, medición y alcance, las cuales se detallan a continuación.

Por cierto, una de las limitaciones que presentó el estudio fue la administración del tiempo durante la ejecución de los exámenes. Esta situación sucedió más de una oportunidad, ya que ellos requerían un poco más de tiempo para entender el cuestionario y del mismo modo desarrollarlo. Ya que los estudiantes respondieron favorablemente a los cuestionarios propuestos por el investigador. Otra limitación es que no se puede afirmar que no existe

correlación entre las variables estudiadas y no se sabe si hay otros factores que están afectando la comprensión de textos escritos en inglés. Aparte de esto, la confiabilidad de los instrumentos fue un tanto baja, por consiguiente, sus resultados no fueron tan precisas y consistentes.

En efecto, en la selección de la población de estudio, abarcaron instituciones educativas rurales. Sin embargo, la población de estudiantes considerada en el mismo no coincidió con la que realmente disponían en dichas instituciones ya que la información proveída por la UGEL Maynas sobre la población de estudio fue algo inexacta. Por consiguiente, se pudo obtener una muestra que representa a toda la población y por lo tanto se obtuvo resultados más objetivos. Por lo tanto, no existió limitación de selección.

Realmente, en cuanto a la medición se seleccionó como instrumentos los tipos de cuestionarios a usar durante los test. En efecto, antes de aplicar los cuestionarios, se tuvo una clara idea cuáles usar y eventualmente el investigador llegó a la conclusión en elegir aquellos cuestionarios que los estudiantes o al menos la mayoría podrían identificar y reconocer fácilmente, pero al mismo tiempo que no tomen mucho tiempo en su ejecución, ya que cada cuestionario posee diferentes preguntas. Los instrumentos son válidos y confiables, los cuales permiten una recolección de datos objetiva y precisa.

Entre tanto, en cuanto a su alcance el tipo de investigación es explicativo, por ende, no resuelve el problema del bajo nivel de comprensión de textos. Sin embargo, los resultados pueden servir para otras investigaciones y para que los directivos y profesores tomen acciones correctivas o planes de mejora.

Precisamente, en cuanto a las implicancias, sería interesante indagar sobre las preferencias individuales, las tareas y el contexto actual de aprendizaje

que también influyen en la comprensión de textos escritos en inglés sin descartar los factores ya estudiados. Además, se debe realizar investigaciones de tipo proyectiva a fin de proponer programas educativos en el mejoramiento de la comprensión escrita en inglés. Asimismo, se debe realizar investigaciones de tipo evaluativo para mejorar el nivel actual de los estudiantes en esta competencia. En este sentido, se debe realizar dichos estudios añadiendo el diseño experimental para tener un control estricto sobre las variables en estudio. Finalmente, las autoridades de la UGEL Maynas deben realizar programas de capacitación para mejorar los roles de mediación del docente de idiomas extranjeros.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Estas conclusiones están dadas de acuerdo a las discusiones. Por lo tanto, se tienen las siguientes conclusiones:

1. La motivación no influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022, porque al momento de dar el test el estudiante tuvo dificultades de responder las preguntas dadas y por ende él o ella se sintió desmotivado. Asimismo, no existe correlación (p-valor fue de $0.113 > \alpha = 0.05$). Por lo tanto, no fue necesario realizar la regresión logística binaria.
2. El nivel de motivación está en la categoría alta en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022. Asimismo, el estudiante tuvo interés de aprender a pesar de no contar con los materiales y recursos disponibles como también de un docente especializado en el área. En conclusión, los estudiantes están en categoría alta en motivación ya que la media aritmética fue de 71,154 de 100 puntos con una desviación estándar de 16,8209.
3. El nivel de comprensión de textos escritos en inglés no está en logro previsto en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022, ya que la media aritmética en escala vigesimal fue de 5,736 con una desviación estándar de 1,4975. Esto indica que están en pre-inicio.
4. La motivación intrínseca no influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022,

porque no existe correlación (p -valor fue de $0.154 > \alpha = 0.05$). Por lo tanto, no fue necesario realizar la regresión logística binaria.

5. La motivación extrínseca no influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022, porque no existe correlación (p -valor fue de $0.254 > \alpha = 0.05$). Por lo tanto, no fue necesario realizar la regresión logística binaria.

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

Basado en las limitaciones encontradas en el presente estudio se recomienda lo siguiente:

1. A los investigadores, quienes deseen continuar investigando sobre la comprensión de textos escritos en inglés, indagar sobre las tareas, preferencias individuales y el contexto que también inciden en la baja comprensión de textos escritos en inglés sin descartar los resultados ya estudiados.
2. A los investigadores, realizar estudios de tipo proyectiva por el bajo nivel en comprensión de textos escritos en inglés en la población de estudio que demanda de nuevas e innovadoras propuestas educativas en el mejoramiento de dicha competencia.
3. A los investigadores, realizar investigaciones de tipo evaluativo para mejorar el nivel actual de los estudiantes en la comprensión de textos escritos en inglés mediante diferentes programas educativos.
4. A los investigadores, realizar los estudios evaluativos utilizando el diseño experimental para tener un control estricto sobre las variables intervinientes o contextuales.
5. A las autoridades de la UGEL Maynas, realizar programas de capacitación para mejorar la comprensión de textos escritos en inglés en los docentes de idiomas extranjeros y su enseñanza en las clases en las instituciones educativas de la provincia.
6. A las autoridades de la UGEL Maynas contratar más docentes en secundaria especializados en el área de inglés para cubrir las plazas vacantes en las zonas rurales.

7. A las autoridades de la UGEL Maynas implementar en las instituciones educativas secundarias rurales con materiales y recursos didácticos para mejorar la enseñanza y aprendizaje de esta habilidad.
8. A la universidad que implementen programas y planes educativos en prácticas pre-profesionales y responsabilidad social universitaria en las instituciones educativas rurales para mejorar esta habilidad.

CAPÍTULO VIII: FUENTES DE INFORMACIÓN

- Acevedo, S. I., Castillo, T. A., Ortiz, A. V., & Ortega, M. M. (05 de marzo de 2022). La motivación de los profesores del programa educativo de negocios durante el COVID-19. *TEPEXI Revista Científica de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(1), 75-82. doi:<https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.8090>
- Aguilar, P. I., & Hernández, A. M. (01 de mayo de 2022). La motivación como factor en el aprendizaje de idiomas: importancia de las estrategias. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(3), 1-12. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3189>
- Ajlouni, A., Rawadieh, S., Almahaireh, A., & Awwad, F. A. (12 de febrero de 2022). Gender Differences in the Motivational Profile of Undergraduate Students in Light of Self-Determination Theory: The Case of Online Learning Setting. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(1), 75-103. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?q=gender+dimension+of+intrinsic+motivation&id=EJ1342191>
- Ali, S. A., & Darshini, T. (10 de agosto de 2020). Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education, SIELE*, 7(2), 323-333. doi:<https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16506>
- Altmann, U. S. (11 de octubre de 2017). Learning Environment: The Influence of School and Classroom Space on Education. *The Routledge of Social Psychology of the Classroom*, 4(1), 547-572. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/282348767_Learning_Environment_The_Influence_of_School_and_Classroom_Space_on_Education?enrichId=rgreq-bbd820a70353264549839ebcef9ae7d9-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4MjM0ODc2NztBUzo1NDgyNTA0OTcxNTA5NzdAMTUwNzcyN
- Ardiles, A. A., Alva, L. M., & Oseda, G. D. (21 de enero de 2022). Motivación y el desempeño de los docentes del instituto de educación superior tecnológico publico Chocope-2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 401-414. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1506
- Arias, M. G., Rojas, P. R., & Varas, F. (27 de enero de 2015). Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de Investigación Alma Mater*, 2(2), 131-141. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/alma/article/download/11891/10612>

- Arrieta, G. E. (15 de junio de 2022). Motivación, pensamiento crítico y metacognición: ¿esenciales para aprender? *Revista Dialogus*, 1(7), 79–88. doi:<https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i7.527>
- Ascencio, M. d. (05 de enero de 2022). La motivación profesional en estudiantes de psicología. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 5(2), 1-7. doi:<https://doi.org/10.36958/sep.v5i1.90>
- Bahadir, F. (26 de setiembre de 2022). University Students' Perceptions of the Reasons for Success and Failure: A Qualitative Study. *Journal of Educational Issues*, 6(2), 214-231. doi:<https://doi.org/10.5296/jei.v6i2.17560>
- Ballesteros, P. D. (19 de mayo de 2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(93), 442-455. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6331540>
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (12 de octubre de 2015). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(7), 586-598. Obtenido de https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Cultivating_1981.pdf
- Bastidas, T. R. (2017). *Análisis comparativo de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en la comprensión de lectura en L1 y L2 por estudiantes de grado noveno de un colegio público distrital*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=008572255874373046644:chip1p1uf-4&q=https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/59658/TRABAJO%2520DE%2520GRADO%2520MAESTR%25C3%258CA%2520EN%2520LINGUISTICA%2520MAURICIO%2520BASTIDAS%25205>
- Bayu, S., Desfitranita, D., & Martin, K. (03 de mayo de 2021). Learning objectives and environments: How do they affect students' motivation in English language learning? *Studies in English Language and Education*, SIELE, 8(2), 492-507. doi:<https://doi.org/10.24815/siele.v8i2.18523>
- Bejarano, C. S., Chamorro, O. C., Lara, F. M., & Rojas, Y. W. (12 de mayo de 2019). El Uso De La Técnica “Lo Que Sé, Lo Que Quiero Aprender, Y Lo Que Aprendí” Para Mejorar El Nivel Literal De Comprensión Lectora En Inglés. *Academia, Accelerating the world's research.*, 15(14), 55-66. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2019.v15n14p55>
- Bizarra, M., Cisternas, I., & Sáez, K. (30 de noviembre de 2015). ¿Se relacionan la comprensión de lectura y la producción de textos escritos en niveles intermedios de enseñanza? *Diálogos Educativos*, 15(30), 3-

20. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5393676>
- Burin, D. (2020). *La competencia Lectora a Principios de Siglo XXI*. Madrid, España: Teseo Press. Obtenido de
<https://www.editorialteseo.com/archivos/17524/la-competencia-lectora-a-principios-del-siglo-xxi/>
- Bušljeta, R. (15 de mayo de 2014). Effective Use of Teaching and Learning Resources. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 5(2), 55-70. doi:<http://dx.doi.org/10.2478/cphpj-2013-0014>
- Cardeñoso, R. O., Larruzea, U. N., & Bully, G. P. (19 de abril de 2022). Adaptación al contexto universitario español y propiedades psicométricas del MSLQ: Contribución a la medida y análisis de las diferencias de género del aprendizaje autorregulado. *Anales de Psicología*, 38(02), 295–306. doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.444851>
- Cascio, W. F., & Deci, E. L. (12 de abril de 2012). Changes in Intrinsic Motivation as a Function of Negative Feedback and Threats. *the Eastern Psychological Association*, 5(1), 1-26. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED063558>
- Chua, L., & Fung, H. H. (01 de junio de 2021). Age Differences in State Curiosity: Examining the Role of Personal Relevance. *Gerontology*, 68(6), 321–329. doi:<https://doi.org/10.1159/000516296>
- Cicek-Senturk, O., & Selvi, M. (29 de diciembre de 2019). The Development of Environmental Motivation Scale at Secondary Schools and Analysis of Different Variables of Students' Motivation towards Environment. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(4), 218-236. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?q=extrinsic+motivation&pg=2&id=EJ1238918>
- Cobos, R. G. (2020). *Programa educativo de ilustraciones en el mejoramiento de la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en la institución educativa Rosa Agustina Donayre de Morey, Iquitos 2019*. Iquitos: UNAP. Obtenido de <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/7105>
- Contreras, H. (30 de mayo de 2020). Mejorando la comprensión lectora de los estudiantes de la IE Benjamín Herencia Zevallos de Tintay, con la aplicación de las TIC. *Revista Digital Renati (Registro nacional de Trabajo de Investigación)*, 3(2), 21-56. Obtenido de <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/556>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (25 de enero de 2010). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Dencik, L., Redden, J., Hintz, A., & Warne, H. (30 de junio de 2019). The 'golden view': data-driven governance in the scoring society. *Internet Policy Review*, 8(2), 1-24. doi:<https://doi.org/10.14763/2019.2.1413>
- Department of Education Western Australia. (2013). *Reading Resource Book*. Sidney: Departamento de Educación del Este de Australia.
- Deunk, M. I., & Smale, J. A. (1 de junio de 2018). Effective differentiation Practices:A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Journal Educational Research Review*, 24(6), 1-65. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Dhirawit, P. (14 de mayo de 2012). Linguistics for Language Teachers. *School of Foreign Languages*, 2(1), 1-175. Obtenido de https://www.academia.edu/4132015/Linguistics_for_Language_Teachers
- Díaz, C. L. (2018). *Aplicación de Estrategias de Pre Lectura, Lectura y Post Lectura en la comprensión de textos escritos en el área de inglés, en los y las estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I.E. "Nuestra Señora del Carmen" del distrito la Ramada*. Lambayeque: Universidad Pedro Ruiz Gallo. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12893/1758>
- Díaz, J. J., & Ruiz, G. A. (26 de febrero de 2019). Las lecturas del libro de texto del Ministerio de Educación "English Student Book Level B1.2" y la comprensión lectora del inglés de los estudiantes del 3er año de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa Fiscal Mixta "Gran Bretaña". *Repositorio Alicia*, 1(2). Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18223>
- Díaz, M. M. (10 de febrero de 2021). Propuesta didáctica para ejercitar los procesos lectores en los estudiantes del grado tercero del colegio Sierra Morena, sede D, jornada tarde. *Revista de Ciencias en Educación*, 1(2), 23-56. Obtenido de <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/33352>
- Diez, M. A., & Clemente, E. V. (20 de enero de 2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones sobre Lectura, ISLL*, 1(7), 22-35. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5891272.pdf>
- Doley, K. (29 de septiembre de 2021). L2 Attitude and Motivation of Secondary, Undergraduate. *Studies in English Language and Education*, 9(1), 152-173. Obtenido de <http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/SiELE/article/view/21321/15203>
- Duque, R. V., Mancha, T. D., Ibáñez, G. S., & Sáenz, L. B. (02 de abril de 2022). Motivación, inteligencia emocional y carga de entrenamiento en función del género y categoría en baloncesto en edades escolares.

Digitum Revista Universitaria, 22(2), 15-32.
doi:<https://doi.org/10.6018/cpd.450341>

Dustan, A. (5 de marzo de 2018). Family Networks and School Choice. *Journal of Development Economics*, 134(56), 372-391.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.06.004>

Eitam, B. (2015). *The sense of agency*. Haifa, Israel: Published by Oxford Scholarship. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/275581922_The_sense_of_agency?enrichId=rgreq-1d1100618b6e903f1b9c3d0515510165-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzl3NTU4MTkyMjtBUzo4NzM4MzM2MzY1ODk1NjhAMTU4NTM0OTU4Mjc5MA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2007). *Handbook of Competence and Motivation*. New York, United States: The Guilford Press. Obtenido de <https://sciarium.com/file/207617/>

Ercole, J. E., & Jaqua, T. (4 de julio de 2021). Conflict of Interest. *International Journal of Scientific Advances*, 5(2), 516-528.
doi:<http://dx.doi.org/10.51542/ijscia.v2i4.9>

Estido, M. E. (12 de marzo de 2020). Effect of class size in student's learning. *BS Architecture (House and Design)*, 3(1), 1-4. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/341314133_Effect_of_class_size_in_student's_learning

Fatas, E., & Mateu, G. (29 de abril de 2015). Antisocial punishment in two social dilemmas. *Individual and Social Behaviors*, 9(1), 1-12.
doi:<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00107>

Gagné, M. (2014). *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. Obtenido de <https://sciarium.com/file/245470/>

García, A. J. (03 de noviembre de 2018). Tipos de motivación: las 8 fuentes motivacionales. Explicamos las distintas teorías que abordan los. *Academia, Accelerating the world's research.*, 5(1), 1-10. Obtenido de https://www.academia.edu/43225406/Tipos_de_motivaci%C3%B3n_la_s_8_fuentes_motivacionales_Explicamos_las_distintas_teor%C3%ADas_que_abordan_los_tipos_de_motivaci%C3%B3n?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations

García, O. M. (2020). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid, España: Real Patronato sobre Discapacidad. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11181/4146>

García, S. H., Sancio, L. R., & Leandro, L. M. (02 de junio de 2022). Análisis Psicométrico del cuestionario de motivación y estrategias de

aprendizaje (forma corta). *Revista Electrónica de Psicología Itzacala*, 25(2), 627-648. Obtenido de <https://www.itzacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol25num2/Vol25No2Art11.pdf>

Gardner, R. (10 de febrero de 2010). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8(1), 9-20. Obtenido de <https://ulozto.net/file/iQEyKAZh/gardner-2007-rc-motivation-and-second-language-acquisition-pdf#!ZGLjZGR1LzSzLmSzZGuuLGMuAGRmnScOF1yIrxkCFJA2A2EW>

Gastulo, R. R., & Murrieta, T. V. (2017). *La historieta como estrategia didáctica y la comprensión de textos en idioma inglés en los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa Coronel Pedro Portillo, Pucallpa, 2017*. Pucallpa, Ucayali: Universidad Nacional de Ucayali. Obtenido de <http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/3842>

Gault, J., Leach, E., Duey, M., & Benzing, T. (12 de diciembre de 2018). Enhancing the value of professional experience in undergraduate education: implications for academic and career counseling. *Journal of Employment Counseling*, 55(4), 144-154. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/joec.12094>

Gelfand, M. J., & Jackson, J. C. (1 de abril de 2016). From one mind to many: the emerging science of cultural norms. *Current Opinion in Psychology*, 8(2), 175–181. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.11.002>

Gómez, C. A., Iznaola, C. M., & Rodríguez, P. M. (30 de junio de 2021). La motivación en el deporte. *Revista Científica Especializada en Ciencias de la Cultura Física y del Deporte*, 18(49), 134–142. Obtenido de <https://deporvida.uho.edu.cu/index.php/deporvida/article/view/786>

Gómez, P. L. (26 de octubre de 2016). La comprensión lectora del inglés. *Revista Educación y Pensamiento*, 22(22), 19-28. Obtenido de <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5>

González, K., & Estévez, N. (22 de marzo de 2019). Adaptación al contexto cubano de una prueba para evaluar la comprensión lectora. *Revista Scielo*, 12(288), 214-244. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n288/0253-9276-uh-288-214.pdf>

Guillén, S., & Maldonado, V. (26 de diciembre de 2019). Desarrollo de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora del idioma inglés. *Revista Ciencia América*, 8(2), 189-201. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7351627>

