



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y
COMPRESIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE TERCERO DE
SECUNDARIA DE UN COLEGIO
PARTICULAR EN LIMA, 2024

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA

EDITH LUPE GASPAR HUAMANI

LIMA – PERÚ

2024

ASESOR

Mg. Efraín Ticona Aguilar

JURADO DE TESIS

DRA. ELISA SOCORRO ROBLES ROBLES

PRESIDENTE

MG. MAGARI DEL ROSARIO QUIROZ NORIEGA

VOCAL

MG. HUMBERTO AVELINO LEON HUARAC

SECRETARIO

DEDICATORIA

A mi madre Sonia por su amor y
comprensión siempre,
por ser mi soporte, mi fuerza y
un ejemplo de perseverancia.

A mis hermanos: Sonia Teresa y Renzo
por entenderme y apoyarme.

A mi sobrino Stefano por ser mi luz
y alegrarme con su ternura.

A mi ángel del cielo
por ayudarme a superar obstáculos
y luchar por mis sueños.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su amor infinito, por cuidarme y guiar mis pasos siendo luz en mi vida.

Al Mag. Efraín Ticona, por asumir el compromiso de la asesoría, por su tiempo, paciencia y valiosas recomendaciones que me han ayudado en el desarrollo de la investigación.

A mis profesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, por los conocimientos brindados y a mis compañeros de la maestría por compartir experiencias y conocimientos.

Al Dr. Carlos Joya, por sus consejos de perseverancia y por contagiarme su alegría.

Al Mag. José Luis Chino y al padre Mauricio Álvarez, por facilitar la aplicación de las pruebas en la institución.

A mis estudiantes de tercero de secundaria, quienes participaron en la investigación y me motivaron a seguir adelante.

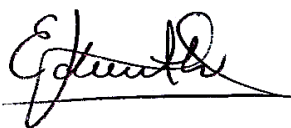
A la familia SFB, por sus muestras de cariño y por enseñarme el carisma misionero desde el primer día que formé parte de la institución.

A mi amiga Nérida, por sus mensajes de aliento y sus oraciones.

Fuente de financiamiento

Tesis autofinanciada

DECLARACIÓN DE AUTOR			
FECHA	11	ABRIL	2024
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO	GASPAR HUAMANI EDITH LUPE		
PROGRAMA DE POSGRADO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA		
AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS	2020		
TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO	“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PARTICULAR EN LIMA, 2024”		
MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO	Tesis		
Declaración del Autor			
El presente Trabajo de Grado es original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)	964255224		
E-mail	edith.gaspar@upch.pe		



Firma del Egresado
DNI 45551690

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Justificación del estudio.....	14
1.3. Pregunta de investigación.....	15
1.3.1. Pregunta general.....	15
1.3.2 Preguntas específicas.....	16
CAPÍTULO II: OBJETIVOS.....	17
2.1. Objetivo general	17
2.2 Objetivos específicos.....	17
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	18
3.1. Hipótesis general	18
3.2. Hipótesis específicas.....	18
CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO.....	19
4.1. Antecedentes.....	19
4.1.1. Antecedentes nacionales	19
4.1.2. Antecedentes internacionales	23
4.2. Bases teóricas.....	26
4.2.1. Estrategias de aprendizaje.....	26
4.2.2. Comprensión lectora	50
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	74
5.1. Tipo, nivel y enfoque de la investigación.....	74
5.2 Diseño de la investigación.....	74
5.3. Población y muestra.....	75
5.4 Operacionalización de las variables.....	77
5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	82
5.6 Consideraciones éticas.....	87
5.7 Plan de análisis	88
CAPÍTULO VI: RESULTADOS	89
CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN.....	97
CONCLUSIONES	108
RECOMENDACIONES.....	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS	126

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Validez de la escala de estrategias de aprendizaje.....	85
Tabla 2: Validez del test de comprensión lectora	85
Tabla 3: Confiabilidad de la escala de estrategias de aprendizaje	86
Tabla 4: Confiabilidad del test de comprensión lectora.....	86
Tabla 5: Frecuencia de la variable estrategias de aprendizaje	89
Tabla 6: Frecuencia de las estrategias de adquisición de la información.....	89
Tabla 7: Frecuencia de las estrategias de codificación de la información	90
Tabla 8: Frecuencia de las estrategias de recuperación de la información	90
Tabla 9: Frecuencia de las estrategias de apoyo al procesamiento de la información	91
Tabla 10: Frecuencia de la variable comprensión lectora.....	92
Tabla 11: Prueba de Kolmogorov Smirnov	93
Tabla 12: Correlación entre comprensión lectora y estrategias de aprendizaje	93
Tabla 13: Correlación entre comprensión lectora y estrategias de adquisición de la información	94
Tabla 14: Correlación entre comprensión lectora y estrategias de codificación de la información	94
Tabla 15: Correlación entre comprensión lectora y estrategias de recuperación de la información	95
Tabla 16: Correlación entre comprensión lectora y estrategias de apoyo al procesamiento de la información	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Clasificación de las Estrategias de Adquisición de Información	40
Figura 2: Clasificación de las Estrategias de Codificación	43
Figura 3: Clasificación de las Estrategias de Recuperación de Información	46
Figura 4: Clasificación de las Estrategias de Apoyo al Procesamiento de información	49
Figura 5: Modelo interactivo de la comprensión lectora	57
Figura 6: Esquema del diseño correlacional de la investigación	75

RESUMEN

El objetivo de este estudio es determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. El estudio fue de tipo básico, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y nivel correlacional. La población estuvo conformada por 72 estudiantes de un colegio particular de Lima y la muestra fue 66 discentes. Se les aplicó el cuestionario ACRA de Román y Gallego (1994) para medir las estrategias de aprendizaje y el test de comprensión lectora de Tapia y Silva (1982). El estadístico utilizado fue la Rho de Spearman dado que el análisis de normalidad determinó la aplicación de una prueba no paramétrica. Los resultados mostraron un p. valor por encima de .05 en todas las asociaciones entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje por lo que se concluyó que no existe relación entre las variables de estudio.

Palabras Clave: Aprendizaje, comprensión lectora, estrategias de aprendizaje, estudiantes

ABSTRACT

The objective of this study is to determine the relationship between learning strategies and reading comprehension. The study was of a basic type, with a quantitative approach, a non-experimental design and a correlational level. The population consisted of 72 students from a private school in Lima and the sample was 66 students. The ACRA questionnaire by Román and Gallego (1994) was applied to measure learning strategies and the reading comprehension test by Tapia and Silva (1982). The statistic used was Spearman's Rho since the normality analysis determined the application of a non-parametric test. The results showed a p. value above .05 in all associations between reading comprehension and learning strategies, therefore it was concluded that there is no relationship between the study variables.

Keywords: Learning, learning strategies, reading comprehension, students

INTRODUCCIÓN

La lectura es fundamental para el logro y adquisición de los aprendizajes, por ello, se debe fomentar en las escuelas desde todos los niveles: inicial, primaria y secundaria incluso continuar en la universidad. Al respecto, el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) orienta la visión de la educación peruana, en el cual se busca que los estudiantes desarrollen competencias para enfrentar las exigencias y los desafíos de la sociedad actual. De acuerdo con Cassany et al. (2000) la lectura es un instrumento importante para el aprendizaje de cualquier disciplina del conocimiento y desarrolla las capacidades de reflexión y el pensamiento crítico.

Asimismo, en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB, 2016) se detalla el Perfil de Egreso de los educandos desde su etapa inicial hasta el fin de la escolaridad. También, se presentan los estándares de aprendizaje que describen el nivel de logro de las competencias que los estudiantes deben alcanzar al finalizar cada ciclo. Es así que, cuando los estudiantes exponen sus evidencias de aprendizaje de lectura o escritura, se evalúa el nivel de logro de acuerdo con los criterios establecidos.

El área de Comunicación busca que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para poder relacionarse con otros, intercambiar ideas y comprender la realidad. Presenta tres competencias: “Se comunica oralmente en su lengua materna”, “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” y “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, las cuales se centran en el uso del lenguaje como una práctica social para comunicarse, interpretar y crear situaciones, por eso, el área de Comunicación se sustenta en el “Enfoque comunicativo”.

Según el Ministerio de Educación (2016), la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” resulta de la combinación de tres capacidades:

En primer lugar, *Obtiene información del texto escrito*, esta capacidad es básica, ya que el estudiante ubica información que se encuentra de manera explícita en el texto; en segundo lugar, *Infiere e interpreta información del texto*, el estudiante realiza inferencias a partir de las ideas explícitas, reconstruye el sentido del texto vinculándolo con sus conocimientos previos; por último, *Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto*, en este proceso, el estudiante analiza el texto y emite una opinión al respecto.

Quien logra desarrollar esta competencia, será capaz de comprender y construir un significado nuevo a partir de la lectura y de sus conocimientos previos. Sin embargo, en las escuelas, aún se observa que los estudiantes de secundaria cuando se enfrentan a una evaluación, carecen de estrategias para analizar y comprender el texto; puesto que inmediatamente pasan a las preguntas y marcan sus repuestas. No hay una lectura consciente ni uso de estrategias como el subrayado, sumillado o la formulación de preguntas. Por esa razón, se necesita que los maestros enseñen estrategias que les ayuden a comprender mejor el texto.

En ese sentido, la presente investigación tiene como finalidad conocer la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de secundaria de un colegio de Lima.

Esta tesis presenta 07 capítulos y está organizada de la siguiente manera: en el primer capítulo se inicia con el planteamiento del problema y la justificación de la

investigación. En el segundo capítulo se especifican los objetivos de la investigación. El tercer capítulo está constituido por el sistema de hipótesis.

En el cuarto capítulo se aborda el marco teórico que comprende los antecedentes nacionales e internacionales, las teorías y definiciones de las variables y dimensiones; luego, el quinto capítulo corresponde a la metodología, presenta el tipo, nivel, enfoque y diseño de la investigación, población y muestra. También, la operacionalización de las variables, técnicas e instrumentos de recolección de datos, las consideraciones éticas y el plan de análisis.

En el sexto capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación.

En el séptimo capítulo se presenta la discusión en el que se ha contrastado los resultados del estudio con los hallazgos de los antecedentes nacionales e internacionales.

Luego, se describen las conclusiones a las que se ha llegado a partir de la demostración de la hipótesis general y las hipótesis específicas. Posteriormente, se plantea las recomendaciones en función de la problemática y resultados obtenidos en la investigación. Finalmente, se contemplan las referencias bibliográficas junto a los anexos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Se puede considerar la lectura como una vía para educar y lograr ciudadanos cada vez más informados, críticos, conscientes y participativos; sin embargo, últimamente la lectura es un tema que invita a la disertación y preocupación, ya que, según las evaluaciones internacionales y nacionales, los alumnos de nuestro país evidencian problemas para comprender lo que leen. Cabe resaltar que los bajos resultados en comprensión lectora no solamente atañen al Perú, sino es un tema que preocupa a toda América Latina y a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En la prueba internacional PISA del 2018, nuestro país logró 401 de promedio en comprensión lectora, y si bien ha mejorado con relación a lo alcanzado en el 2015, cuyo promedio fue de 398, no es suficiente. Aún es un tema que preocupa y motiva a la reflexión para reorientar las políticas educativas y tomar decisiones adecuadas, pues de 79 países que participaron en dicha evaluación, nuestro país ocupa el puesto 64. Asimismo, en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, de 16 países que participaron, destacan en lectura de sexto grado de primaria: Costa Rica, Perú, Cuba, Brasil y Uruguay; siendo el Perú el país que ha mostrado mejores resultados en su aprendizaje (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC], 2022).

Estos resultados demuestran que existe la preocupación a nivel de Latinoamérica por seguir trabajando en la lectura desde los primeros años, puesto que es vital para formar un ciudadano consciente y responsable. También, es un

medio para adquirir otras competencias. Como se observa, en el Perú, los resultados han sido favorables en el nivel primaria; sin embargo, en el nivel secundaria, se aprecia resultados inversos; es decir, el desempeño en lectura disminuye. Por esa razón, los resultados alcanzados permiten que cada país de la región conozca cómo se encuentran sus estudiantes para que puedan tomar decisiones y reajustar sus políticas educativas a fin de fortalecer la competencia lectora.

En un informe elaborado en colaboración con el Banco Mundial, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2022), se evidencia preocupación respecto al impacto que la pandemia ha tenido en Latinoamérica y el Caribe, pues manifestaron que 4 de cada 5 niños de educación primaria no alcanzarán el desempeño mínimo en comprensión lectora, lo cual representaría un retroceso de 10 años en lo que respecta al aprendizaje.

Esta información se vuelve preocupante ya que, de acuerdo con el reportaje de Coca (2022), se realizó un estudio del desempeño en diversas áreas del lenguaje con la participación de países como México, España, Colombia, Chile y Perú, encontrándose una relación directa entre el nivel de comprensión lectora y el grado de estudio; es decir, a medida que se avanza en el nivel educativo, la comprensión también se incrementa; sin embargo, teniendo en cuenta que se ha dado una disminución en dicha capacidad y que nuestro país quedó en último lugar, la posibilidad de que impacte negativamente en la formación de futuros profesionales es latente.