- Gutierrez, E. (2016). *Procesos didácticos de comprensión de textos*. Lima: Minedu. Obtenido de <https://www.slideshare.net/EDGARDGONZALESGUTIER/procesos-didácticos-de-comprension-de-textos>
- Guzman, E. (2018). *Teaching English as an Addittional Language*. Iquitos: Industria Grafica Copias y Algo Mas SRL.
- Hall, J. C., & Theriot, M. T. (12 de enero de 2016). Developing Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills: Diversity Training Makes a Difference? *Multicultural Perspectives*, 18(1), 35–41. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2016.1125742>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson/Logman.
- Harter, S. (01 de abril de 2014). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom:; Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/215804225/Harter-1981-SElf-Report-Scale-of-Intrinsic>
- Haukås, Å., & Mercer, S. (13 de mayo de 2021). Exploring pre-service language teachers' mindsets using a sorting activity. *nnovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 221-233. doi:<https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1923721>
- Hidalgo, J. A. (2017). *Aplicación del programa “Developing Effective Readers” para la mejora de la comprensión lectora en el idioma inglés de estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E.P. Sagrado Corazón de Jesús – Puente Piedra 2017*. Lima: Universidad César Vallejo UCV. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/14986>
- Ho, P. V., Phung, L. T., Oanh, T. T., & Giao, N. Q. (29 de noviembre de 2019). Should Peer E-Comments Replace Traditional Peer Comments? *International Journal of Instruction*, 13(1), 295-314. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?q=peers&pg=2&id=EJ1239321>
- Hofmeister, J. (2022). *The Early Childhood Learning Environment*. Oklahoma, United States: Oklahoma StateDepartament of Education. Obtenido de <https://sde.ok.gov/sites/ok.gov.sde/files/documents/files/EC%20FamilyEd%20Programs.pdf>
- Howard, G. (2012). *Inquiry into the Potential for Developing Opportunities for Schools to Become a Focus for Promoting Healthy Community Living*. Victoria, Australia: Victorian Government Printer. Obtenido de https://www.parliament.vic.gov.au/images/stories/committees/etc/SH_Report/Full_Report.pdf
- Hoyos, A. M., & Gallego, T. (01 de junio de 2017). Desarrollo de Habilidades de comprensión. *Biblioteca Digital CIEP (Centro de Investigaciones*

Educativas y Pedagógicas), 1(51), 34-67. Obtenido de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15766>

- Hurtado de Barrera, J. (2015). *Metodología de la Investigación: Guía de la Comprensión Holística de la Ciencia*. Caracas: Quiron Ediciones. Obtenido de <https://doku.pub/documents/j-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-revisado-1q7jvwn8zzqv>
- Irvine, J. (27 de octubre de 2018). A framework for comparing theories related to motivation in education. *Research in Higher Education Journal*, 35(9), 1-30. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194268>
- Janke, S., Messerer, L. A., & Daumiller, M. (03 de junio de 2022). Motivational development in times of campus closure: Longitudinal trends in undergraduate students' need satisfaction and intrinsic learning motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12522>
- Jiménez, P. P., Rosas, M., & Saez, C. G. (26 de junio de 2017). Marco textual y desarrollo de la comprensión de textos académicos en inglés. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 1-4. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.7783>
- Jóhannsdóttir, S. Ó., & Fanndal, S. Ó. (2017). *Power of Praise*. Reykjavik, Finlandia: Reykjavik University. Obtenido de https://skemman.is/bitstream/1946/28989/1/The-power-of-praise-Masterskjal_SandraSigga.pdf
- Julcamayan, C. C. (2018). *El uso de las macrorreglas en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del 2° grado de secundaria de la Institución Educativa 1190 de Chosica, 2018*. Chosica, Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.14039/4126>
- Karakayali, N. (21 de diciembre de 2021). Self-Concept. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 6(1), 1-5. Obtenido de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781405165518>
- Kaya, Z., & Çenesiz, G. Z. (13 de octubre de 2020). The Predictor Roles of Life-Satisfaction, and Intrinsic-Extrinsic Motivation on the Psychological Well-Being of Pre-Service Teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1370-1387. Obtenido de <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/948>
- Keebler, J., Zhang, T., Chaparro, B., Frederick, C. M., Davidson, S. S., & Szalma, J. (14 de marzo de 2022). The Development and Validation of a Universal Enjoyment. *Current Psychology*, 2(1), 1-38. doi:<https://doi.org/10.1007/s12144-022-02967-6>

- Kiener, M., Green, P., & Ahuna, K. (23 de noviembre de 2015). Using the Comfortability-in-Learning Scale to Enhance Positive Classroom Learning Environments. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 9(1), 36-43. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?q=Using+the+Comfortability-in-Learning+Scale+to+Enhance++Positive+Classroom+Learning+Environments&id=EJ1035847>
- Koriat, A., Lichtenstein, S., & Fischhoff, B. (23 de marzo de 2016). Reasons for confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning & Memory*, 6(2), 107-118.
- Kozleski, E. B., Fletcher, T., & Engelbrecht, P. (28 de octubre de 2013). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative case study. *Policy Studies Journal*, 2(1), 15-29. Obtenido de <http://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/article/view/7>
- Krach, S., Paulus, F. M., Bodden, M., & Kircher, T. (28 de mayo de 2014). The Rewarding Nature of Social Interactions. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 4(1), 1-4. doi:<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2010.00022>
- Lagos, V. G., Paredes, T. V., & Poma, S. F. (06 de enero de 2022). Evaluación de programas de motivación y educación emocional en Educación Secundaria: mirada analítica a programas internacionales. *Maestro y Sociedad*, 19(1), 145–159. Obtenido de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5489>
- Leotti, L. A., Cho, C., & Delgado, M. R. (11 de setiembre de 2022). The Neural Basis Underlying the Experience of Control in the Human Brain. *Oxford Scholarship Online*, 4(1), 1-31. doi:<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190267278.003.0006>
- Licandro, O. D., Do Paço, A., Yapor, S., & Correa, P. (05 de noviembre de 2021). Relación entre motivación y satisfacción en voluntarios corporativos. *Revista Venezolana de Gerencia RVG*, 27(97), 88-106. doi:<https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.7>
- Liu, C., & Yu, C. (27 de febrero de 2019). Understanding students' motivation in translation learning: a case study from the self-concept perspective. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(4), 1-19. doi:<https://doi.org/10.1186/s40862-019-0066-6>
- Liu, R., & Chiang, Y.-L. (15 de abril de 2019). Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivating student learning. *The Journal of Chinese Sociology*, 6(6), 1-17. doi:<https://doi.org/10.1186/s40711-019-0095-z>
- Llanos, M. E. (01 de febrero de 2016). Fomentando el aprender a aprender mediante análisis de películas y ejercicios de comprensión lectora. *Revista Porta Linguarum*, 3(1), 35-78. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/43428>

- Lugo, L. G. (09 de junio de 2013). Las Inferencias como Estrategia Metacognitiva para el desarrollo de la Comprensión Lectora. Universidad de Carabobo. Venezuela. *Revista Linguística*, 2(1), 2-14. Obtenido de <http://hdl.handle.net/123456789/847>
- Manitoba Education. (08 de agosto de 2020). Classroom Assessment. *Manitoba Education*, 23-54. Obtenido de <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/languages/spanish/foundation/g7-s4/assessment.pdf>
- Maxwell, R. (12 de abril de 2016). Incorporation, Expectations and Attitudes How Ethnic Minority Migrant Groups Feel. *Du Bois Review Social Science Research on Race*, 5(2), 387-412. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S1742058X08080120>
- Méndez, L. M., & Peña, A. A. (19 de october de 2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Issues in Teachers' Professional Development*, , 15(1), 109-124. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4858457>
- Meza, G. Y. (23 de setiembre de 2017). Análisis comparativo entre la evaluación censal educativa y la evaluación de los aprendizajes en estudiantes, 2016. *Revista Digital Space*, 2(1), 56-77. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/14980>
- Millrood, R. (2001). *Teaching reading. Modular Course in ELT Methodology*. Moscow: The British Council.
- Ministerio de Educación. (2017). *Curriculum Nacional de Educación Básica Regular, 2017*. Lima, Perú: Minedu. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Sistema de Evaluación para ser aplicado en los Diseños Curriculares*. Lima: Minedu. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/sistema-de-evaluacion-de-los-aprendizajes/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Resultados PISA 2018*. Lima: Minedu. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Ministerio de Educación Española. (2020). *Progress in International Reading Literacy Study PIRLS 2021 Marcos de Evaluación Española*. Madrid, España: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Obtenido de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pirls-2021-marco-de-la-evaluacion/educacion-infantil-y-primaria-espana-lectura/23455>
- Miqueas, Z. G. (2020). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su Relación en el Aprendizaje del Idioma Inglés en los Estudiantes de Secundaria en la Institución Educativa "La Florida" Pucallpa - 2018*. Pucallpa: Univesidad Nacional de Uncayali. Obtenido de <http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/5621>