Por otro lado, el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2021) elaboró un informe basado en los resultados de la Prueba PISA 2018, en el cual se evidenció

que el 45,25% de los estudiantes colombianos apenas lograron ubicarse en el Nivel 1, siendo el nivel más bajo de competencias lectoras de la OCDE, lo cual se entiende que sus capacidades de comprensión lectora son limitadas a oraciones, frases o incluso palabras. Esta problemática no es ajena en el Perú, ya que el 54,4% se encuentra en este nivel. Si se compara los resultados alcanzados en los niveles 5 y 6 de la competencia lectora, se observa amplias diferencias en los porcentajes alcanzados por los países de la OCDE, dado que el porcentaje de estudiantes que logra estos niveles llega a 6,59% y 13,39% respectivamente; mientras que, Colombia y los países de Latinoamérica no alcanzan el 4 % y 1 % en los niveles 5 y 6 respectivamente (LEE, 2021).

Es importante mostrar los niveles de desempeño de la competencia lectora definidos en la prueba PISA 2018. Al respecto, en el informe brindado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2019) se mostró que en dicha competencia hubo 8 niveles de desempeño jerarquizados de manera creciente, los cuales fueron: el nivel 2, considerado el punto de partida o base que se debe lograr para desenvolverse en la sociedad. En el nivel mencionado, los lectores pueden identificar la idea principal en textos no tan extensos, comprenden y construyen significados, hacen inferencias básicas, comparan o conectan el texto con los conocimientos externos basados en su experiencia personal.

Con respecto a las descripciones del nivel 3, localizan la idea principal diferenciándola de ideas contrarias o ajenas al texto. Comparan, evalúan de manera crítica alguna parte del texto sometiénolo a diversos criterios, se apoyan en sus saberes previos para comprender un texto.

Mientras que, en el nivel 4 los estudiantes ubican y organizan la información que no está implícita en el texto, interpretan el significado de una parte del texto considerando su contexto, utilizan sus saberes previos para formular hipótesis a partir del texto, reflexionan sobre las estrategias y punto de vista del autor. También, son capaces de comprender textos complejos y extensos que no se familiarizan con sus lecturas. En cambio, en el nivel 5 ubican y organizan información profundamente implícita en el texto, realizan inferencias complejas, reconociendo información relevante, comprenden textos complejos, elaboran conclusiones y evalúan críticamente el texto.

Por otro lado, en el nivel 6, el más alto de la competencia lectora, los estudiantes pueden hacer múltiples inferencias, comparaciones y contrastar la información con gran precisión y de manera detallada; además, comprenden e integran información de dos o más textos. Asimismo, evalúan la validez de la fuente con relación al contenido del texto.

También, en el nivel **1a** los lectores pueden localizar uno o más datos que están explícitos en el texto, identifican el tema o el propósito del autor en textos de temas conocidos y realizan algunas conexiones simples entre la información del texto y sus conocimientos previos. Las indicaciones orientan a los estudiantes en la realización de actividades. Por otro lado, en el nivel **1b** los estudiantes se enfrentan a textos cortos con indicaciones claras e imágenes que facilitan la comprensión. Asimismo, establecen relaciones simples entre una idea y otra. Finalmente, se encuentra el nivel **1c**, donde los estudiantes pueden identificar el significado de oraciones cortas, las preguntas giran en torno al vocabulario.

Se presentó la escala de evaluación de la competencia lectora de la prueba PISA 2018 a fin de conocer de manera detallada los niveles de desempeño. Según la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2019), el Perú alcanzó entre los niveles **1a,1b y 1c** un 54,4% y obtuvo 45.6% en los niveles del 2 al 6. Estos resultados nos permiten conocer el nivel de logro de los estudiantes peruanos en la competencia lectora, destacando el nivel 1 sobre los demás niveles. De la misma manera, países como Argentina, Colombia, Brasil, México incluso los países miembros de la OCDE evidencian estar en el nivel 1. En ese sentido, la lectura es un tema de interés mundial que repercute en el avance de una nación, por esa razón, se necesita reorientar las políticas educativas, analizar el progreso de los estudiantes y fomentar la lectura como una práctica social.

A nivel nacional, según los resultados de la Evaluación Censal de los Estudiantes de segundo de secundaria (ECE, 2019) en lectura, el 14,5 % logró el nivel Satisfactorio; el 25,8 % se ubicó en Proceso; el 42,0 %, en Inicio; y el 17,7 %, en Previo al inicio. Asimismo, podemos hacer una comparación con los resultados del año 2018, en los cuales se obtiene: el 16,2 % alcanzó el nivel Satisfactorio; el 27,7 % se ubicó en Proceso; el 37,5 %, en el nivel Inicio y el 18,5 %, en Previo al inicio. Con estos resultados desfavorables, se puede afirmar que los estudiantes no están mejorando en dicha competencia, puesto que hay una disminución en 1,7 % del nivel Satisfactorio en comparación con lo alcanzado en el año 2018. Además, el nivel Inicio es el predominante en los dos años.

Es importante aclarar sobre los niveles de logro propuestos en la prueba ECE, ya que son descripciones específicas que permiten conocer sobre el aprendizaje de los estudiantes en la competencia lectora; además, están alineados con los

estándares y los desempeños establecidos en el CNEB. Según la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes y el Ministerio de Educación (2020), son cuatro los niveles de logro: Nivel Previo al inicio, en este nivel el estudiante aún no ha logrado los aprendizajes que se requieren para pasar al siguiente nivel; en el Nivel En inicio, el estudiante logra aprendizajes muy básicos respecto a lo esperado en el ciclo evaluado, por ejemplo, identifica información explícita de un párrafo, realiza inferencias simples cuyas pistas son evidentes en el párrafo o texto y utiliza su conocimiento cotidiano para evaluar el texto.

Por otro lado, en el Nivel En proceso, está en camino de lograr los aprendizajes deseados, pero con dificultades, por ello, el estudiante puede localizar información explícita en un texto e integrar información de otro con similares características, realiza inferencias complejas como explicar el tema, la idea principal, el propósito del texto y utiliza las ideas del mismo para fundamentar su postura y de otros.

En cambio, en el Nivel Satisfactorio, el estudiante logra los aprendizajes correspondientes al ciclo evaluado y se encuentra preparado para avanzar al siguiente ciclo. En dicho nivel, el discente realiza inferencias locales y globales con facilidad, establece semejanzas y diferencias en textos complejos, realiza una lectura intertextual y evalúa la forma y el contenido de textos múltiples.

Por su parte, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes por encargo del Ministerio de Educación entregó *El informe de resultados para la institución educativa* (2020) a las instituciones públicas y privadas a fin de conocer el nivel de logro de los aprendizajes de sus discentes en las áreas evaluadas.

Por ello, a nivel institucional, donde se llevó a cabo la presente investigación, los resultados de la evaluación tomada a los estudiantes de segundo de secundaria

en lectura el año 2019 encontró lo siguiente: el 50,7 % puntúan como Satisfactorio; el 29,6 %, En proceso; el 18,3 %, En inicio y 1,4 % en Previo al inicio. Asimismo, se puede hacer una comparación con los resultados del año 2018, estos fueron: 43,8% en Satisfactorio; 43,8 % En proceso y en el nivel Inicio, 12,3 %; a diferencia del año 2019, no hubo estudiantes que se encuentren en Previo al inicio. Por lo tanto, se evidenció un crecimiento significativo de 6,9% en el nivel Satisfactorio; sin embargo, hay un incremento de 6% en el nivel Inicio con respecto al 2018. Incluso, se puede apreciar que hay estudiantes que están debajo del nivel Inicio.

Finalmente, Mijahuanga (2020) determinó que el 45 % de los participantes de su investigación mostraron niveles bajos de comprensión lectora. Según los resultados mostrados, la comprensión lectora aún puede ser mejorada, pues el 50 % de los evaluados alcanzó el logro esperado; sin embargo, la otra mitad todavía se encuentra en proceso y en inicio. De la misma manera, se evidencia preocupación a nivel internacional y nacional por seguir fortaleciéndola.

Al respecto, la escuela desempeña un rol fundamental para mejorar la competencia lectora. Según Carrasco (2023), los docentes deben enseñar estrategias de manera consecutiva, sistemática considerando el nivel educativo y la actividad propuesta. Dichas estrategias deben ser explícitas, direccionadas y modeladas por el docente a fin de que el estudiante las interiorice y las pueda aplicar pertinentemente para obtener información, organizar información y evaluar el texto.

Visbal et al. (2017) afirman que todas las estrategias de aprendizaje son fundamentales y se complementan, ya que a través de sus diversas técnicas facilitan aprehender el conocimiento recibido. De esa manera, el estudiante será capaz de utilizarlas de acuerdo con su propósito de aprendizaje. Por ejemplo, si su propósito

es entender el texto, primero tendrá que utilizar la técnica del subrayado para destacar lo más importante. Asimismo, para que la información no solamente se quede en el proceso cognitivo de Adquisición, recurrirá a la estrategia de Codificación, esta se evidencia a través del uso de organizadores gráficos y síntesis de la información como elaborar resúmenes.

Por otro lado, para evitar que la información pase al olvido, el estudiante puede utilizar la estrategia de Recuperación de información a través de sus técnicas como buscar información, ordenar y escribir las ideas que permitirán recordar fácilmente la información, ya que ha pasado a la memoria de largo plazo. Finalmente, el aprendizaje será efectivo si se pone en práctica las estrategias de Apoyo, a través del refuerzo de la motivación y autoestima del estudiante (Visbal et al.,2017).

Según la Resolución Viceministerial N.º 062-2021-MINEDU se aprobó el documento normativo *“Disposiciones para la organización e implementación del Plan Lector en las Instituciones Educativas y Programas educativos de la Educación Básica”* con el cual se pretende implementar el Plan Lector en los Planes Anuales de Trabajo de las instituciones educativas a fin de que el docente de Comunicación programe las lecturas, estrategias y actividades a realizar con los estudiantes sobre los textos seleccionados, los cuales pueden variar según la complejidad, extensión y de acuerdo con cada nivel se adecúan a las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, todos los docentes deben estar involucrados en promover el interés por la lectura y conocer el plan lector de la institución. Sin embargo, esta normativa ha sido aprobada recientemente en el año 2021 para ser implementada en las instituciones públicas y privadas.

Esta misma normativa considera que el Plan Lector puede ser modificado, por ello, en la institución donde se ha ejecutado la investigación, se aplica la estrategia nacional en fomento de la lectura, los estudiantes leen nueve libros al año; ocho son propuestos por los docentes del área de Comunicación y una obra es seleccionada por el estudiante de acuerdo con sus gustos y preferencias literarias.

Con respecto a los ambientes de lectura, se cuenta con una biblioteca y un ambiente adecuado para leer, los estudiantes acuden en la hora de recreo para leer el texto que traen de casa o el que adquieren en calidad de préstamo, pero se ha dejado de lado la actualización de los textos; por ello, se debería adquirir más ejemplares y categorizarlos por géneros. Asimismo, los estudiantes deberían tener libertad para elegir los textos de su preferencia. De la misma manera, permitir que los educandos no solamente vayan a leer textos, sino sea un espacio de diálogo sobre estos, se organicen narraciones de cuentacuentos adaptados por los mismos estudiantes.

En un estudio realizado por el Ministerio de Educación de Chile (2021) se dio a conocer la percepción de los estudiantes y docentes sobre la lectura, en el cual se evidencia que los estudiantes quieren leer solo los textos que ellos eligen, no los que se les sugiere en el Plan lector, también prefieren los textos que sean menos extensos y se les dé la oportunidad de elegir sus textos o se les presenten varias opciones de lectura.

Otro aspecto que mencionaron fue sobre los espacios de lectura, estos pueden ser variados y no solamente en el área de Comunicación, sino en otras áreas académicas. Que, al momento de elegir los textos, los estudiantes también participen, de esa manera, el gusto por la lectura se incrementará; que haya

mediación de lectura, donde el docente o mediador acompañe brindando pautas y estrategias; que los textos presenten diversas temáticas y estén disponibles en diversos formatos.

Los resultados de la encuesta permiten reflexionar sobre los gustos y preferencias lectoras de los estudiantes chilenos; sin embargo, la situación de los estudiantes peruanos no es diferente. En el centro educativo donde se efectúa la investigación, se ha observado que los estudiantes realizan lecturas muy rápidas y no utilizan estrategias para analizar el texto, se dirigen directamente a las preguntas para marcar sus respuestas, les falta tomar consciencia de cuáles pueden ser las estrategias adecuadas para optimizar su comprensión.

Hay estudiantes que al enfrentarse a un texto complejo y extenso no leen toda la obra, sino recurren a Internet y se limitan a leer el resumen. Al respecto, Carrasco (2023) menciona que los estudiantes actúan de esa manera, porque están inmersos en la sociedad de la información y se dejan llevar por la inmediatez; es decir, todas las actividades quieren ejecutarlas rápidamente, por esa razón, tienen dificultades para realizar el proceso lector: subrayar las ideas más importantes, leer por párrafos, hacer sumillas; además, desconocen las estrategias específicas para realizar inferencias locales y globales.

Por otro lado, según la Resolución Viceministerial N.º 062-2021-MINEDU la institución educativa es responsable de incorporar el Plan Lector en el PAT y difundirlo entre los miembros de la comunidad; de esa manera, los docentes de las diversas áreas contribuyen a la selección de textos cuyas temáticas giran en torno a sus respectivas materias a fin de trabajar de forma interdisciplinaria; sin embargo, en la institución educativa donde se ejecutó la investigación, el Plan

Lector es visto como responsabilidad única del área de Comunicación, no se percibe un compromiso de las otras áreas de aprendizaje, por ello, se debe tratar de involucrar a toda la comunidad educativa para promover la lectura con el ejemplo y articular las distintas actividades para fomentar el hábito lector.