- Montaña, J. O., Mesa, S. L., & Pedraza, Y. O. (15 de diciembre de 2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 1(20), 249-263. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8918
- Mora, V. P., & Villanueva, R. J. (01 de julio de 2019). La motivación hacia la lectura de textos literarios. *CEDOTIC, Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 4(1), 95-114. Obtenido de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2275>
- Moriyanti, Muna, H., & Mutia, N. (30 de noviembre de 2019). Visualization and Comprehension: Corroborating children's reading ability. *Englisia: Journal de Language, Education and Humanities*, 7(1), 26-40. Obtenido de <https://jurnal.ar-raniry.ac.id/index.php/englisia/article/view/4508>
- Mumbai University. (2022). *Psychology Learning*. Mumbai, India: Mumbai, University. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1cjSDVbKOygWNEqjq6HrbbX6j7CvvQWmv/view>
- Munoz, K. C., & Giraldo, M. (2 de junio de 2019). Comparación en comprensión lectora de la lengua inglesa en alumnos de un centro de idiomas de lima en modalidades presencial y virtual. *Revista electrónica Alicia*, 2(1), 10-56. Obtenido de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9218>
- Muñoz, S. E. (02 de mayo de 2017). La lectura digital: perspectiva transhistórica y cognitiva. *Métodos de Información*, 8(14), 67-88. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.5557/IIMEI8-N14-067088>
- Nazarova, G. U., & Daminova, G. O. (23 de noviembre de 2018). the importance of motivation in Education. *Departament of Languages, Pedagogy and Psychology*, 16(38), 33-35. Obtenido de <https://cyberleninka.ru/article/n/the-importance-of-motivation-in-education>
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York, U.S.A: McGraw-Hill. Obtenido de davidnunan.com
- Nurul, F., Sofyan, A. G., & Iskandar, A. S. (15 de enero de 2019). Students' Perceptions toward Teacher's Teaching Strategies, Personal Competence, and School Facilities. *English Education Journal (EEJ)*, 10(1), 16-34. Obtenido de <http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/view/13254/10124>
- Ochoa, M. J., Mesa, S. L., Pedraza, Y., & Orlando, E. (15 de diciembre de 2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educción y Ciencia*, 2(20), 249-263. Obtenido de

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8918

- Oñate, H. V., & Jiménez, J. Y. (07 de febrero de 2017). El uso de la estrategia de la inferencia en el desarrollo de la comprensión lectora del inglés en los estudiantes de los novenos años de educación general básica de la unidad educativa de FF.AA. Colegio Militar Nro.1 Eloy Alfaro de la ciudad de Quito. *Revista Digital Space*, 2(1), 24-43. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12595>
- Ossa, C. C., & Lagos, S. M. (16 de abril de 2022). Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena. *Revista E-Psi*, 11(1), 226-241. Obtenido de <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo13.pdf>
- Oxbrow, G., & Rodríguez, J. C. (16 de noviembre de 2011). Language Learning Motivation and Learner Autonomy Bridging the Gap. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 61(4), 57-72. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3334135>
- Palacios Rodriguez, A., & Illescas Martinez, A. (30 de enero de 2021). Análisis psicométrico y tecnológico de una prueba de evaluación competencial. *Revista Internacional de Pedagogía e innovación Educativa*, 1(1), 37-68. Obtenido de <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.26>
- Pérez, M. E. (2020). *La comprensión lectora en la lengua materna y en una segunda lengua*. Madrid, España: Teseo Press. Obtenido de <https://www.editorialteseo.com/archivos/15534/ortografia-y-comprension-lectora-en-la-universidad/>
- Picon, G. K., Saldaña, S. J., & Reyno, M. N. (2022). *Recursos audiovisuales y su relación en la producción de textos escritos en inglés en los estudiantes del 3er grado B de educación secundaria de la Institución Educativa Teniente Diego Ferre Sosa Distrito de Yarinacocha 2021*. Pucallpa: Universidad Nacional de Ucayali. Obtenido de <http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/5573>
- Plant, R. W., & Ryan, R. M. (23 de setiembre de 2013). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal de Personality*, 53(3), 435-450. Obtenido de https://www.academia.edu/en/24470468/Intrinsic_motivation_and_the_effects_of_self_consciousness_self_awareness_and_ego_involvement_An_investigation_of_internally_controlling_styles
- Ramirez, M. C., & Rojas, M. I. (21 de julio de 2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de quinto de primaria. Universidad Santo Tomas, Colombia. *Revista interamericana de investigación, educación y*

- pedagogía*, 10(2), 59-78. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5610/561059354006/index.html>
- Randhy, M., Bukhari, D., & Hendra, H. (28 de febrero de 2016). Student's views on English as Second Language Speaking Problems. *English Education Internacional EEI*, 1(1), 34-42. Obtenido de <http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/EEIC/article/view/15820/11630>
- Ravettino, D. J. (2020). *Acerca de las prácticas e imágenes vinculadas con la lectura, los contenidos y los soportes*. Madrid, España: Teseo Press. Obtenido de www.teseopress.com
- Recuenco, C. A., Reyes, A. W., & Olano, M. B. (18 de marzo de 2022). Motivación: Elemento necesario para el desarrollo psico-productivo. *Journal of neuroscience and public health*, 215-222. doi:<https://doi.org/10.46363/jnph.v2i2.2>
- Reddan, G. (14 de julio de 2015). Enhancing Students' Self-Efficacy in Making Positive Career Decisions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(4), 291-300. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1113595>
- Rivas, A. (17 de noviembre de 2015). Teoría de la acción docente en la enseñanza de la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera. *E- Prints Complutense*, 2(1), 23-45. Obtenido de <https://eprints.ucm.es>
- Rodríguez, G. M. (02 de febrero de 2021). La comprensión lectora a través de las prácticas sociales del lenguaje. *BECENE Bemerita y Centenaria Escuela Normal*, 2(1), 34-54. Obtenido de <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/578>
- Rodríguez, M. R., & Jardey, S. O. (18 de enero de 2022). La motivación y el estudio de la función cuadrática con GeoGebra. *Educación y Humanismo*, 24(42), 46-67. doi:<https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.4864>
- Rohim, F. (2011). *Teaching Reading*. Jakarta, India: Ministry of National Education.
- Rojas, A. N., & Casas, M. (21 de octubre de 2016). Acomodaciones computarizadas para la evaluación de comprensión lectora en estudiantes con limitación visual. *Reevista Digital Space*, 2(1), 34-43. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/57771/55223127.2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory; Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, United States: The Guilford Press.

- Saavedra, V. d. (2021). *Motivación en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del cuarto de secundaria de un Colegio Particular de Ate, 2021*. Lima: Universidad César Vallejo UCV. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82377>
- Sánchez, E. (04 de marzo de 2019). La inferencia lingüística como estrategia de la comprensión de textos técnicos escritos en inglés con fines específicos (ESP). *Revista Digital Space*, 1(2), 56-78. Obtenido de <http://hdl.handle.net/123456789/7846>
- Sanchez, M. R., & Pérez de Muñoz, G. C. (2017). *Autoestima y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de las Unidades Educativas: Andrés Bello y Héroes del Pacífico*. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés. Obtenido de <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/15036>
- Santiago, R. S. (04 de mayo de 2022). Cómo mejorar la motivación de los educandos que estudian una segunda lengua en tiempos de pandemia. *HETS Online Journal (Hispanic Eduational Technology Services)*, 1, 188-211. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/360617403_Como_mejorar_la_motivacion_de_los_educandos_que_estudian_una_segunda_lengua_en_tiempos_de_pandemia
- Sarat, K. D. (17 de febrero de 2022). L2 Attitude and Motivation of Secondary, undergraduate, and postgraduate ESL learners in India. *Studies in English Language and Education, SIELE*, 9(1), 152-173., doi:<https://doi.org/10.24815/siele.v9i1.21321>
- Snow, C. E. (2014). *Reading for understanding : toward a research and development program in reading comprehension*. California: RAND Publications. Obtenido de https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Stirling, D. (01 de enero de 2013). Motivation in Education. *Aichi Universities English Education Research Journal*, 29(4), 1-25. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/266141351_Motivation_in_Education
- Suarez, I. P., & López, L. F. (12 de marzo de 2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006
- Sufaldi, A., Nasir, C., & Ramazani, R. (08 de agosto de 2019). Applying Metacognitive Strategies in Comprehending English Reading Texts. *Celt A Journal of Culture, English Language, Teaching & Literature*, 9(1), 137-159. Obtenido de <https://doi.org/10.24167/celt.v19i1>

- Theotokatou, I. (1 de julio de 2013). School Ethos Educational Leadership and Student Outcomes. *Cyprus Researchs Facts*, 4(1), 58-67. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/298211849_SCHOOL_ETHOS_EDUCATIONAL_LEADERSHIP_AND_STUDENT_OUTCOMES
- Tzuriel, D. (1 de noviembre de 2013). Mediated Learning Experience and Cognitive Modifiability. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(1), 59-80. doi:http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-1255-4_3
- Ur, P. (2010). *A course Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vargas, T. K. (2020). *La motivación lectora y la comprensión de textos en el área de inglés en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa particular de San Martín de Porres, 2020*. Lima: Universidad Católica. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.14095/1501>
- Vásquez, S. J. (02 de mayo de 2018). Análisis sobre la motivación educativa. *Mapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 250-256. Obtenido de <https://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/64>
- Vera, M. M. (19 de febrero de 2021). Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de sexto grado de la I. E. N° 70476. *Revista Digital Space*, 2(1), 32-78. Obtenido de <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/8981>
- Vernucci, S., & Zamora, E. (2019). *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva de la Educación, 2019*. Buenos Aires, Argentina: ResearchGate. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Eliana_Zamora/publication/337719186_La_ciencia_de_ensajar_Aportes_desde_la_psicologia_cognitiva_a_la_educacion/links/5de69a11a6fdcc28370341c9/La-ciencia-de-ensajar-Aportes-desde-la-psicologia-cognitiva-a-la-educacion.p
- Villafuerte, J., Intriago, E., & Romero, A. (22 de agosto de 2018). Promoción de la Comprensión Lectora Interactiva en Idioma Inglés. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, 6(2), 49-68. Obtenido de <https://observatorioturisticobahia.uleam.edu.ec/index.php/refcaie/article/view/1482/1599>
- Villar, S. P., Arancibia, C. S., Robotham, H., & González, H. (06 de mayo de 2022). Factores que inciden en la actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas en primer año de ingeniería. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 337-349. doi:<https://doi.org/10.5209/rced.74356>
- Viteri, F. A., Hurtado, M. A., & Villarreal, G. Y. (2018). *La comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de terceros, cuartos y quintos grados de educación general básica de la Unidad Educativa "San Antonio de Padua" del Distrito Metropolitano de*