1.2. Justificación del estudio

La investigación se justifica en cuanto a la pertinencia, pues responde a la necesidad de conocer las estrategias que manejan los educandos de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima para apropiarse del conocimiento y aplicarlas en diferentes aspectos de su vida académica. Es importante que los estudiantes cuenten con estrategias que les permitan adquirir información necesaria, procesar la información, recuperar información y evaluar las estrategias que han usado para enriquecer su aprendizaje y comprender los diversos textos que leen.

De manera teórica, se justifica en cuanto sustenta las teorías del aprendizaje, para ello, se realiza una revisión del constructivismo y sus vertientes, así como se centra en la Teoría del procesamiento de la información, la cual forma parte del marco teórico de las estrategias de aprendizaje propuestas por Román y Gallego (1994). Por otro lado, la comprensión lectora se enfoca en el modelo interactivo y la teoría del procesamiento Textual propuesta por Van Dijk y Kitsch (1983). También, dentro de los autores citados están: Cassany, Sanz y Luna (2000), Solé (1998), Tapia y Luna (2008), Díaz-Barriga y Hernández (2002).

Desde el aspecto práctico, se justifica la investigación, ya que busca identificar las estrategias que usan los estudiantes y cómo estas se asocian con la comprensión lectora. Así, se tendrá acceso a información valiosa y será de gran utilidad para los docentes de las diversas áreas, quienes reestructurarán sus programaciones e

incorporarán las estrategias que serán reforzadas en el aula a fin de contribuir con la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

Se justifica metodológicamente, ya que se han empleado dos instrumentos que se caracterizan por su validez y confiabilidad; además, han sido adaptados al contexto peruano, por ello, le dan sustento a la presente investigación y continuidad a los instrumentos utilizados.

Respecto a la justificación social, busca conocer la asociación entre las variables mencionadas y reflexionar sobre sus resultados para tomar medidas que optimicen la situación de la lectura; así como implementar las estrategias de aprendizaje en la programación curricular, trabajar de manera articulada con las áreas para fomentar el uso de estrategias de acuerdo con el grado y nivel. Diseñar programas a fin de que se enseñe a los estudiantes diversas estrategias para enfrentarse a situaciones complejas y, así, elegir de manera consciente la estrategia pertinente que les ayude al logro de sus objetivos.

Finalmente, los hallazgos del estudio permitirán reflexionar sobre la práctica docente, revisar los contenidos de la programación curricular de las áreas, el perfil de egreso, las estrategias y recursos que emplean los educandos y cómo se encuentran en la competencia lectora.

1.3. Pregunta de investigación

1.3.1. Pregunta general

- ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?

1.3.2 Preguntas específicas

- ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje en codificación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje en apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?

CAPÍTULO II: OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.

2.2 Objetivos específicos

- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.
- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en codificación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.
- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de la información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.
- Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.

CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis general

- ✓ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.

3.2. Hipótesis específicas

- ✓ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.
- ✓ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en codificación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.
- ✓ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.
- ✓ Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en apoyo a la información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024.

CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO

4.1. Antecedentes

Para reunir los antecedentes de la presente investigación, se han revisado repositorios digitales como ALICIA (Acceso Libre a la Información Científica), LA Referencia (La Red Latinoamericana para la Ciencia Abierta) y repositorios institucionales de diferentes universidades a fin de encontrar tesis y artículos relacionados con las variables estudiadas. De dicha búsqueda se concluye que, a nivel nacional, hay estudios recientes entre las variables comprensión lectora y estrategias de aprendizaje; sin embargo, a nivel internacional hay escasas investigaciones con las dos variables y con la población de estudio.

4.1.1. Antecedentes nacionales

De investigaciones nacionales que se asemejan a este estudio se encuentran:

Bravo (2022) estudió la asociación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora. Su investigación fue correlacional y contó con la participación de 110 estudiantes de quinto de secundaria como muestra. Aplicó el estadístico Rho de Spearman. Los resultados mostraron que el 95 % de su muestra fluctúa entre el nivel bajo y medio; a nivel inferencial se halló una correlación de .614 entre las variables; asimismo, se encontraron coeficientes positivos entre la comprensión lectora y la dimensión interdependencia positiva ($Rho = .427$); con la dimensión interacción cara a cara ($Rho = .290$); con la dimensión responsabilidad individual ($Rho = .486$); con la dimensión habilidades interpersonales ($Rho = .353$) y la dimensión procesamiento en equipo ($Rho = .446$). Se demostró asociación entre las variables.

González (2021) realizó una investigación para determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. El estudio fue correlacional, no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de 2° de secundaria a quienes se les aplicó el cuestionario de estrategias de aprendizaje y la evaluación de comprensión lectora. Los resultados entre la comprensión lectora y la estrategia de adquisición mostraron un p. valor de .44, con la estrategia codificación de .42; con la estrategia recuperación de .79 y, finalmente, con la estrategia apoyo de .74. Se concluyó que no existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

Urbina (2020) buscó la asociación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. Un total de 39 alumnos de secundaria fueron seleccionados como muestra. Se les aplicó el cuestionario ACRA y una prueba de comprensión lectora. El estadístico utilizado fue Rho de Spearman que arrojó como resultado un coeficiente de .372 entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje. Con respecto a las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora se halló lo siguiente: con las estrategias de adquisición de información, correlación de .398; con las estrategias de recuperación de información, correlación de .364 y de .389 con las estrategias de apoyo al procesamiento de información. No hubo relación con las estrategias de codificación de información. Se concluyó que, a nivel general, existe correlación positiva entre las variables.

Astohuayhua (2019) estudió la relación entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en una muestra de 120 estudiantes de quinto de secundaria. La investigación fue cuantitativa, básica y de diseño correlacional. Se usaron dos instrumentos: una prueba objetiva de comprensión lectora y el cuestionario de

estrategias metodológicas. Los resultados mostraron un puntaje de asociación de Rho de Spearman de .740 con un p. valor de .00. Se concluyó que existe relación altamente significativa entre las estrategias de aprendizaje y comprensión lectora.

Medina y Nagamine (2019) investigaron la relación entre las estrategias de aprendizaje autónomo y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. La muestra estuvo conformada por 144 estudiantes de Arequipa y Pasco de instituciones nacionales. Se les aplicó el cuestionario de estrategias y la prueba PECL para medir la comprensión lectora. Los resultados mostraron que los niveles de aprendizaje autónomo, estrategias de ampliación, estrategias de colaboración, estrategias de conceptual, estrategias de preparación de exámenes y estrategias de preparación se ubicaron en la categoría en proceso; mientras que las estrategias de planificación, en el nivel inicio.

Respecto a la comprensión lectora, el 62.7% se encontró en el nivel en proceso, lo mismo sucedió con los niveles literal e inferencial que con el 59.3% y 52% respectivamente se ubicaron en proceso; mientras que, en el nivel valorativo, el 68.7% se ubicó en la categoría en inicio. Asimismo, la comprensión lectora es explicada en un 25.8% por la estrategia de ampliación, el 14.3% por la estrategia de colaboración, el 28.7% por la estrategia de conceptualización, el 19.6% por la estrategia de preparación de exámenes y, finalmente, el 19.5% por estrategias de participación. Se concluyó que las estrategias de aprendizaje autónomo se relacionan con la comprensión lectora.

Montoya (2019) estudió la asociación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. Su diseño fue de tipo descriptivo y correlacional. La muestra estuvo constituida por 60 alumnos de quinto de secundaria de una institución

educativa privada a quienes se les aplicaron la Escala de Estrategias de Aprendizaje y la Prueba de Comprensión Lectora.

Los resultados, mediante el estadístico Spearman, evidenciaron correlación entre la comprensión lectora y todas las estrategias de aprendizaje, en las que se encuentran: correlación moderada ($Rho = .510$) con las estrategias de adquisición de información; correlación media ($Rho = .490$) con las estrategias de codificación de la información; correlación débil ($Rho = .320$) con las estrategias de recuperación de la información y correlación débil ($Rho = .340$) con las estrategias de apoyo al procesamiento. Se demostró la relación entre las variables estudiadas.

Caballero (2018) investigó la asociación entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora. De diseño correlacional, fueron 80 estudiantes de segundo grado de secundaria los seleccionados como muestra. Se utilizaron los instrumentos escala de estrategias de aprendizaje y el test de comprensión lectora. El estadístico aplicado fue Spearman. Los resultados generales mostraron una correlación de .317. De modo específico, la correlación de las estrategias de aprendizaje con el nivel literal fue de .282; con el nivel inferencial, de .332 y con el nivel criterial, de .324. Se concluyó que existe relación positiva entre las variables.

Rojas (2017) analizó la asociación entre las estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora. El estudio fue transversal correlacional. La muestra la constituyeron 217 alumnos de primero y segundo de secundaria. Se usó los instrumentos escalas de estrategias de aprendizaje y el cuestionario de comprensión lectora. El estadístico aplicado fue Spearman. Los resultados de la investigación determinaron un coeficiente de .873 entre las variables; un Rho de .541 entre comprensión lectora y estrategias de adquisición de información; un Rho de .587

entre comprensión lectora y estrategias de codificación de información; un Rho de .444 entre comprensión lectora y estrategias de recuperación de información y un Rho de .505 entre comprensión lectora y estrategias de apoyo al procesamiento de información. Se concluyó la existencia de relación significativa entre las variables estudiadas.

4.1.2. Antecedentes internacionales

Jácome et al. (2022) estudiaron la relación entre las estrategias didácticas y comprensión lectora. La investigación fue de tipo básica, diseño no experimental, nivel correlacional causal y enfoque cuantitativo. La población de 270 estudiantes se convirtió en una muestra de 159, a quienes se les aplicaron el cuestionario de comprensión lectora y de estrategias didácticas. Los resultados mostraron que 88.1% tenía un nivel medio de comprensión lectora y el 11.9% en categoría bajo; asimismo, el 76.1% sí aplicaba estrategias. Bajo el estadístico Rho, se encontró una asociación entre las variables de .790 con un p. valor de .00. Se concluyó que existe relación altamente significativa entre estrategias didácticas y comprensión lectora.

Villamizar y Mantilla (2021) investigaron la asociación entre comprensión lectora y el rendimiento académico. El estudio fue correlacional. La muestra la conformaron 49 estudiantes universitarios de psicología. Se les aplicó la prueba de comprensión lectora y con el apoyo de una matriz se obtuvo el promedio de rendimiento académico. La prueba Rho de Spearman fue el estadístico utilizado. Los resultados mostraron correlación solo entre el rendimiento académico y el nivel literal (Rho = .291); mas no se evidenció asociación con el nivel reorganización de la información, inferencial, crítico y apreciación. Se comprobó relación débil entre ambas variables.

Molina (2020) determinó la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de primero de secundaria. Respecto a la metodología, fue de tipo básico, diseño no experimental, corte transversal y nivel correlacional. La muestra estuvo compuesta por 15 alumnos a quienes se les evaluó con el cuestionario de comprensión lectora. Los resultados determinaron, a través del Rho de Spearman, un coeficiente de correlación de .892. Se concluyó que existe una asociación altamente significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Saraçoğlu (2020) estudió la asociación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación. La investigación fue correlacional. La muestra la conformaron 251 estudiantes de nivel secundario de Turquía. El instrumento utilizado fue la escala de motivación y estrategias de aprendizaje de Pintrich, et al. La r de Pearson fue el estadístico aplicado.

Los resultados mostraron una correlación de $r = .488$ entre las variables; asimismo, se halló relación de la motivación con las siguientes estrategias específicas: con la repetición ($r = .368$); con la elaboración ($r = .317$); con la regulación ($r = .353$); con el pensamiento crítico ($r = .512$); con el planeamiento, monitoreo y regulación ($r = .459$); con el tiempo y espacio de estudio ($r = .452$); con la gestión del esfuerzo ($r = .260$); con la colaboración entre pares ($r = .158$) y con la búsqueda de ayuda ($r = .225$). Se comprobó la relación entre las variables.

Carmona y Moreno (2019) investigaron la relación entre la comprensión lectora y los estilos de aprendizaje en estudiantes colombianos. El estudio fue de tipo básico, diseño no experimental, corte transversal y nivel correlacional. La muestra la conformaron 41 participantes, quienes fueron evaluados mediante dos

instrumentos: el test de comprensión lectora y el cuestionario de estilos de aprendizaje. Los resultados evidenciaron bajo la r de Pearson un p . valor mayor que .05 incluso con las dimensiones. Se concluyó que no existe asociación entre las variables estudiadas.

Kuşdemi y Bulut (2018) analizaron la asociación entre la comprensión lectora y la motivación lectora. Su estudio fue correlacional. A 421 estudiantes de Turquía les aplicaron la escala de motivación de lectura orientada hacia el texto de Aydemir and Öztürk y el inventario de lectura informal de Karasu, Girgin and Uzuner. Los resultados, mediante la r de Pearson, mostraron un coeficiente de $r = .297$ entre la motivación lectora y la comprensión de un texto narrativo. Así también, entre la motivación lectora y la comprensión de un texto informativo se halló una correspondencia de $r = .359$. Se comprobó la asociación entre las variables estudiadas.

Santos et al. (2018) investigaron la asociación entre la comprensión lectora y la motivación para el aprendizaje. De tipo correlacional, emplearon como muestra un total de 169 adolescentes, a quienes les administraron el test Cloze de Santos y la escala de evaluación de la motivación para el aprendizaje de Zeroni y Santos. La r de Pearson determinó una relación de ($r = .167$) entre la comprensión lectora y el objetivo de aprender; entre la comprensión lectora y el objetivo acercarse a un buen rendimiento ($r = -.234$) y entre la comprensión lectora y el objetivo de evitar un buen rendimiento ($r = -.224$). Se concluyó que, salvo por el objetivo de aprender, las demás dimensiones de la motivación se correlacionan de manera negativa con la comprensión lectora.

Sadi (2017) indagó la asociación entre las estrategias cognitivas del aprendizaje autorregulado y las concepciones biológicas del aprendizaje. Su estudio fue correlacional, siendo la muestra un total de 384 estudiantes turcos de secundaria. Se empleó la r de Pearson como estadístico a través del cual se evidenció una asociación de la memorización con las dimensiones de estrategias cognitivas del aprendizaje: con la estrategia de ensayo ($r = .185$); con elaboración ($r = .158$); con organización ($r = .196$) y con la estrategia de pensamiento crítico ($r = .159$). Se determinó que existe relación positiva entre la memorización y las estrategias de aprendizaje.

4.2. Bases teóricas

4.2.1. Estrategias de aprendizaje

Respecto a las estrategias de aprendizaje, existe una estrecha relación entre la intención del estudiante por aprender y la experiencia. La estrategia tiene como propósito el aprendizaje, por ello, es planificada y se basa en una serie de pasos dirigidos hacia la mejor manera de obtener resultados, caso contrario, se convierte en una solución, pero al azar.

Al respecto, Weinstein y Mayer (1986) manifiestan que las estrategias de aprendizaje son comportamientos y pensamientos aplicados por una persona para aprender y codificar la información. Por otro lado, Schmeck (1988) y Schunk (1991) coinciden cuando las describen como una serie de procesos dirigidos al logro de metas de aprendizaje.

De acuerdo con Granados et al. (2017), un elemento muy importante para el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje se basa en que el estudiante debe ser sincero y honesto respecto a conocerlas o saber usarlas; de esa manera, es posible

identificar los factores motivacionales y cognitivos que favorecen su uso y autorregulación (Gaeta y Cavazos, 2017).

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002), las estrategias de aprendizaje son procedimientos que pueden ser pasos, operaciones o habilidades empleados de manera consciente e intencional para lograr un aprendizaje significativo y resolver problemas.

Así, Román y Gallego (2008) definen a las estrategias de aprendizaje como “secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (p.7).

Según los autores mencionados las estrategias de aprendizaje son favorables para el estudiante, ya que esas secuencias de actividades están orientadas al logro de sus aprendizajes. Asimismo, Beltrán (1993) afirma que las estrategias de aprendizaje tienen un carácter intencional debido a que el estudiante está en la capacidad de elegir las estrategias más adecuadas que respondan a sus objetivos.

En ese sentido, esta investigación comparte la concepción que han propuesto los autores citados con respecto a las estrategias de aprendizaje, las cuales son secuencias de actividades que realiza el estudiante intencionalmente con la finalidad de resolver problemas y hacer que el proceso de su aprendizaje sea más efectivo. De esa manera, se convierte en un sujeto estratégico y autónomo que evalúa sus estrategias conservando las que son útiles y descartando las que no son favorables.

4.2.1.1. El Constructivismo y el aprendizaje

Antes de describir cada estrategia según la propuesta de Román y Gallego (1994), se revisará el enfoque constructivista y su relación con el aprendizaje.

Según Carretero (1993), el constructivismo se centra en la persona y sus dimensiones cognitivas, sociales y afectivas que no solamente dependen del ambiente o de sus aspectos internos, sino es el resultado de la interacción de ambos. Esto implica que el conocimiento no se adquiere copiando la realidad, sino el individuo es quien lo construye. El autor mencionado manifiesta que esta construcción es posible gracias a los esquemas previos que fueron adquiridos en relación con su entorno. También, afirma que son necesarios dos aspectos: los conocimientos previos de la información nueva y la actividad interna o externa del sujeto que aprende.

Para Coll (1990), el constructivismo se centra en tres aspectos fundamentales: (1) en el alumno como un ser activo que construye su aprendizaje; por ejemplo, cuando manipula, explora, participa, comenta, expone y escribe; (2) el proceso de construcción del aprendizaje del estudiante depende de la relación con sus pares y maestros; y, por último, (3) el rol del maestro como guiador, mediador de los aprendizajes.

A continuación, se presentan tres enfoques del constructivismo.

El enfoque psicogenético es desarrollado por Piaget y pone énfasis en el funcionamiento y contenido de la mente de las personas. Para Piaget (1979), el aprendizaje se desarrolla en dos etapas: (1) asimilación, en la cual la información que el individuo obtiene del ambiente se agrega a su esquema cognitivo y (2) acomodación, proceso en el que se produce una reestructuración de sus esquemas

y sirve para transformar el nuevo aprendizaje. El autor mencionado considera el esquema como una imagen, una representación de la mente que se puede transferir y generalizar. La asimilación y acomodación constituyen estructuras cognitivas que están en constante dinamismo y se complementan. Piaget estableció cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo del ser humano, las cual son:

1.Etapa Sensoriomotriz, se inicia con el nacimiento y se extiende hasta los dos años aproximadamente con la adquisición del lenguaje. Se caracteriza porque el niño se muestra como un ser activo que explora el mundo a través de sus sentidos; es decir, va construyendo gradualmente su conocimiento y logra comprender el mundo a través de la interacción de sus sentidos con los objetos que manipula como agarrar, morder, pisar. Asimismo, en este periodo destaca la permanencia de los objetos, capacidad que tiene el niño para entender que los objetos aún existen, a pesar de que no pueda verlos. De esta manera, el niño va formándose una imagen mental del objeto.

2.Etapa preoperacional, abarca desde los 2 a 7 años. Este periodo se caracteriza porque se inicia el desarrollo del lenguaje, por ello, el niño aprende de manera más compleja interactuando con su ambiente a través del uso de palabras y formándose imágenes mentales. Destaca el pensamiento egocéntrico; es decir, el infante considera que todos ven el mundo como lo hace él, no acepta el punto de vista diferente al suyo. Otra característica de este periodo es el animismo que consiste en dar vida a los objetos inertes. Aún no ha desarrollado el pensamiento lógico y tiene dificultades para manejar mentalmente la información. Desarrolla un pensamiento intuitivo basado en preguntas para conocer el mundo.

3. Etapa operacional concreta, comprende desde los 7 hasta los 11 años. Se caracteriza porque hay un empleo adecuado de la lógica para resolver problemas basados en eventos reales o concretos. Desarrolla el razonamiento inductivo, el cual consiste en hacer inferencias a partir de elementos concretos, específicos para resolver un problema. También, hay una disminución del pensamiento egocéntrico; es decir, ya acepta los diferentes puntos de vista. Su aprendizaje se amplía a través de operaciones concretas como clasificación, seriación, reversibilidad e inclusión de objetos.

4. Etapa operacional abstracta, abarca desde la adolescencia, aproximadamente desde los 12 años hacia adelante. Se caracteriza por el desarrollo de un razonamiento hipotético-deductivo, el cual consiste en realizar una serie de hipótesis ordenadas para llegar a una conclusión partiendo de las ideas generales o abstractas. Su pensamiento abstracto es fomentado a través de la investigación y de la resolución de ejercicios matemáticos. El sujeto es más reflexivo y cuestionador de lo que sucede en su entorno.

El otro enfoque es el Cognitivism, desarrollado por Ausbel quien enfatiza en el aprendizaje significativo. Para Ausbel (1983), el aprendizaje resulta de la interacción entre las ideas previas y la nueva información. Es así que Diaz-Barriga y Hernández (2002) sostienen que el aprendizaje significativo conlleva a la generación de estructuras cognitivas al relacionar la información nueva con los saberes previos de los aprendices.

Es importante aclarar que la estructura cognitiva comprende los esquemas del conocimiento, los cuales son abstracciones realizadas por los sujetos sobre los objetos, hechos y conceptos que se relacionan entre sí y están organizados de manera jerárquica; además, dependen de la madurez intelectual.

Al respecto, Ausubel (1983), en su teoría del aprendizaje significativo, sostiene que se requiere de cuatro condiciones para el logro del aprendizaje significativo: (1) conocimientos previos, (2) la motivación para el proceso de realización de las actividades, (3) el papel del maestro como mediador en el aprendizaje y (4) la utilización de materiales potentes.

Estas cuatro condiciones son necesarias para que se dé un aprendizaje significativo. Por esta razón, en las escuelas se enfatiza recoger los saberes previos de los estudiantes, quienes no tienen la mente en blanco, sino poseen nociones sobre el tema a desarrollar. También, es indispensable la motivación del estudiante para poder aprender, pues sin la disposición del discente es difícil generar aprendizajes. Por otro lado, el rol del maestro durante las sesiones de aprendizaje es fundamental, ya que acompaña al estudiante en su proceso por aprender y emplea materiales y recursos pertinentes de acuerdo con su contexto para favorecer su aprendizaje.

Para Vygotsky (1979), en su teoría sociocultural, el aprendiz construye su propio conocimiento al interactuar con su entorno social y cultural. Estos determinan el desarrollo cognitivo; en otras palabras, el aprendizaje se realiza de manera externa y luego se interioriza en el estudiante. Dicha teoría se mantiene vigente, pues se manifiesta en los trabajos grupales con la mediación del docente, quien facilita estrategias dinamizadoras y propone actividades retadoras a partir del contexto del estudiante.

Vygotsky (1979) propone tres zonas de desarrollo del aprendizaje: la zona de desarrollo real, corresponde a las habilidades o conjunto de conocimientos que posee el estudiante en su modo actual; es decir, puede resolver un problema con sus propios conocimientos. En cambio, la zona de desarrollo potencial es el aprendizaje autónomo que logra el estudiante luego de haber recibido ayuda de una persona experta, o sea, está en la capacidad de potenciar el aprendizaje adquirido al inicio. Finalmente, se encuentra la zona de desarrollo próximo, esta es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel potencial. Es en este nivel donde interviene el docente o un compañero capacitado para ayudar al estudiante a solucionar un problema.

De esa manera, el docente acompaña al discente a alcanzar su meta, brindándole herramientas, estrategias que le permita lograr su aprendizaje. Esa ayuda solo será temporal y adaptativa, pues lo que se busca es que el estudiante sea autónomo para seguir avanzando. O sea, el papel del docente es ser mediador o guía y, en términos de Vygotski, usa el andamiaje como medio o herramienta de ayuda para el aprendiz. Es preciso destacar que el aprendizaje es efectivo cuando intervienen: el entorno social, los trabajos en equipo, las actividades contextualizadas y el lenguaje como herramienta de comunicación para desarrollar conocimientos.

Estos enfoques actuales son los que predominan en el Currículo Nacional de la Educación Básica, los cuales actúan como soportes de la enseñanza y aprendizaje y están enmarcadas en lo que se denomina “Socioconstructivismo”.

El Ministerio de Educación (2016) define el socioconstructivismo como: “Una corriente del pensamiento que plantea que el conocimiento es construido por

el sujeto que aprende y por la interacción con personas con diferentes niveles de conocimiento, de tal forma que su mutua influencia acaba produciendo aprendizaje” (p.188). De esta forma, se pretende que los educandos desarrollen sus competencias, siendo constructores de su propio aprendizaje e interactuando con sus pares y valorando su entorno.

4.2.1.2. Características de las estrategias de aprendizaje

Díaz-Barriga y Hernández (2002) destacan tres características de las estrategias de aprendizaje:

- ✓ Son controladas y no automáticas; es decir, las estrategias de aprendizaje antes de ser aplicadas ante una determinada situación son planificadas y pasan por un control previo.
- ✓ Demandan una reflexión exhaustiva sobre su uso pertinente. Se debe tener un gran conocimiento de cómo y cuándo utilizarlas de manera flexible.
- ✓ Son usadas estratégicamente por el aprendiz; es decir, el mismo estudiante las selecciona destacándolas de todos los recursos con los que cuenta en ese preciso momento, de acuerdo con las necesidades y metas de su aprendizaje.

4.2.1.3. Conocimientos indispensables para afianzar las estrategias de aprendizaje

Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que son cuatro los conocimientos que están vinculados con las estrategias de aprendizaje e interactúan durante el proceso de aprendizaje, estos son:

- **Procesos cognitivos básicos:** Son los que intervienen en el proceso de información desde la atención, percepción, codificación, almacenamiento y recuperación.
- **Conocimientos conceptuales específicos:** también llamados conocimientos previos, estos son los bagajes de ideas, experiencias y nociones sobre diversos temas que conserva el estudiante, los cuales están estructurados de manera jerárquica y en esquemas.
- **Conocimiento estratégico:** Se refiere al conocimiento que tiene el estudiante sobre las diversas estrategias, las cuales le permitirán adquirir o apoderarse del conocimiento.
- **Conocimiento metacognitivo:** permite reflexionar sobre qué está aprendiendo y cómo lo está logrando. También, se conoce sobre los procesos y operaciones cognitivas que se realizan durante el aprendizaje. Destaca el conocimiento sobre el conocimiento.