Quito, en el periodo noviem. Quito: Universidad Central de Ecuador ECE. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18977>

Wampfler, R., Klingler, S., Solenthaler, B., Schinazi, V. R., & Gross, M. (2 de mayo de 2019). Affective State Prediction in a Mobile Setting Using Wearable Biometric Sensors and Stylus. *International Educational Data Mining Society*, 73(4), 198-207. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?q=affective+states&id=ED599181>

Wehrle, K., & Fasbender, U. (06 de enero de 2019). Self-concept. *Encyclopedia of Personality and Individual*, 5(3), 1-6. doi:http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_2001-1

Wigfield, A. (12 de marzo de 2012). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/226212713_Expectancy-Value_Theory_of_Achievement_Motivation_A_Developmental_Perspective?enrichId=rgreq-f64d7bb6dbd7da714e046f1f108517be-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzlyNjlxMjcxMztBUzoxMDQ2NDUxMDgxNzQ4NTBAMTQwMTk2M

Williams, M., & Burden, R. (2007). *Psychology for Language Teachers a Social Constructivist Approach*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press. Obtenido de https://www.academia.edu/67586687/Psychology_for_Language_Teachers_a_Social_Constructivist_Approach

Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2017). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. Obtenido de <https://sciarium.com/file/411814/>

Yépez, M. A., & Espinoza, G. M. (2018). *La comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto año de EGB, de la Academia Aeronáutica "Mayor Pedro Traversari" de la provincia de Pichincha, cantón Quito, año lectivo 2016- 2017*. Quito: Universidad Central de Ecuador ECE. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/14174>

Yilmaz, H., Arslan, C., & Arslan, E. (2 de diciembre de 2021). s Having a Helicopter Mother a Traumatic Experience? The Relationship between Helicopter Mother Attitude and Traumatic Experiences and Learned Helplessness. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 302-321. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?q=learned+helplessness+&id=EJ1326838>

Yuyun, N. (18 de abril de 2018). Analysis of Motivations to Study English and Arabic. *English Education Journal, EEJ*, 9(2), 328-345. Obtenido de <http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/view/11552/9267>

- Zanotto, M., Monereo, C., & Castello, M. (24 de octubre de 2018). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, 33(133), 10-29. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n133/v33n133a2.pdf>
- Zárate, P. A. (05 de enero de 2018). Habilidades de lectura crítica en los libros de textos de educación secundaria. *Revista Signos*, 52(99), 181-206. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342019000100181&script=sci_arttext
- Zimmerman, B. J. (12 de enero de 2010). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 82-91. doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

ANEXOS

01: Matriz de consistencia

Título: La motivación en comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en instituciones educativas rurales del distrito de Punchana, 2022.

Preguntas de investigación	Objetivos de la investigación	Hipótesis	Metodología
<p>Problema general ¿En qué medida la motivación influye en la comprensión de textos escritos en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022?</p> <p>Problemas específicos a) ¿Cuál es el nivel de motivación en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022? b) ¿Cuál es el nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022? c) ¿Cuál es la influencia de la motivación intrínseca en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022? d) ¿Cuál es la influencia de la motivación extrínseca en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022?</p>	<p>Objetivo general Explicar la influencia de la motivación en la comprensión de textos escritos en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022</p> <p>Objetivos específicos a) Describir el nivel de motivación en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022 b) Describir el nivel de comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022. c) Determinar la influencia de motivación intrínseca en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022 d) Determinar la influencia de motivación extrínseca en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022</p>	<p>Hipótesis general La motivación influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022.</p> <p>Hipótesis específica a) El nivel de motivación está en la categoría alta en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022. b) El nivel de comprensión de textos escritos en inglés está en logro previsto en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022. c) La motivación intrínseca influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022. d) La motivación extrínseca influye significativamente en la comprensión de textos escritos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Punchana 2022</p>	<p>Unidad de estudio: Estudiantes</p> <p>Tipo de investigación: Explicativo</p> <p>Diseño de investigación: De campo, contemporáneo transeccional, multivariable.</p> <p>Población: N = 70</p> <p>Muestra: n = 70 3er grado de secundaria varones (38) 3er grado de secundaria mujeres (32)</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Prueba de comprensión escrita Cuestionario de motivación</p>

02: Instrumentos de recolección de datos.

2.1 Prueba de suficiencia de comprensión de textos en inglés

Autor: Guido Pérez Soplín

Propósito:

Esta prueba tiene como propósito medir el nivel de logro alcanzado en comprensión de textos en inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria en las instituciones educativas públicas del distrito de Iquitos. Los resultados y los datos personales se mantendrán en estricta reserva por respeto a la confidencialidad y seguridad de la información.

General information:

Name and surname.....

School.....

Grade and class..... Age.....

Repeated of grade: yes / no year.....

Date.....

Elementary Reading Comprehension Test 01 (enfoque de cuidado y responsabilidad ambiental)

For many years people believed that the cleverest animals after men were chimpanzees. Now, however, there is evidence that dolphins may be even cleverer than these big apes.

Although a dolphin lives in the sea, it is not a fish. It is a mammal. In many ways, therefore, like a human being.

Dolphins have a simple language. They are able to talk to one another. It may be possible for a man to learn how to talk to a dolphin. But this will be easy because dolphins cannot hear the kind of sounds men make. If a man wants to talk to dolphins, therefore, he will have to make a third language which both he and the dolphins, can understand.

Dolphins are also very friendly towards men. They often follow ships. There are many stories of dolphins guiding ships through difficult and dangerous waters.

Reference

Englishstore (2019) *Elementary Reading Comprehension Tests*. Retrieved from

Questions

1. What's the reading text about? (Comprensión global)
 - a. This is about clever dolphins
 - b. Dolphins help the ships
 - c. Men and Dolphins are friends
 - d. Dolphins are cleverer than men.

2. What is the main topic in the text? (Comprensión global)
 - a. Dolphins and men
 - b. Dolphins and chimpanzees
 - c. Dolphins and fishes
 - d. Dolphins and apes

3. Which animals do people think may be the cleverest? (Información específica)
 - a. Dolphins
 - b. Mammals
 - c. Chimpanzees
 - d. Big apes.

4. What other beings are dolphins like in many ways? (Información específica)
 - a. Reptiles
 - b. Men
 - c. Animals
 - d. Fish

5. What have people discovered about dolphins? (Información específica)
 - a. They can speak to one another
 - b. Men can talk now to them.
 - c. They can teach men to speak their languages
 - d. They understand simple languages.

6. Why is the third language necessary if a man wants to talk to dolphins? (Información específica)
 - a. The dolphin's language is hard to learn
 - b. Dolphins cannot hear the kind of sounds men make

- c. Men want to talk to dolphins in secret
 - d. Most men do not speak English.
7. In what ways are the dolphins friendly to men? (Información específica)
- a. They often follow ships
 - b. They often jump on to ships
 - c. They look like charming
 - d. They like interesting things about man
8. How can dolphins guide and help sailors? (inferir)
- a. With their heads
 - b. With their flippers
 - c. With their heads and flippers
 - d. Moving their heads and flippers.
9. Who investigates the evidence of a research? (inferir)
- a. Scientifics
 - b. Apes
 - c. Men
 - d. Chimpanzees
10. Where was the text developed? (inferir)
- a. In the sea
 - b. In the river
 - c. In the city
 - d. In a village
11. What type of text is it? (Evaluación del formato)
- a. Descriptive
 - b. Argumentative
 - c. Expositive
 - d. Narrative
12. The written text represents a _____text: (Evaluación de formato)
- a. Historical
 - b. Investigative
 - c. Scientific
 - d. Educational
13. The dolphins were swimming at the: (Evaluación del contexto)
- a. Ocean
 - b. Sea
 - c. River

d. Lake

14. The text was developed in: (Evaluación de contexto)

- a. The river
- b. The lake
- c. The sea
- d. The river and sea

15. The ships were sailing at the: (Evaluación de contexto)

- a. Sea and river
- b. River
- c. Ocean and sea
- d. Sea

16. For you, the text was: (Evaluación de contenido)

- a. Boring
- b. Instructive
- c. Educative
- d. Interesting

17. ¿Es verdad lo que dicen los científicos acerca de los delfines? ¿Por qué?
(Interpreta)

.....

18. ¿Crees tú que los delfines son más inteligentes que los hombres? ¿Por
qué? (Interpreta)

.....

19. ¿Los chimpancés son más ágiles que los delfines? ¿Por qué? (interpreta)

.....

20. ¿Qué piensas tú de los delfines? (Evaluación del contenido)

.....

21. ¿Tú crees que los chimpancés son inteligentes? ¿Por qué? (Evaluación
del contenido)

.....

Reading Comprehension Test N° 2 (Enfoque búsqueda de la excelencia)

Most people think that the older you get, the harder it is to learn a new language. That is, they believe that children learn more easily efficiently than adults. Thus, at some point in our lives, maybe around age 12 or 13, we lose the ability to learn well. Is this idea fact or myth?