4.2.1.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Existen diversas maneras de clasificar las estrategias de aprendizaje. A continuación, se muestran algunas propuestas:

Román y Gallego (1994) plantean cuatro tipos de estrategias de aprendizaje:

(1) estrategias de adquisición de información, que se encargan de elegir, transformar y transportar la información desde el contexto al registro sensorial y, a través de la interacción entre la repetición y los procesos atencionales, llevan el aprendizaje a la memoria de corto plazo; (2) estrategias de codificación de información, transporta la información hacia la memoria de largo plazo; (3) estrategias de recuperación de la información; ubica la información para

responder y (4) estrategias de apoyo al procesamiento de la información, potencian los tres procesos anteriores.

Por otro lado, Monereo (1990) estableció que existen cinco estrategias de aprendizaje primordiales:

1. Estrategias de repetición: proceso en el que se selecciona la información desde las sensaciones y se queda en la memoria de corto plazo, para luego pasar a la de largo plazo.
2. Estrategias de elaboración: son un puente para relacionar la información ya adquirida con el nuevo contenido. Las técnicas o métodos que se suelen usar son esquemas, resúmenes y apuntes.
3. Estrategias de organización: facilitan el almacenamiento y recuperación de la información mediante el reconocimiento de la estructura textual y la representación exacta del tema.
4. Estrategias de regulación: están vinculadas con la metacognición pues se hace relevante la atención, la comprensión y memoria para así tener mejor control de las técnicas que se usarán en el proceso de aprendizaje.
5. Estrategias afectivo emocionales: vinculadas con la motivación interna y externa de tal manera que se apropie de los conocimientos con la primera y con la segunda, se fundamente con las recompensas o castigos para controlar la conducta del estudiante.

Pozo (1990) establece tres tipos de estrategias de aprendizaje:

1. Estrategias de recirculación de la información, consisten en la repetición de la información hasta lograr un aprendizaje memorístico para luego establecer e integrar dicha información en la memoria a largo plazo. Destaca

el aprendizaje memorístico por medio de la estrategia del repaso. Se emplea como técnicas el subrayado, copiar y la repetición simple y acumulativa.

2. Estrategias de elaboración, tienen como objetivo vincular y relacionar la nueva información con las ideas previas del aprendiz. Destacan por el nivel de profundidad de la integración y por la codificación sofisticada de la información. Existe dos tipos de procesos: (1) simples, los cuales utilizan como técnicas las palabras clave, rimas, imágenes mentales y parafraseo; (2) complejos, los cuales elaboran inferencias, resúmenes y analogías.
3. Estrategias de organización, facilitan la reorganización de la información para apropiarse del aprendizaje. A través de estas estrategias, se puede lograr la organización o clasificación de una forma más elaborada y sistemática. Sus técnicas son las redes semánticas, mapas conceptuales y uso de categorías.

En esta investigación, se ha considerado la clasificación de las estrategias de aprendizaje propuestas por Román y Gallego (1994).

4.2.1.5. Base teórica del ACRA, Estrategias de aprendizaje propuestas por Román y Gallego

Según Román y Gallego (1994), la clasificación de estrategias de aprendizaje que proponen se fundamenta en la Teoría del procesamiento de la información, la cual concibe al hombre como un ser activo que procesa la información que obtiene del ambiente. De la misma forma, la mente actúa como un sistema procesador de la información; la cognición se considera como los procesos que realiza la mente y el aprendizaje es el producto de la adquisición de representaciones mentales (Mayer, 1996).

Para Shuell (1986), esta teoría se enfoca en cómo las personas interactúan con el entorno, luego codifican la información de la cual se apoderan, la vinculan con sus ideas previas, posteriormente conservan el nuevo conocimiento en su memoria y son recuperados cuando lo requieran. En ese sentido, se entiende que el estudiante aprende procesando la información que recibe del medio ambiente, la transforma, la almacena, la recupera y la utiliza. Estos procesos cognitivos son desarrollados a través de las estrategias de aprendizaje.

También, otro postulado de esta teoría es que existen tres tipos de memoria. Así, Atkinson y Shiffrin (1968) plantean que la memoria se divide en tres componentes: (1) el registro sensorial tiene que ver con la percepción y el registro que hace nuestra memoria por medio de los sentidos. (2) La memoria a corto plazo o llamada también memoria de trabajo que se centra en la retención de la información por un corto tiempo para luego pasar a otro componente. (3) La memoria a largo plazo que guarda información ilimitada siempre y cuando esta se traslade de la memoria a corto plazo y sea debidamente procesada y aprendida.

De esta manera, se explica cómo es que las personas adquieren, procesan y almacenan la información que ingresa a través de los sentidos. Sin embargo, esta teoría es cuestionada por comparar el cerebro de una persona con una computadora, puesto que, actuaría mecánicamente estando enfocado solo en los procesos cognitivos sin intervención de los aspectos afectivos durante el proceso de aprendizaje.

Es así como, Román y Gallego al inicio proponen que el cerebro opera considerando tres procesos cognitivos: adquisición, codificación y recuperación; sin embargo, los procesos mencionados no son suficientes para que se dé un

aprendizaje óptimo, por ello, Dansereau (1985) añade otro proceso de naturaleza metacognitiva, el cual se denomina de Apoyo.

Finalmente, surgen las cuatro escalas del instrumento denominado “ACRA, Escala de estrategias de aprendizaje”. Asimismo, de las iniciales de cada escala (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo) es como se construye su nominación.

Según Román y Gallego (2008), el test del ACRA fue propuesto para ser aplicado a estudiantes de secundaria de 12 a 16 años; también, se puede ampliar al nivel universitario. Es importante mencionar que dicha prueba es de procedencia española, pero se ha utilizado en diversas investigaciones de Hispanoamérica. Por ejemplo, en Perú, estudios de Rojas (2017), Montoya (2019), Urbina (2020) y González (2021) han utilizado el ACRA en el ámbito escolar.

De la misma manera, en Colombia, Buelvas (2018) llevó a cabo una investigación para determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. En dicha investigación utilizó la misma prueba para conocer las estrategias que habitualmente emplean los educandos.

Por otro lado, Wong et al. (2019) realizaron una investigación para evaluar la validez y confiabilidad del ACRA, Escalas de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Llegaron a la conclusión que dicho instrumento es considerado confiable y revelaron la validez de sus cuatro escalas (adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información). En ese sentido, el instrumento ACRA, Escala de estrategias de aprendizaje, ha sido

utilizado en los últimos años en el ámbito escolar y universitario. En la presente investigación se ha empleado dicho instrumento.

4.2.1.6. Clasificación de las estrategias de aprendizaje (ACRA)

Esta clasificación corresponde a lo establecido por Román y Gallego (1994).

A) Estrategias de adquisición de la información

Estas estrategias se encargan de elegir, transformar y trasladar la información del contexto al registro sensorial y, a través de la interacción entre la repetición y los procesos atencionales, llevan el conocimiento a la memoria de corto plazo.

Hay dos tipos de estrategias de adquisición de la información: de atención y repetición.

▪ Estrategias atencionales

Estas estrategias ayudan a los procesos atencionales y mediante ellos se logra controlar y direccionar todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto a través de dos estrategias: de exploración, la cual es usada para dar una mirada general o panorámica al texto seleccionado; en cambio, la estrategia de fragmentación destaca lo más importante de cada párrafo. Presenta tres tácticas: subrayado lineal (destaca las palabras clave y lo más relevante del texto), subrayado idiosincrático (usa diversos códigos o símbolos para destacar la información) y epigrafiado (realiza breves anotaciones de lo más relevante de cada párrafo en el margen izquierdo).

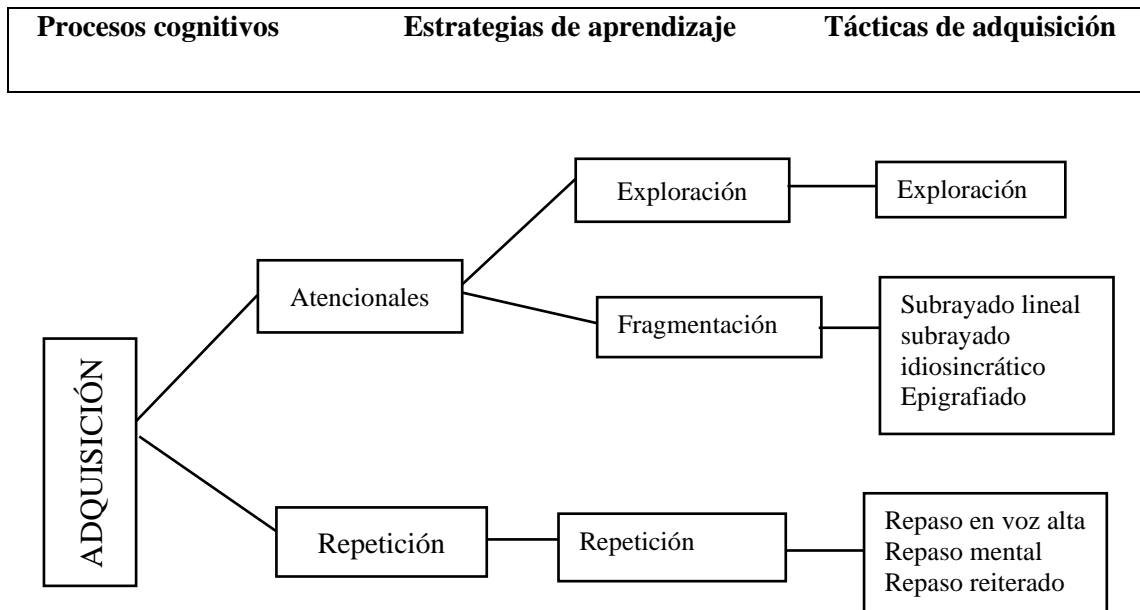
▪ Estrategias de repetición

Su propósito es enviar la información a la memoria de largo plazo a fin de aplicar estrategias para repasar en varios momentos haciendo uso de los

sentidos que más le favorezcan como la visual y la cinestésica. Se puede realizar mediante tres tácticas que son repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado.

Figura 1

Clasificación de las Estrategias de Adquisición de Información



Nota: La figura 1 muestra la primera dimensión del ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje), la cual corresponde a las estrategias de adquisición de la información. Fuente: Román y Gallego (2001).

B) Estrategias de codificación de información

En el caso de las estrategias de codificación de la información es necesario la presencia de procesos de codificación cuando la información pasa de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo. La codificación es un proceso relativamente profundo que permite la comprensión y manejo de la información. Este proceso se realiza mediante tres estrategias: nemotecnización, elaboración y organización.

- **Estrategias de nemotecnización**

Según Román y Gallego (2001), usar estas estrategias implica una codificación superficial, no demanda demasiado tiempo ni esfuerzo en el procesamiento. La información a recordar puede reducirse a una palabra o al uso de siglas. Las técnicas que emplea son: nemotecnia, acrósticos, acrónimos, rimas, muletillas, palabra-clave.

- **Estrategias de elaboración**

Se usan estrategias de elaboración en niveles simples y complejos, en las que intervienen los saberes previos y se vinculan con la información que se obtiene del texto, así, se pueden elaborar inferencias sobre el texto. Las tácticas que emplean son:

- ✓ Relaciones de intracontenidos: consiste en establecer conexiones entre las distintas partes del texto, reconociendo la idea principal y las ideas secundarias.
- ✓ Imágenes: estos recursos se utilizan para expresar una relación espacial específicamente de tipo reproductivo (Postigo y Pozo, 1999).
- ✓ Metáfora: es una figura literaria en la cual se compara indirectamente elementos que comparten características similares.
- ✓ Aplicaciones: consiste en emplear un conocimiento en una determinada situación (Real Academia Española, 2022).
- ✓ Autopreguntas: recursos potentes que favorecen la asimilación de la información. Las interrogantes pueden ser formuladas por el mismo estudiante o por el docente a fin de realizar un monitoreo de la comprensión, las cuales se pueden realizar en cualquier fase de la lectura (Román y Gallego, 2001)

- ✓ Paráfrasis: consiste en explicar o interpretar detalladamente un texto con la finalidad de hacerlo entendible, es decir, emplear palabras sencillas sin alterar el mensaje. Además, es un recurso efectivo para lograr la comprensión (RAE, 2022).

- **Estrategias de organización**

Estas estrategias facilitan la reorganización y construcción de la información que se tiene que aprender. Por medio de estas, se organiza, agrupa y clasifica la información con la finalidad de realizar una representación adecuada de ella. (Díaz- Barriga y Hernández, 2002). Asimismo, para Román y Gallego (2001), estas estrategias son esenciales, ya que logran que la información sea recordada y manejable por el estudiante.

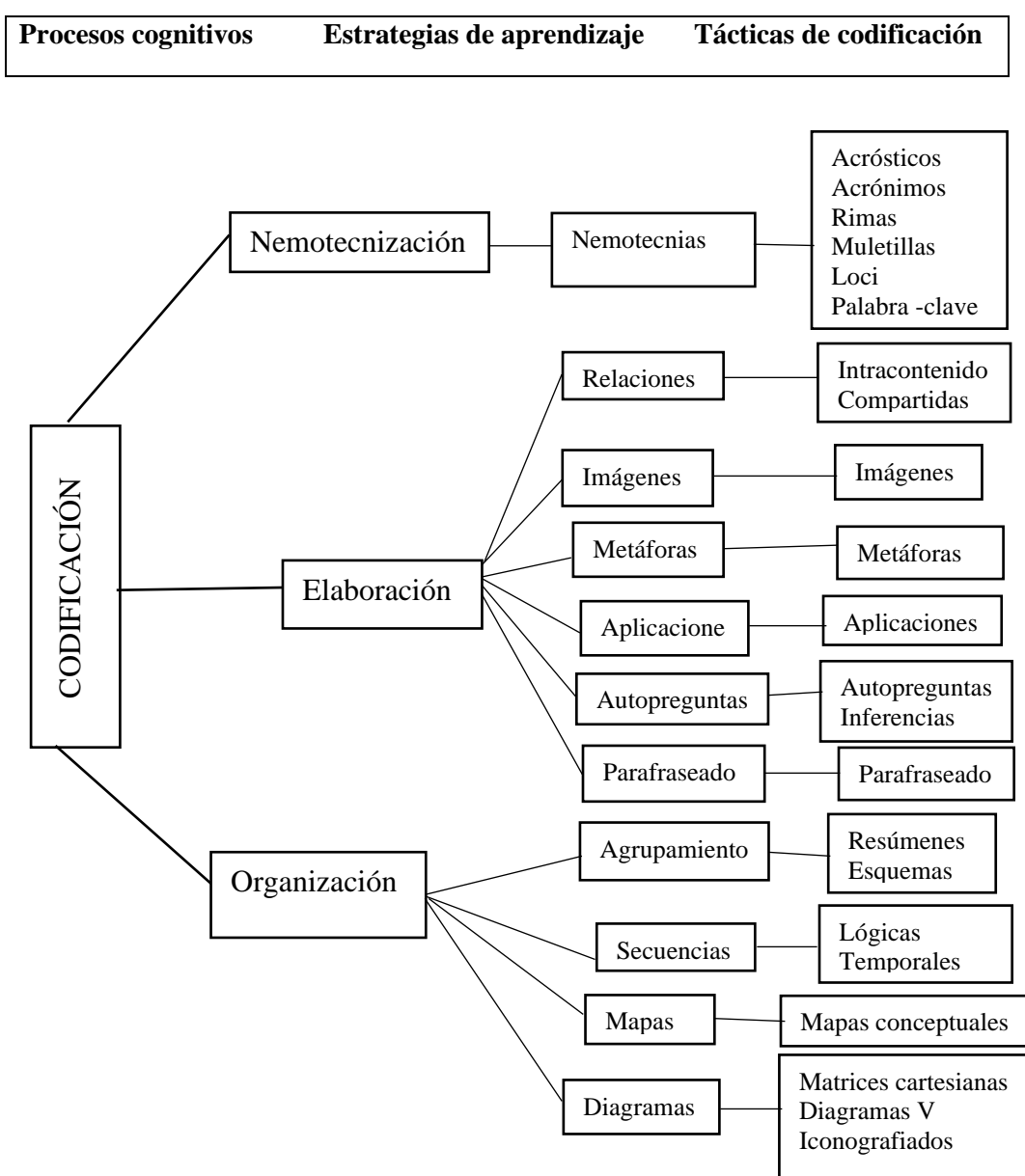
Presenta las siguientes tácticas:

- ✓ Resumen: consiste en expresar un texto de manera abreviada y es de gran utilidad para el estudiante porque de esa manera podrá recordar y comprender mejor la información relevante.
- ✓ Elaboración de esquemas: es la representación gráfica de las ideas de un texto, que hace más accesible y familiar el contenido. A través de los esquemas se muestra una visión global del tema.
- ✓ Mapas conceptuales: presentan una síntesis que contiene lo más importante de un texto, se caracterizan por ser concisos y evidenciar las ideas de manera ordenada y jerárquica (Velásquez et al., 2018).
- ✓ Secuencias: son una serie de cosas que guardan relación entre sí (RAE, 2022). Por ejemplo, esa relación puede ser de causa -efecto, problema-solución, comparaciones y secuencias de tiempo.

- ✓ Diagrama: es una representación gráfica de algo o de alguna información, se caracteriza por presentar de manera simplificada y esquematizada la información (RAE, 2022). Hay varios tipos de diagrama y se utilizan según su propósito; por ejemplo, diagrama de flujo, diagramas en V y matrices cartesianas.

Figura 2

Clasificación de las Estrategias de Codificación



Nota: La figura 2 presenta los tipos de estrategias de codificación de la información.

Fuente: Román y Gallego (2001).

C) Estrategias de recuperación de la información

Facilitan la localización de la información que se encuentra almacenada en la memoria para generar respuestas. Dentro de estas estrategias hay dos tipos que activan los procesos cognitivos de recuperación: de Búsqueda y generación de respuesta.

▪ Estrategias de búsqueda

Son importantes porque permiten controlar o direccionar la búsqueda de palabras, significados y representaciones de conceptos o imágenes en la memoria. Estas estrategias se dividen en dos: búsqueda de codificaciones y búsqueda de indicios.

✓ Búsqueda de codificaciones

Destaca la búsqueda de información a través de códigos previamente elaborados, los cuales son de gran utilidad para la recuperación de la información. Estos códigos son los mismos que se han empleado en el proceso de codificación de la información como nemotecnias, metáforas, mapas, matrices y secuencias.

✓ Búsqueda de indicios

Esta estrategia enfatiza la evocación como un mecanismo para recuperar la información. Esta puede ser un suceso, una anécdota que experimentó el estudiante y lo vinculó con un tema trabajado en clase a fin de que el recuerdo sea efectivo.

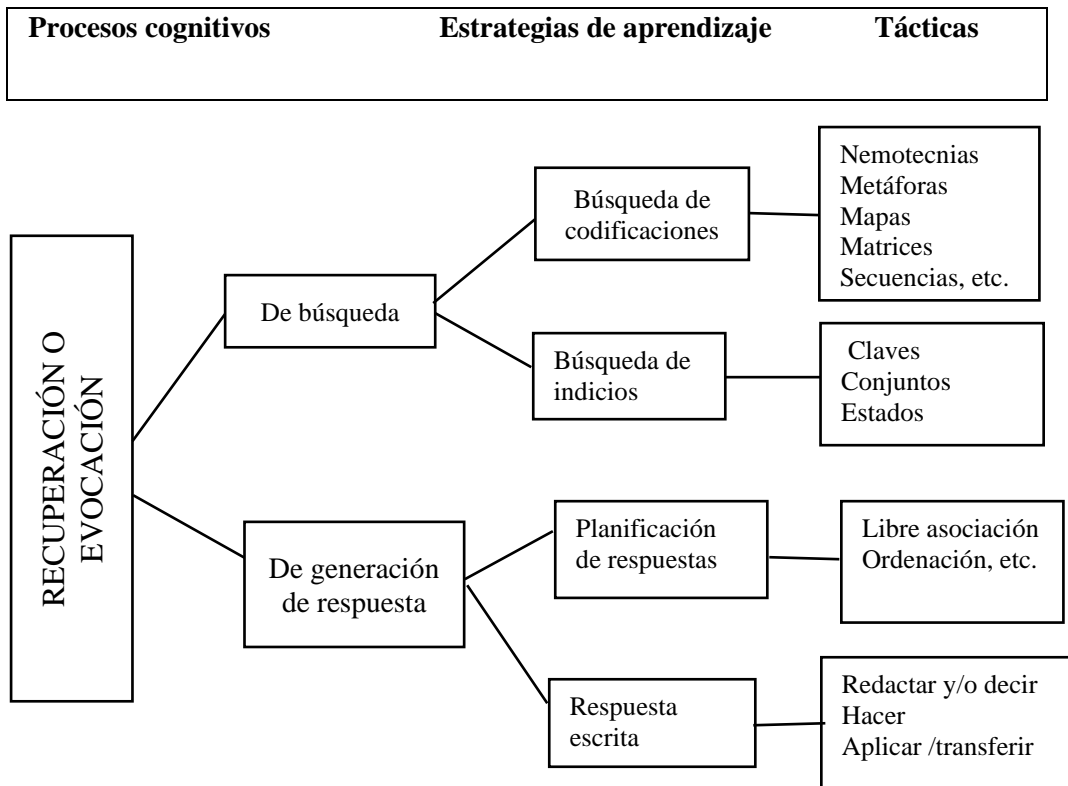
- **Estrategia de generación de respuesta**

Estas estrategias están muy relacionadas con la activación del recuerdo. Por ejemplo, un estudiante ante una exposición o un examen debe evocar primero lo estudiado, después, localizar la información relevante a partir de las estrategias ya empleadas como la nemotecnia, palabras clave, esquemas y otros; posteriormente, ordena y emite su respuesta. Esta estrategia se divide en dos:

- ✓ Planificación de respuestas: esta estrategia tiene que ver con la preparación de una respuesta, para ello el estudiante debe ordenar sus pensamientos, asociar ideas y, finalmente, emitir una respuesta clara y convincente.
- ✓ Respuesta escrita: con esta estrategia se evidencian las habilidades comunicativas escritas del estudiante como la organización de las ideas, claridad en la redacción, coherencia y capacidad para transferir lo aprendido a otra situación.

Figura 3

Clasificación de las Estrategias de Recuperación de la Información



Nota: La figura 3 muestra los tipos de estrategias de recuperación de la información y sus tácticas específicas que permiten la evocación de información y la generación de respuesta. Fuente: Román y Gallego (2001).

D) Estrategias de apoyo al procesamiento de la información

Estas estrategias pueden ayudar los procesos de aprendizaje; en otras palabras, favorecen y potencian las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información haciéndose presentes la motivación y la atención; es así que se asegura el buen funcionamiento cognitivo. De estas se desprenden las estrategias metacognitivas y socioafectivas.

- **Estrategias metacognitivas**

Son las estrategias que hacen posible que una persona reflexione sobre su proceso de aprendizaje, que evalúe las estrategias cognitivas y sea capaz de mejorar su desempeño. Estas estrategias se apoyan en las siguientes tácticas: autoconocimiento y automanejo.

- ✓ Autoconocimiento: esta estrategia está relacionada con la disposición que se tiene para reflexionar sobre el conocimiento declarativo, procedimental y condicional; es decir, su desempeño gira en torno a un qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y por qué hacerlo. De esa manera, el estudiante será capaz de seleccionar una estrategia que responda a su necesidad y la conserve o descarte de acuerdo a su pertinencia (Román y Gallego, 2001).
- ✓ Automanejo: está relacionado con la toma de decisiones de las estrategias pertinentes. Así Cook y Mayer (1983) afirman que en ese proceso participan tres aspectos: planificación (establece metas de aprendizaje), evaluación (evalúa la eficacia de las estrategias empleadas y el cumplimiento de los propósitos) y regulación (modifica o realiza ajustes en las decisiones si no se logra lo previsto en la planificación).

- **Estrategias socioafectivas**

Estas estrategias ayudan a los estudiantes a relacionarse mejor con sus semejantes y controlar sus emociones para mantener su concentración activa.

Estas estrategias se apoyan en:

- ✓ Estrategias afectivas

Están presentes en las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información, siendo el autocontrol y la autodirección las

tácticas de atención para contrarrestar estímulos distractores internos o externos.

✓ Estrategias sociales

Estas estrategias le sirven al educando para lograr el apoyo social, trabajando en sus relaciones interpersonales, evitando conflictos entre pares, compitiendo transparentemente y motivándose mutuamente (Román y Gallego, 2001).

✓ Estrategias motivacionales

Actúan como estímulos y pueden ser palabras, autoinstrucciones hasta imágenes y si son aplicados a sí mismo en el momento, espacio y de manera adecuada, pueden activar, controlar y perseverar en la actitud positiva del estudiante hacia el aprendizaje. (Román y Gallego, 2001).

Figura 4

Clasificación de las Estrategias de Apoyo al Procesamiento de Información



Nota: La figura 4 ilustra las estrategias de apoyo y sus tácticas de soporte.

Fuente: Román y Gallego (2001).

Al respecto de la clasificación propuesta por los autores mencionados, Escandón y Orellana (2018) afirman que es necesario que los estudiantes trabajen las 4 escalas del ACRA para un óptimo aprendizaje, puesto que cada estrategia empleada en el proceso de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información contribuyen al logro de sus aprendizajes; sin embargo, si hubiera alguna dificultad o interferencia en el manejo de dichas estrategias, el desempeño del educando se vería afectado.

De la misma manera, Moran (2019) sostiene que los procesos cognitivos y metacognitivos son fundamentales para el aprendizaje, ya que el estudiante desarrolla estos procesos a través de las diversas estrategias propuestas por los autores Román y Gallego. En primer lugar, destacan las estrategias de adquisición, las encargadas de transformar y transportar la información del contexto al registro sensorial y llevar a la memoria de trabajo. Por ejemplo, cuando el discente lee un texto necesita realizar una lectura panorámica, luego, una lectura detenida donde obtiene la información relevante a través del subrayado que es recordada a través de las estrategias de repetición.

Posteriormente, con los procesos de codificación, la información se organiza en esquemas y el estudiante vincula sus saberes previos con la nueva información. Así, la información pasa a la memoria de largo plazo. Es importante destacar que los procesos de recuperación son indispensables, puesto que facilitan la localización de la información que se encuentra almacenada en la memoria. Finalmente, intervienen los procesos metacognitivos y socioafectivos a través de las estrategias de apoyo al procesamiento de la información para potenciar los procesos cognitivos y asegurar un aprendizaje significativo y reflexivo.