Is it true that children learn a foreign language more efficiently than adults? On the contrary, research studies suggest that the opposite may be true. One report, on 2000 about Danish children studying Swedish, concluded that teenagers learned more, in less time, than the younger children. Another report, on Americans learning Russian, showed a direct improvement of this ability over the age. Range tested, that is the ability to learn increased as the age increased, from childhood to adulthood.

There are several possible explanations for these findings. For one thing, adults know more about the world and therefore are able to understand meanings more easily than children. Moreover, adults can use logical thinking to help themselves to see patterns in the language. Finally, adults have more self-discipline than children.

All in all, it seems that the common idea that children are better language learners than adults may not be fact, but myth, the main idea in this short talk was that.

Reference

Englishstore (2019) *Elementary Reading Comprehension*. Retrieved from https://englishteststore.net/index.php?option=com_content&view=article&id=12358:elementary-reading-comprehension-test-31&catid=201&Itemid=143

Questions

22. What's the reading text about? (Comprensión global)
- Children learn faster than adults.
 - Research about learning a foreign language
 - Adults learn less fast than children
 - Adults are more disciplined
23. The main idea in this short text was that: (Comprensión global)
- Danish teenagers can learn Swedish faster than younger children.
 - Adults are more logical than children are.
 - The ability to learn a language increases with the age
 - Teenagers are more difficult to teach than adults.

24. The text claims that: (Información específica)
- Children are not better language learners than adults.
 - The ability to learn increases with the age
 - Adults are able to learn more efficiently than children
 - Teenagers learn less, in the same amount of time than younger children.
25. Which of the following possible explanations for older student's superior achievement was not mentioned? (Información específica)
- Adults are more responsible
 - Adults know more about the world.
 - Adults can use logical thinking
 - Adults can read better
26. The age is important to learn a new language when one is a/an: (Información específica)
- Teenager
 - Child
 - Adult
 - Elder
27. The child learns more easily a new language when is: (Información específica)
- At the school
 - At the house
 - On the bus
 - At the park
28. The adults learn a new language in: (Información específica)
- More time
 - Less time
 - Two years
 - Short time
29. How can we learn a second language better? (inferir)
- When one is a child
 - When one is a teenager
 - At School
 - At an institute or university
30. How can you learn a second language better? (inferir)
- Through study continuous
 - Through meditation

- c. Through early age
- d. Through effort

31. Who is involved in the text? (Infiere)

- a. Women, men and children
- b. Children, elders and teenagers
- c. Elders, women and men
- d. Teenagers, children and adults.

32. Learning a new language helps to improve our: (Infiere)

- a. Brain
- b. Intelligence
- c. Skill
- d. Knowledge

33. What type of text is it? (Evaluación del formato)

- a. Descriptive
- b. Argumentative
- c. Expositive
- d. Narrative

34. The written text represents a/an text: (Evaluación de formato)

- a. Historical
- b. Investigative
- c. Scientific
- d. Educational

35. Where was the text developed? (Evaluación del contexto)

- a. In the library
- b. In the School
- c. In the Street
- d. In the city

36. For you, the text was: (Evaluación de contenido)

- a. Interesting
- b. Boring
- c. Instructive
- d. Educative

37. This research was written for: (Evaluación de contexto)

- a. Knowing who is more intelligent
- b. Understanding children are more intelligent

- c. Knowing adults are more responsible
- d. Understanding children are less responsible

38. The American children are more intelligent than: (Evaluación del contexto)

- a. Swedish
- b. Russian
- c. Danish
- d. English

39. What do you think of the study developed in Denmark? (Evaluación del contenido)

- a. This was true
- b. This was false
- c. This was positive
- d. This was negative

40. ¿Crees tú que los niños aprenden más rápido que los adultos? ¿Por qué? (Interpreta)

.....

41. ¿Crees tú que los adultos olvidan más rápido que los niños? ¿Por qué? (Interpreta)

.....

42. ¿Crees que esta investigación dice la verdad? ¿Por qué? (Interpreta)

.....

43. ¿Qué piensas tú de los niños que aprenden más rápido un nuevo idioma? (Evaluación del contenido)

.....

Bullied test N° 3 (Enfoque de la inclusión y la diversidad)
Reading Comprehension – Short Stories

Read the story. Then answer the questions below.

Bryan doesn't like going to school anymore. He is tired of being bullied. Some of the bigger boys at school are mean to him. They push him to the ground.

They hide his books. They call him names. They are bullies. When things get really bad, Bryan tells his mom he is sick. "You should stay home and rest," Mom says. "You'll feel better tomorrow." Then Bryan gets to stay home.

He reads books. He watches television. He eats what he wants. He is not scared. "You should tell someone you are getting bullied at school," says Bryan's best friend, Link. But Bryan is scared. He doesn't want to tell an adult. "That will make things worse, Link," says Bryan. "You don't go to my school. You have no idea how mean these guys can be."

"You can't keep missing school," says Link. "Your grades will fall. You will be in trouble at home. And besides, you don't want to be in the seventh grade forever, do you?"

Bryan thinks Link is probably right. He will tell his mom about the bullies when she gets home from work tonight. He will see what happens.

Reference

Englishforeveryone (2019) *Reading Comprehension Worksheets*. Retrieved from

[https://www.englishforeveryone.org/viewpdf.html?pdf=/PDFs/Bullied.pdf&title=%22Bullied%](https://www.englishforeveryone.org/viewpdf.html?pdf=/PDFs/Bullied.pdf&title=%22Bullied%22)

Questions:

44. What's the reading text about? (Comprensión global)
- a. About bullying and Link's friend
 - b. About bullying and Bryan's friend
 - c. About bullying and its causes
 - d. About Bryan a bullied boy
45. The main idea in this text was to: (Comprensión global)
- a. Prevent bullying
 - b. Inform about bullying
 - c. Bullying at school
 - d. Fights at school
46. Why doesn't Bryan like going to school anymore? (Información específica)
- a. Work is hard.

- b. The kids are mean.
 - c. His best friend does not go there.
 - d. He wants to read books at home.
47. How does Bryan feel when boys bully him? (información específica)
- a. Angry
 - b. Scared
 - c. Strong
 - d. Worried
48. Who are the bullies in this story? (Información específica)
- a. Bryan and Link
 - b. The gang members at Bryan's school
 - c. The teachers
 - d. The bigger boys at Bryan's school
49. What grade is Bryan in? (Información específica)
- a. Fourth grade
 - b. Sixth grade
 - c. Seventh grade
 - d. Tenth grade
50. Why doesn't Bryan's mom help him? (Información específica)
- a. She is busy at work.
 - b. She does not care.
 - c. She does not know.
 - d. She does not want to.
51. When a person bullies to another person? (Infiere)
- a. When he/she is alone
 - b. When he/she studying
 - c. While working
 - d. When he/she talks differently
52. Why do people bully other people? (Infiere)
- a. Because of his/her skin colour
 - b. Because of his/her way of speaking.
 - c. Because of his/her social condition
 - d. Because of his/her colour of eyes
53. What happens when a person is bullied? (Infiere)
- a. He/she cries
 - b. He/she feels fear
 - c. He/she laughs
 - d. He/she feels apathy
54. When does Bryan plan to tell his mom about bullies? (Interpreta)
- a. When she gets home from work today

- b. When she gets home from work tomorrow
- c. When she gets home from work tonight
- d. When she gets home from work next Monday.

55. What type of text is it? (Evaluación de formato)

- a. Descriptive
- b. Argumentative
- c. Expository
- d. Narrative

56. The written text represents a/an..... text: (Evaluación de formato)

- a. Historical
- b. Investigative
- c. Scientific
- d. Educational

57. Where was the text developed? (Evaluación del contexto)

- a. In the house and library
- b. In the school and house
- c. In the street and school
- d. In the city and in school

58. Who was the text written to? (Evaluación del contexto)

- a. Children
- b. Youngs
- c. Teachers
- d. Parents

59. For you, the text refers to: (Evaluación del contexto)

- a. Prevent the bullying
- b. Know the causes of bullying
- c. Explain the bullying problem
- d. Understand the bullying problem

60. Bryan was bullied at the: (Evaluación del contexto)

- a. School
- b. School and house
- c. Garden
- d. Street

61. The bullying is given at the: (Evaluación de contexto)

- a. School and street
- b. School and home

- c. School
 - d. School and park
62. For you, the text was: (Evaluación de contenido)
- a. Interesting
 - b. Boring
 - c. Instructive
 - d. Educative
63. ¿Qué harías en tu lugar si sufres de bullying? (Interpreta)
-
64. ¿Crees tú que los niños sufren de bullying por su origen? ¿Por qué? (Interpreta)
-
65. ¿Qué piensas del bullying? (Evaluación de contenido)
-
66. ¿Piensas tú de los niños que sufren de bullying pueden suicidarse? ¿Por qué? (Evaluación del contenido)
-

2.2 Cuestionario en motivación

Título: Encuesta de motivación para estudiantes

Autor: Guido Pérez Soplin

Propósito: Recolectar información sobre la motivación en la enseñanza del idioma en inglés en los estudiantes y profesores de secundaria de zona rural del distrito de Punchana.