4.2.2. Comprensión lectora

Acerca de la comprensión lectora, es evidente que debemos definir qué es la lectura. Vargas y Molano (2017) la describen como un proceso en la que hay un intercambio de ideas entre el lector y el autor del texto, es de por sí complejo pues los saberes previos del lector intervienen en la interpretación de lo que se está leyendo. Cuando la lectura interpretada forma parte de un proceso más elaborado se torna trascendente y se convierte en comprensión lectora.

En ese sentido, Elosúa y García (1993) definen la comprensión lectora como una actividad cognitiva compleja en la cual se procesa la información de manera gradual y puede llegar a varios niveles de profundidad según diversos factores. Su finalidad es comprender el mensaje escrito.

Así también, Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja con carácter estratégico, donde el lector y el texto interactúan en un determinado contexto. Esto quiere decir que, en el proceso de comprensión, es fundamental la participación de tres agentes o elementos: lector, texto y contexto.

Es constructiva porque el lector elabora significados a partir de lo que extrae del texto vinculando su contexto y sus saberes previos con la nueva información para lo cual emplea recursos cognitivos como sus habilidades psicolingüísticas, elabora esquemas que facilitan la comprensión y actúa de manera estratégica al conocer sus alcances y limitaciones para regular su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Tapia y Luna (2008) afirman que la comprensión de lectura es una habilidad general que se evidencia por medio de las siguientes subhabilidades: información de hechos, definición de significado, identificación de la idea central del texto, interpretación de hechos, inferencia sobre el autor y sobre el contenido del fragmento y rotulación.

En ese sentido, en esta investigación se entiende la comprensión lectora no solo como proceso, sino también como una habilidad fundamental que los estudiantes deben desarrollar y potenciar en las escuelas empleando diversas estrategias, ya que de esa manera desarrollarán la competencia lectora y podrán adquirir aprendizajes significativos en otras áreas del conocimiento. Es preciso enfatizar que, además de

extraer el significado de lo leído, el lector se apropia y construye un nuevo significado a partir de lo que ya sabe y el nuevo conocimiento. Esta habilidad será significativa cuando la utilice en diferentes aspectos de su vida; por ejemplo, al ejercer una ciudadanía responsable y participativa.

4.2.2.1. Enfoques de la comprensión lectora

Cassany (2006) plantea tres enfoques de enseñar a leer: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural.

A. Enfoque lingüístico

Según este enfoque la lectura implica una comprensión superficial enfocada en aprender los conocimientos lingüísticos como reglas gramaticales, ortográficas, sintácticas y aspectos semánticos; por ello, el lector al interactuar con el texto alcanza un significado fijo y objetivo. Esta concepción de la lectura no desarrolla habilidades superiores del pensamiento, pues las preguntas que se plantean giran en torno al reconocimiento de las ideas explícitas del texto. Cassany (2006) denomina a este proceso básico como *leer las líneas*.

B. Enfoque psicolingüístico

En este enfoque, leer no solamente requiere de conocer las palabras y las reglas que rigen el idioma, sino los saberes previos, la experiencia del lector y los procesos cognitivos como hacer inferencias, formular hipótesis, verificar respuestas; los cuales facilitan y aportan en la construcción de significados. Es así que de una misma lectura se obtienen diversas interpretaciones, incluso una persona que lee el mismo texto en otras circunstancias podrá extraer diferentes ideas.

A esta forma de obtener diversas interpretaciones, de hacer inferencias, de descubrir varios sentidos a pesar de que no están explícitamente en el texto, pero se sobrentienden, se le conoce como *leer entre líneas* (Cassany, 2006).

C. Enfoque sociocultural

Según esta concepción, leer no solo implica conocer las palabras y sus reglas idiomáticas, hacer inferencias ni involucrar los conocimientos previos del lector, sino es importante considerar los aspectos culturales de una determinada comunidad como sus hábitos, sus costumbres, ponerse en el lugar del autor, descubrir las huellas que deja en el texto. En ese sentido, la lectura es una práctica social en la cual convergen texto, lector y autor. A través de la lectura, se puede acceder a comprender el mundo del otro, su ideología, su intención. A este proceso de descubrir dicha postura o carga temática se llama *leer tras las líneas*.

4.2.2.2. Modelos de la comprensión lectora

A) Modelo ascendente

Conocido como “bottom up”. Se centra en el texto, pues el lector enfoca su atención hacia lo que está escrito. Esta propuesta inicia con los estímulos que presenta en el nivel más bajo que son los fonemas, hasta llegar a la comprensión del texto que es el nivel más alto (Pinzás, 2017). También, la autora mencionada afirma que este modelo no enfatiza en los conocimientos del lector ni en la información que trae de su contexto, ya que su prioridad es el texto y las habilidades que conllevan a la decodificación. Para Solé (1987), el modelo descrito, explica la comprensión como un proceso de secuencias y con jerarquías partiendo desde el reconocimiento de letras, palabras y frases.

Este modelo es cuestionado por Solé (1998), pues no logra explicar los procesos de la inferencia que continuamente se dan en la lectura y pasan inadvertidos ciertos errores tipográficos sin necesidad de leer y comprender el texto.

B) Modelo descendente

Este modelo llamado también “top down” considera los aprendizajes previos del lector y los recursos cognitivos para hacer anticipar el contenido del texto y se centra en ello para contrastarlas (Solé, 1998).

De la misma manera, Pinzás (2017) manifiesta que, en este modelo, el lector incluye en el proceso de la lectura su dominio sobre la lengua, sus habilidades para inferir y sus conocimientos sobre el mundo; elementos esenciales para lograr la comprensión. Por otro lado, se define que mientras más información tenga el lector, menor será su necesidad de fijarse en el texto para llegar a una interpretación. Lo que se cuestiona de este modelo es que no considera las características del texto durante la comprensión (Escoriza,1996).

C) Modelo interactivo

Este modelo combina los dos anteriores, pues sostiene que el acto de lectura implica la interacción de los procesamientos mencionados anteriormente; es así que el lector incluye su percepción del entorno y de lo leído para elaborar una interpretación acerca de este (Solé,1998). Al respecto, Cassany et al. (2000) afirman que: “el modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema” (p. 204).

Según el modelo interactivo desarrollado por Cassany et al. (2000, pp. 203-206) el proceso de la lectura se da en seis pasos:

Paso 1: empieza con las expectativas del lector sobre lo que va a leer, por ejemplo, ¿de qué trata el texto? ¿Qué tipo de texto será? ¿Cuál será el tono del autor? De esta manera, la experiencia de la lectura activa la memoria a largo plazo (MLP), la cual está compuesta por tres aspectos: esquemas de conocimiento, dominio de la lengua y los saberes previos.

Paso 2: las informaciones previas son usadas por el lector para anticiparse al texto, es decir, le permitirá hacer hipótesis sobre el texto. Asimismo, en esta fase, destacan tres microhabilidades: anticipación, predicción y la inferencia (Cassany et al.,2000).

Paso 3: antes de leer, el lector se plantea objetivos de lectura, o sea estará en la capacidad de determinar los propósitos de su lectura, los cuales dependerán del mismo y de la actividad a realizar, estableciendo así, una lectura rápida, lectura detenida, analítica, etc.

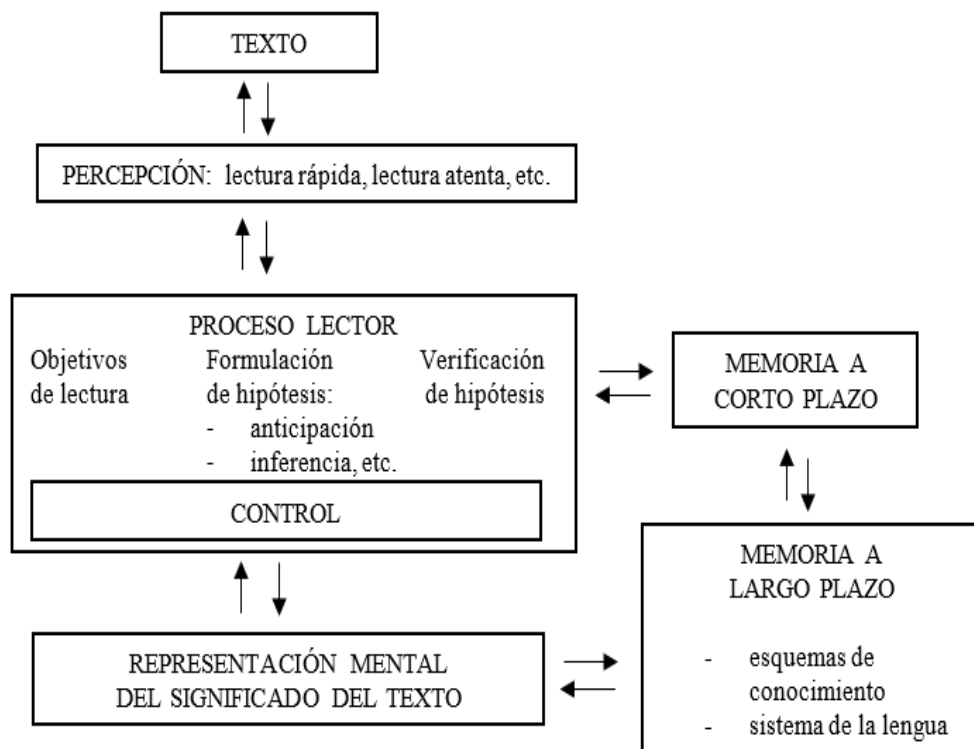
Paso 4: el lector comienza a leer, decodifica la información pasando de estructuras simples a más complejas. En esta fase de la lectura, la memoria a corto plazo (MCP) cumple una función muy importante, ya que permite al lector recordar la información que lee y, luego, procesarla. Si la memoria de corto plazo (MCP) no trabaja adecuadamente, entonces el lector tendrá dificultades para continuar y comprender el texto; puesto que, necesita de esa información que no ha sido considerada; por eso, debe retroceder, volver a leer ese párrafo obviado y recuperar la información para lograr la comprensión de lo que sigue después.

Paso 5: Esta fase es muy importante porque el lector se apropia del texto y empieza a verificar la hipótesis planteada o reajustar las ideas propuestas. Al respecto, Cassany et al. (2000) mencionan que: “el proceso de verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto” (p.205). Los autores mencionados se refieren también a este proceso como dinámico y ocurre durante toda la lectura.

Paso 6: culmina el proceso interactivo de lectura cuando el lector finalmente alcanza sus objetivos de lectura. De esta manera, el lector logra realizar una representación mental del texto, se puede aseverar que, ha construido un significado pleno y estructurado del texto que ha leído.

Figura 5

Modelo interactivo de la comprensión lectora



Nota: La figura 5 muestra el proceso de la lectura según el modelo interactivo.

Fuente: Cassany et al. (2000).

Además, los autores mencionados proponen microhabilidades que, de acuerdo con Macay y Véliz (2019), son elementos concretos que forman parte de la comprensión lectora y que, al desarrollarlas plenamente, permitirán que esta se manifieste de manera óptima. En total considera nueve:

1. Percepción, cuyo objetivo es incrementar la velocidad ocular en favor de la eficiencia lectora, por ello, pretende ampliar el campo visual, disminuir la fijación y favorecer la discriminación en el texto.
2. Memoria, tanto a corto como a largo plazo, es fundamental en la comprensión al retener y almacenar información.

3. Anticipación, relacionada con la motivación y predisposición ante lo que va a leer, de tal manera que el lector puede prever el contenido.
4. Lectura rápida y lectura atenta, conocidas también como skimming y scanning, son complementarias entre sí, permiten la lectura eficaz y rápida de cualquier texto. Normalmente, las personas no leen palabras por palabras, sino en el texto ubican información relevante previo a una lectura detallada. Es ahí donde radica la importancia de entrenar al lector de saltar de un punto a otro y no perder tiempo en una lectura de tipo lineal.
5. Inferencia, permite obtener información que no se encuentra explícitamente en el texto, de esa forma, se logra la autonomía sin la necesidad de acudir a otra persona para que le aclare lo leído.
6. Ideas principales, para el lector experto le será fácil poder identificar información específica, ordenar ideas, reconocer la intención del autor del texto; además, puede obtener tanto ideas generales como concretas.
7. Estructura y forma, es importante esta microhabilidad porque permite obtener información de segundo nivel y trabajar desde la coherencia y cohesión hasta el orden y relación de las palabras, así como mejorar el léxico.
8. Leer entre líneas, permite ubicar información que no está explícita; es decir, está presente de manera parcial o que está sobreentendida, implica un nivel de comprensión más desarrollado.
9. Autoevaluación, con esta microhabilidad, el lector puede controlar su proceso de comprensión; por ejemplo, evaluar sus estrategias, el ritmo, el tipo de lectura de acuerdo con sus objetivos.

Finalmente, un lector experto pondrá en práctica todas estas microhabilidades mencionadas, las cuales le permitirán comprender cualquier texto que lea, incluso los más complejos.

En esta investigación, se enfatiza el modelo interactivo, en el cual se explica el proceso que realiza el lector para comprender un texto, donde vincula sus saberes previos, sus conocimientos sobre el mundo con la información que obtiene del texto; así construye un significado pleno y auténtico. De la misma manera, se profundiza la naturaleza de la comprensión lectora a través del modelo de lectura propuesto por Van Dijk y Kitsch en 1983.