Instrucciones: Lea detenidamente cada una de las preguntas que se encuentra a continuación y marque su respuesta con una X, un círculo, cruz o aspa

Información general:

Nombre y apellidos:

Grado y sección:

II. EE.: **Edad:**

Fecha:

Lugar:

Responda cualquiera de las opciones dadas con una X con un círculo, cruz o aspa.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Preguntas	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Motivación intrínseca	Interés	1	Si un texto escrito en inglés me parece interesante, no importa lo extenso que resulte leerlo.					
		2	Tengo interés en las clases de inglés cuando realizo actividades en lectura					
		3	Utilizo resúmenes gráficos para tener mejor interés la lectura intensiva de textos en inglés					
		4	Me siento interesado(a) al leer un texto escrito en inglés					
		5	Siento curiosidad lo que dice un texto escrito en inglés					
		6	Siento interés en participar durante las actividades para leer textos escritos en inglés en clases.					
		7	Valoro las actividades dadas por el profesor					

	Valor	8	Valoro mis calificaciones al participar durante las actividades					
		9	Valoro mis calificaciones dadas durante las lecturas en inglés.					
		10	Valoro las actividades dadas con mi compañero					
		11	Valoro y respeto las opiniones del profesor					
		12	Valoro y respeto las opiniones de mi compañero(a)					
	Sentido de acción	13	Establezco acciones y metas apropiadas para aprender un segundo idioma					
		14	Establezco estrategias apropiadas para aprender un segundo idioma					
		15	Establezco una acción de compromiso en aprender un segundo idioma					
		16	Establezco acciones de comportamiento para aprender un segundo idioma					
		17	Establezco acciones de mejoramiento para aprender un segundo idioma					
		18	Establezco acciones para mejorar mi vocabulario y gramática en segundo idioma.					
	Dominio	19	Soy capaz de comprender y dominar una lectura en inglés					
		20	Entiendo la lectura intensiva en inglés al hacer predicciones sobre el texto					
		21	Entiendo la lectura intensiva de textos en inglés al plantear preguntas acerca del tema					
		22	Busco información de palabras nuevas que no entiendo en la lectura intensiva en el diccionario o internet					
		23	Busco dominar un tema antes de las actividades de lectura de textos escritos en inglés					
		24	Intento repetir y dominar su pronunciación y significado de algunas palabras nuevas					
		25	Analizo con el profesor en inglés las partes confusas de la lectura intensiva					
		26	Analizo mi debilidades y fortalezas en esta habilidad					

	Autoconcepto	27	Analizo mi éxitos y fracasos durante las actividades y exámenes					
		28	Analizo mi incapacidad cuando aprendo					
		29	Analizo mis fracasos para mejorarlos					
		30	Analizo mis logros para seguir mejorándolo más cada día					
	Actitud	31	Me gusta aprender a leer textos en inglés					
		32	Tengo actitud positiva por aprender un segundo idioma					
		33	Tengo buena actitud por aprender y conocer la cultura e idioma de un país extranjero					
		34	Tengo buena actitud por comprender la gramática y vocabulario de un segundo idioma					
		35	Tengo buena actitud por estudiar un segundo idioma sin ser motivado(a)					
		36	Tengo buena actitud por aprender sin ser monitoreado por un(a) profesor(a)					
	Otros estados afectivos	37	Tengo confianza en incrementar mi vocabulario al leer textos en inglés					
		38	Creo imágenes en mi mente para tener confianza al visualizar el contexto en el que se desarrolla la lectura intensiva en inglés					
		39	En confianza, leo en voz alta para comprender mejor el contenido de la lectura intensiva en inglés					
		40	Creo imágenes en mi mente para tener confianza al describir el contexto en el que se desarrolla la lectura en inglés					
41		No tengo miedo al participar durante las actividades en lectura intensa en inglés						
42		No tengo ansiedad al participar durante las actividades en lectura intensa en inglés						
		43	Mi edad no es un impedimento para aprender un segundo idioma					
		44	Mi edad ayuda al estudio de un segundo idioma					

	Edad y desarrollo	45	Mi edad es adecuada para desarrollar esta habilidad						
		46	Mi edad con la etapa de desarrollo está en mejor momento para prender un segundo idioma						
		47	Mi edad ayuda a recordar palabras en segundo idioma						
		48	Mi edad ayuda a pronunciar correctamente palabras en segundo idioma						
	Genero	49	Me relaciono con diferentes géneros de personas durante las actividades						
		50	Respeto el género de otra persona						
		51	Respeto la opinión de otro genero						
		52	Apoyo y motivo a personas de diferentes géneros						
		53	Comento y realizo actividades con personas de diferentes géneros						
		54	Me siento cómodo con personas de diferentes géneros						
	Motivación extrínseca	Otros significativos	55	Mis padres se sienten contentos por mi participación al realizar mis tareas					
			56	Es importante que mi profesor(a) me motive a leer textos escritos en inglés					
			57	Estoy motivado por mis padres para leer textos en inglés					
			58	Estoy motivado por mi compañero(a) para leer textos en inglés					
59			Estoy motivado por mi profesor(a) para leer textos en inglés						
60			Participo con mi compañero durante las actividades						
Naturaleza de interacción		61	A mi amigo (a) y a mí nos agrada intercambiar e interactuar material de textos escritos en inglés						
		62	Me agrada comentar e interactuar con mi amigo(a) sobre lo que leí del texto escrito en inglés						
		63	Realizo conversaciones e interactúo sobre la lectura en inglés en con mis compañeros						

		64	Respondo e interactúo sobre las preguntas formuladas por el profesor acerca del texto leído en inglés						
		65	Mi profesor da retroalimentación e interactúa al enviar trabajos de lectura extensiva de textos en inglés						
		66	Induzco e interactúo con el contexto y el significado de palabras desconocidas en lectura intensiva en inglés						
	Ambiente de aprendizaje	67	Tengo tiempo en mi casa para leer textos en inglés						
		68	Me siento conforme con la calificación que me dan en clases cuando realizo ejercicios de lectura en inglés						
		69	En mi tiempo libre practico la lectura extensiva de textos en inglés						
		70	El ambiente del aula es apropiado para aprender un segundo idioma						
		71	La hora es apropiada para aprender un segundo idioma						
		72	Los recursos y materiales en el aula ayudan a aprender un segundo idioma						
	Contexto más amplio	73	Mis familiares me incentivan a leer textos en inglés.						
		74	Mis familiares me brindan materiales en inglés para leerlos.						
		75	El sistema educativo peruano favorece el aprendizaje del inglés y en especial la lectura.						
		76	Las normas del estado peruano favorecen el aprendizaje de inglés en todos los niveles educativos.						
		77	No existen conflictos de interés entre niveles educativos con respecto al aprendizaje del inglés.						
		78	Las normas culturales de Iquitos favorecen el aprendizaje del inglés.						

03: Informe de validez y confiabilidad

3.1. Informe estadístico de validez: Prueba en comprensión lectora

La validez de los instrumentos se determinó mediante el juicio de jueces/expertos o método Delphi. Los jueces fueron: Mgr. Linda Priscilla López Alvarado, Mgr. Ema Raquel del Carmen Moscoso Luppi y Mgr Evelyn del Águila Díaz. Los resultados de la revisión se muestran en la tabla de criterios para determinar la validez de un instrumento de recolección de datos, para este caso el mismo que debe alcanzar como mínimo 0.80 en el coeficiente de correlación calculado:

Criterios de evaluación para determinar la validez de contenido del instrumento de recolección de datos a través del juicio de jueces/expertos

N.º	EXPERTO	INSTRUMENTO	
		Prueba en comprensión escrita	
		Ítems Correctos	%
1	Linda Priscilla López Alvarado	63	91.6
2	Ema Raquel del Carmen Moscoso Luppi.	63	92
3	Evelyn del Águila Díaz	63	80
TOTAL			263.6

VALIDEZ DE LA PRUEBA EN COMPRENSIÓN ESCRITA= $263.6/3 = 87, 87\%$

Interpretación de la validez: de acuerdo al instrumento revisado por los jueces se obtuvo una validez del **87.87%** en la prueba en comprensión escrita; encontrándose dentro del parámetro del intervalo establecido; considerándose como validez buena.

Confiabilidad de la prueba en comprensión escrita

La confiabilidad para la prueba en comprensión escrita se llevó a cabo mediante el método de intercorrelación de ítems cuyo coeficiente es el Alfa de Cronbach, luego de una prueba piloto; los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Estadísticos de confiabilidad para la prueba en comprensión escrita

Alfa de Cronbach	N.º de ítems
0.899	66

La confiabilidad de la prueba de comprensión escrita, el coeficiente Alfa de Cronbach es de **0,899 (o 89.9%)** que es considerado confiable para su aplicación.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

1. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Linda Priscilla López Alvarado
 Cargo e institución donde labora: Docente I.E. Malvinas
 Nombre del instrumento evaluado: La comprensión de textos escritos en Inglés en estudiantes de 3º grado de secundaria
 Autor: Guido Pérez Soplin

2. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Deficiente					Aceptable					Buena					Excelente							
		26	35	40	45	50	55	58	61	64	67	70	74	78	82	86	90	93	96	99				
		30	39	44	49	54	57	60	63	66	69	73	77	81	85	89	92	95	98	100				
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																			90				
Pertinencia	Adecuado para medir el estado actual de la variable.																				95			
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado a la unidad informante.																				90			
Vigencia	Adecuado a los avances de la ciencia, tecnología y línea de investigación																					95		
Objetividad	Está expresado en habilidades observables																					90		
Coherencia	Entre dimensiones, indicadores e ítems																					90		
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la variable.																					90		
Estructura	Existe una organización lógica de los ítems																					90		
Metodología	El instrumento responde al propósito de la investigación.																					95		

3. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL INSTRUMENTO: Es necesario realizar algunos reajustes

4. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 91.6

En Iquitos, 22 de Setiembre de 2020



Firma

D.N.I. N° 05405776

Teléfono móvil N°: 944400541

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

1. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Emma Raquel Moscoso Suppi
 Cargo e institución donde labora: Profesora Asociada, DAJE - FCEH - UNAP
 Nombre del Instrumento evaluado: _____
 Autor: Guido Pérez Sepúlveda

2. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Deficiente					Aceptable					Buena					Excelente					
		26	35	40	45	50	55	58	61	64	67	70	74	78	82	86	90	93	96	99		
		30	39	44	49	54	57	60	63	66	69	73	77	81	85	89	92	95	98	100		
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																			92		
Pertinencia	Adecuado para medir el estado actual de la variable.																			92		
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado a la unidad informante.																			88		
Vigencia	Adecuado a los avances de la ciencia, tecnología y línea de investigación																			92		
Objetividad	Está expresado en habilidades observables																					96
Coherencia	Entre dimensiones, indicadores e ítems																					96
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la variable.																					96
Estructura	Existe una organización lógica de los ítems																				92	
Metodología	El instrumento responde al propósito de la investigación.																				92	

3. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL INSTRUMENTO: Necesita mejorarlo

4. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 92

En Iquitos, 14 de Septiembre de 2020



Firma
D.N.I. N°

Teléfono móvil N°: 973876992

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

1. DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Del Águila Díaz, Evelyn _____

Cargo e institución donde labore: Docente UNAP _____

Nombre del instrumento evaluado: _____

Autor: _____



2. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Deficiente					Aceptable					Buena					Excelente				
		28	35	40	45	50	55	58	61	64	67	70	74	78	82	85	90	93	95	98	
		30	39	44	49	54	57	60	63	66	69	73	77	81	85	89	92	95	98	100	
Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.														80						
Pertinencia	Adecuado para medir el estado actual de la variable.														81						
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado a la unidad informante.														80						
Vigencia	Adecuado a los avances de la ciencia, tecnología y línea de investigación														80						
Objetividad	Está expresado en habilidades observables														80						
Coherencia	Entre dimensiones, indicadores e ítems														80						
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la variable.														79						
Estructura	Existe una organización lógica de los ítems														81						
Metodología	El instrumento responde al propósito de la investigación.														80						

3. OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL INSTRUMENTO: Buena _____

4. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80 _____

6. En Iquitos, 28 de setiembre de 2020

Firma

D.N.I. N° 05359903

Teléfono móvil N°: 985873240

3.2 Informe estadístico de validez: Cuestionario en motivación

La validez de los instrumentos se determinó mediante el juicio de jueces/expertos. Los jueces fueron: Mgr. Angelica Bendezú Bautista, Dra. Ema Raquel del Carmen Moscoso Luppi y Mgr. Johana Patricia Yalta Mera. Los resultados de la revisión se muestran en la tabla de criterios para determinar la validez de un instrumento de recolección de datos, para este caso el mismo que debe alcanzar como mínimo 0.80 en el coeficiente de correlación calculado:

Criterios de evaluación para determinar la validez de contenido del instrumento de recolección de datos a través del juicio de jueces/expertos

Nombre del Instrumento: Cuestionario en motivación

Formato de validación por expertos

Ítem	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Investigador	Acuerdo
1	ME	ME	MI	ME	1
2	MI	MI	MI	ME	0
3	MI	MI	MI	MI	1
4	ME	ME	MI	ME	1
5	MI	MI	MI	MI	1
6	ME	ME	ME	ME	1
7	ME	ME	ME	ME	1
8	MI	ME	MI	ME	0
9	MI	MI	MI	MI	1
10	MI	MI	MI	MI	1
11	MI	MI	MI	MI	1
12	MI	MI	ME	MI	1
13	MI	ME	MI	ME	0
14	ME	MI	MI	MI	1
15	MI	MI	MI	MI	1
16	ME	ME	ME	ME	1
17	MI	MI	MI	ME	0
18	MI	MI	MI	ME	0
19	MI	MI	MI	MI	1
20	MI	ME	ME	ME	1
21	MI	ME	ME	MI	0
22	MI	ME	ME	ME	1

23	MI	ME	MI	ME	0
24	MI	MI	MI	MI	1
25	MI	MI	MI	MI	1
26	MI	MI	MI	ME	0
27	MI	MI	MI	MI	1
28	MI	ME	MI	MI	0
29	MI	MI	MI	MI	1
30	MI	MI	MI	MI	1
31	ME	MI	MI	MI	1
32	ME	ME	ME	ME	1
33	MI	MI	MI	MI	1
34	MI	MI	MI	MI	1
35	MI	MI	MI	MI	1
36	MI	ME	MI	ME	0
37	MI	MI	MI	MI	1
38	MI	MI	MI	MI	1
39	ME	ME	ME	ME	1
40	ME	MI	MI	ME	0
41	MI	MI	ME	ME	0
42	MI	MI	ME	MI	1
43	MI	MI	MI	ME	0
44	MI	MI	MI	ME	0
45	ME	MI	ME	ME	1
46	MI	MI	MI	MI	1
47	MI	ME	ME	MI	0
48	ME	ME	MI	MI	0
49	MI	ME	MI	MI	1
50	ME	ME	MI	ME	1
51	MI	MI	MI	MI	1
52	ME	MI	MI	MI	1
53	MI	MI	MI	MI	1
54	MI	MI	MI	MI	1
55	ME	MI	MI	MI	1
56	MI	MI	MI	MI	1
57	MI	MI	MI	MI	1
58	MI	ME	MI	MI	1
59	MI	MI	MI	MI	1
60	MI	MI	MI	MI	1
61	MI	MI	MI	MI	1
62	MI	MI	ME	MI	1
63	MI	MI	MI	MI	1
64	MI	MI	MI	MI	1
65	ME	MI	MI	MI	1

66	MI	MI	MI	MI	1
67	MI	MI	MI	MI	1
68	MI	MI	MI	MI	1
69	MI	MI	MI	MI	1
70	MI	MI	ME	MI	1
71	MI	MI	MI	MI	1
72	MI	MI	MI	MI	1
73	MI	MI	MI	ME	0
74	MI	MI	MI	MI	1
75	MI	MI	MI	MI	1
76	MI	ME	MI	MI	1
77	MI	MI	MI	MI	1
78	MI	ME	MI	MI	1
Total					61
índice					0.78

VALIDEZ DEL CUESTIONARIO EN MOTIVACIÓN=61/78 = **0,78**

Interpretación de la validez: de acuerdo al instrumento revisado por los jueces se obtuvo una validez del **0,78 (o 78%)** del cuestionario en motivación; encontrándose dentro del parámetro del intervalo establecido; considerándose como validez buena.



UNAP

Universidad Nacional de la Amazonia Peruana
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Escuela Profesional de Educación Secundaria

Constancia de validación

Yo, Angélica Bendezis Bautista, DNI 05352668
de profesión Docente, y ejerciendo actualmente como
docente nombrada, en la institución
UNAP, hago constar que he revisado, con
fines de validación, el cuestionario de motivación diseñado por el investigador Guido Pérez Soplin
y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		✓	
Amplitud de contenidos		✓	
Redacción de los ítems		✓	
Precisión de los ítems		✓	
Ortografía		✓	
Presentación			✓

En la ciudad de Quito, a los 18 días del mes octubre de 2022


Firma del experto validador

Adaptado de Hurtado de Barrera (2010)



UNAP

Universidad Nacional de la Amazonia Peruana
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Escuela Profesional de Educación Secundaria

Constancia de validación

Yo, Ena Raquel del Carmen Moscoso Luppi, DNI 05253217
de profesión licenciada en Educ. Idioma Extranjero, y ejerciendo actualmente como
Profesora asociada a D.E., en la institución
DAIE - FCEH - UNAP, hago constar que he revisado, con
fines de validación, el cuestionario de motivación diseñado por el investigador Guido Pérez Soplin y
luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		✓	
Amplitud de contenidos		✓	
Redacción de los ítems		✓	
Precisión de los ítems		✓	
Ortografía			✓
Presentación			✓

En la ciudad de Iquitos, a los 11 días del mes Octubre de 2022

Firma del experto validador

Adaptado de Hurtado de Barrera (2010)



UNAP

Universidad Nacional de la Amazonia Peruana
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Escuela Profesional de Educación Secundaria

Constancia de validación

Yo, Johana Patricia Yalta Waza, DNI 74004210
de profesión docente, y ejerciendo actualmente como docente, en la institución UNAP, hago constar que he revisado, con fines de validación, el cuestionario de motivación diseñado por el investigador Guido Pérez Soplin y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		X	
Amplitud de contenidos		X	
Redacción de los ítems		X	
Precisión de los ítems		X	
Ortografía		X	
Presentación		X	

En la ciudad de Tegucigalpa, a los 13 días del mes octubre de 2022

Firma del experto validador

Adaptado de Hurtado de Barrera (2010)

Confiabilidad del cuestionario en motivación

La confiabilidad para el cuestionario en motivación se llevó a cabo mediante el método de intercorrelación de ítems cuyo coeficiente es el Alfa de Cronbach, luego de una prueba piloto; los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Estadísticos de confiabilidad para la prueba en comprensión escrita

Alfa de Cronbach	N.º de ítems
0.994	78

La confiabilidad del cuestionario en motivación, el coeficiente Alfa de Cronbach es de **0,94 (o 99,4%)** que es considerado confiable para su aplicación.