4.2.2.3. Modelo Multiestructural y multidimensional de la comprensión lectora

Este modelo fue propuesto por Van Dijk y Kitsch en 1983. Estos autores proponen una visión multidimensional y multiestructural de la comprensión lectora. Su teoría se centra en la lectura, la cual tiene una naturaleza multiestructural, ya que la representación mental de un texto implica diferentes niveles de importancia, es así que, cuando se lee un texto, no se valoran todas las ideas del mismo modo, unas son más significativas que otras; por ello, el lector establece una estructura jerárquica, las proposiciones de mayor jerarquía son las más recordadas (Canales, 2005).

Es preciso mencionar que en esta teoría se han considerado los aportes de la lingüística y de la psicología cognitiva. Van Dijk y Kitsch (1983) sostienen que para acceder al significado de un texto o comprenderlo es necesario realizar dos niveles: (1) representación mental del texto y (2) representación mental situacional.

1. Representación mental del texto

Van Dijk y Kitsch (1983) establecen tres dimensiones esenciales en las que el lector tiene que interactuar: microestructura, macroestructura y superestructura del texto.

A. Microestructura

En este nivel, se organizan los significados que se obtienen de las ideas elementales del texto o proposiciones, de tal manera que, el lector identifique la relación que hay entre una proposición y otra; es decir, establezca una relación coherente entre las ideas del texto. A medida que el lector va leyendo, podrá almacenar en su memoria de corto plazo las proposiciones más relevantes y recientes.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002), construir la microestructura corresponde a un nivel básico de representación del texto y constituye una parte necesaria, pero no suficiente para que se dé una auténtica comprensión.

B. Macroestructura

Hace referencia a la organización global del contenido del texto y es la que promueve su coherencia al relacionar las oraciones entre sí. En otras palabras, en esta fase se construye el significado global del texto mediante las siguientes macro-reglas:

- **Estrategias de supresión**

Se debe identificar del conjunto de las microproposiciones que conforman el texto, las más relevantes o las ideas principales del

texto. Posteriormente, se procede a eliminar las ideas secundarias, las que no facilitan la comprensión del texto (Canales, 2005).

- **Estrategia de generalización**

Consiste en deducir la proposición más general a partir de un conjunto de proposiciones particulares que guardan cierta relación. De esta manera, se incluye a las proposiciones particulares en un concepto general.

- **Estrategias de elaboración**

El lector reconstruye mentalmente las proposiciones del texto de manera jerárquica a través de los procesos inferenciales y de síntesis; por ello, quien lee no busca la reproducción de las proposiciones, sino reelaborar con sus propias palabras la idea central (macroproposición) del texto (Canales, 2005).

La aplicación de estas estrategias a nivel de la macroestructura es fundamental porque permite la reducción y la organización de la información del texto para mantenerla activa en la memoria de trabajo y, de esa forma, estar disponible para llevar a cabo el procesamiento o representación semántica global del texto (Canales, 2005).

C. Superestructura

Van Dijk y Kintsch (1983) definen la superestructura como la estructura o esqueleto del texto que varía según la tipología textual. Para Díaz-Barriga y Hernández (2002), el conocimiento que el lector tenga sobre las distintas superestructuras textuales beneficia la comprensión.

2. Representación situacional

Este nivel es el más profundo de la comprensión, ya que se fusiona los conocimientos del lector; entre ellos, sus saberes previos sobre el tema, su conocimiento sobre el mundo, conocimientos lingüísticos y la estructura textual; con la información que obtiene del texto. De dicha integración, se construye una imagen mental del texto que se almacena en la memoria de largo plazo. De esta manera, el proceso de comprensión es auténtico porque hay una construcción de significados que forma parte del aprendizaje significativo del lector, quien será capaz de aplicar lo aprendido a otras situaciones.

Es importante aclarar que, según Van Dijk y Kintsch (1983), la comprensión de un texto se logra cuando se integra la representación del texto y la representación situacional del texto; es decir, el lector construye un significado auténtico cuando atraviesa por los dos niveles mencionados que al mismo tiempo presentan varias dimensiones; por esa razón, el modelo que proponen los autores es conocido como “Modelo Multiestructural y multidimensional de la comprensión lectora”

El primer nivel es básico para la comprensión, pero no es irrelevante, ya que el lector procesa la información activamente desde la construcción de la microestructura al reconocer el significado de las palabras y establecer la relación entre las proposiciones; luego, la macroestructura donde se identifica la idea global del texto, a partir de la aplicación de las macrorreglas como la supresión, generalización y elaboración. Dichas estrategias se enseñan a los estudiantes para analizar el texto, jerarquizando las proposiciones a fin de identificar las ideas que

componen el texto y realizar inferencias de las ideas relevantes y la idea global del texto.

Pero, la interpretación del texto aún no termina, es necesario que el lector conozca y se familiarice con la estructura de los tipos de textos. Este conocimiento no debe ser obviado, ya que un texto argumentativo presenta una estructura diferente a los textos narrativos, instructivos y expositivos. A esta dimensión se le conoce como superestructura. Asimismo, la representación textual es seguida por el modelo de situación, donde los conocimientos o saberes previos que aporta el lector son fundamentales para lograr la comprensión y se evidencia cuando el lector es capaz de aplicar o transferir lo aprendido a otras situaciones de su vida, realizando inferencias, lecturas intertextuales, construyendo significados auténticos del texto.

Es importante mencionar que el instrumento empleado en esta investigación para evaluar la comprensión lectora toma como fundamento teórico al modelo de procesamiento textual de Van Dijk y Kintsch.

4.2.2.4. Factores asociados a la comprensión lectora

Elosúa y García (1993) manifiestan que la comprensión eficiente del texto depende de cuatro factores:

- 1. Las características del texto:** se debe tener en cuenta los temas que se abordan en el texto, así como la estructura y la organización. Cuando un estudiante lee un determinado texto, tiene que considerar las características de la tipología textual, ya que leer un texto narrativo es diferente a un texto argumentativo o artículo científico. Los textos mencionados tienen propósitos comunicativos diferentes.

2. Conocimientos previos: los esquemas cognitivos del estudiante como experiencias sobre el tema, buen dominio de la lengua, manejo de los recursos sintácticos, semánticos y léxicos ayudan en la comprensión del texto.

3. Objetivos, propósitos y expectativas del lector: cada estudiante que se enfrenta a un tipo de texto tiene diferentes propósitos y de ello depende el tipo de lectura; por ejemplo, cuando se hojea una revista se recurre a la lectura rápida; en cambio, al realizar un trabajo de investigación se necesita una lectura detenida. También, es importante la motivación que tiene el estudiante al leer un texto, el espacio donde se lleva a cabo la lectura, puede ser en el aula, en la biblioteca o en la casa.

4. Procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos que realiza el lector

Estos procesos que se activan durante la lectura, abarcan desde la atención, concentración, así también como identificar y reconocer las palabras hasta llegar a un análisis sintáctico, semántico y pragmático del texto; es decir, primero se realiza un reconocimiento de los fonemas, las letras y sílabas, luego se van formando estructuras más complejas como frases y oraciones. También, se realizan procesos de elaboración de construcción de significados y se almacenan en la memoria a largo plazo.

Con respecto a los procesos metacognitivos, estos se ponen en marcha cuando el lector es capaz de controlar y supervisar su proceso lector, reflexionando sobre las estrategias cognitivas que utiliza y las modifica si no son pertinentes (García, 1993).

Como se muestra, los factores descritos son determinantes para que la comprensión se efectúe de manera adecuada. Así, Franco et al. (2016) mencionan otros factores como el nivel educativo de los padres, quienes son los primeros modelos y motivadores de la lectura, también los que apoyan y refuerzan el uso de las estrategias aprendidas en la escuela; la disposición de los maestros en fomentar estrategias de lectura, realizar un diagnóstico oportuno con la finalidad de replantear sus estrategias y motivar al estudiante para que se acerque al texto creando un ambiente favorable en el cual se lleve a cabo el proceso lector.

4.2.2.5. Niveles de la comprensión lectora

Corresponde a los distintos procesos de comprensión que se desarrollan en la lectura, desde los más simples a los más complejos. A continuación, se presentan algunos autores que han establecido los diferentes niveles por los que atraviesa la lectura:

Para Cooper (1999), la comprensión lectora se divide en tres dimensiones: (1) comprensión literal, en donde la información se reconoce de manera básica y las preguntas se resuelven de manera rápida, pues las respuestas están prácticamente explicitadas en el texto; (2) comprensión inferencial, en la que se busca relacionar y comparar la información nueva con los conocimientos previos generando otras ideas y, (3) comprensión crítica, es un nivel más desarrollado en donde se realizan juicios y se valora la lectura, vale decir se cuestiona la información y se opina al respecto. En este nivel se hace evidente el análisis y síntesis para mejorar la creatividad.

Por otro lado, Allende y Condemarín (1986) proponen cinco niveles: (1) Comprensión literal, en este nivel el lector desarrolla dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar ; (2) Reorganización de la información, en este nivel el lector debe ordenar la información a través de dos procesos: clasificación y síntesis; (3) Comprensión inferencial, el lector funde sus experiencias con el texto para realizar hipótesis; (4) Lectura crítica, el lector realiza juicios de valor extrayendo hechos reales y fantásticos y (5) Apreciación lectora, en este último nivel, se describe el impacto estético y psicológico que ha dejado el texto en el lector.

Para el Ministerio de Educación (2016), el desarrollo de la comprensión lectora involucra procesos cognitivos, los cuales son llamados también capacidades que se combinan para alcanzar la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Dicha competencia es entendida como la interacción dinámica entre el lector, el texto y su contexto para lo cual el estudiante construye activamente el sentido del texto, puesto que no solo se busca decodificar la información que se encuentra explícita, también se realiza otro proceso cognitivo que es la interpretación para asumir una postura.

Según el Ministerio de Educación (2016), los procesos cognitivos involucrados en la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” son:

- ✓ Obtiene información del texto escrito

En esta capacidad, el estudiante demuestra que puede ubicar y seleccionar información necesaria que se encuentra explícita en los textos y responde a un propósito establecido.

- ✓ Infiere e interpreta información del texto

El estudiante elabora el sentido del texto, por ello, realiza inferencias estableciendo diversas conexiones entre las ideas del texto y la información implícita a fin de obtener nueva información. A partir de las inferencias, el discente realiza el proceso cognitivo de interpretar vinculando la información explícita e implícita, también considerando los recursos del texto para reconstruir su sentido profundo y, de esa manera, sea capaz de explicar el propósito del texto, la función del lenguaje, la intención y la ideología del autor, así como el contexto sociocultural del texto y del mismo.

- ✓ Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto

Esta capacidad involucra dos procesos cognitivos: reflexionar y evaluar. Al reflexionar, el lector compara y contrasta la forma y el contenido del texto con su experiencia, su conocimiento formal de otros textos o de las ideas de otros autores. En cambio, al evaluar, el estudiante analiza y valora los textos a fin elaborar su opinión sobre la forma, el contenido, y las ideologías expuestas en los textos, así como valorar el contexto sociocultural del texto y del suyo como lector.

Como se evidencia, existen varias formas de establecer los niveles de comprensión lectora; dentro de las propuestas presentadas se destaca actualmente la clasificación del MINEDU con respecto a las capacidades que se combinan para lograr la competencia lectora. Es importante mencionar que, dichas capacidades constituyen procesos cognitivos que fomentan la comprensión partiendo desde habilidades básicas como localizar información explícita, hacer inferencias, establecer conexiones entre las ideas, interpretar el sentido del texto vinculando los

saberes previos con la información que se obtiene del texto, luego someterlo a evaluación para emitir una postura.

4.2.7. Habilidades de la comprensión lectora propuestas por Tapia y Silva

En esta investigación, se ha tomado en cuenta la propuesta de Violeta Tapia y Maritza Silva, quienes sostienen que la comprensión de lectura es una habilidad genérica que se evidencia mediante subhabilidades específicas. Al respecto, Tapia y Luna (2008) consideran que la comprensión lectora es una habilidad macro o general, que se expresa por medio de un conjunto de subhabilidades medibles a través de preguntas que indagan sobre diferentes tipos de información; por ello, para que el estudiante pueda comprender mejor el texto necesita desarrollar subhabilidades o destrezas.

A continuación, se presentan las siete subhabilidades que comprende el test de Tapia y Silva (1982):

- 1. Información de hechos:** esta habilidad consiste en el reconocimiento de las ideas que presenta el texto (Tapia y Luna, 2008).

Con esta habilidad el estudiante puede localizar e identificar datos, nombres, características, hechos que aparecen de manera explícita en el texto.

Por ejemplo, en el cuento *El caballero Carmelo*, algunas preguntas relacionadas con esta habilidad son:

- ✓ ¿Cómo es el Carmelo?
- ✓ ¿Con quién se enfrentará el Carmelo a duelo?
- ✓ ¿Dónde ocurren los hechos?
- ✓ ¿Quién ganó la pelea?

- 2. Definición del significado de las palabras:** esta habilidad facilita la identificación del significado de la palabra desconocida del texto.

Según Cassany et al. (2000), se puede inferir el significado de una palabra ignota en los siguientes casos:

- ✓ **Según el contexto gramatical:** se puede deducir el significado de la palabra en una frase o en un párrafo, para ello se debe observar las palabras que rodean el término desconocido. Por ejemplo:

En el desayuno, sirvieron un juego **melifluo**, no pude terminarlo, ya que tengo la glucosa elevada.

Se deduce que la palabra *melifluo* significa dulce, azucarado.

- ✓ **Composición o estructura de las palabras**

Se puede obtener el significado de una palabra desconocida a partir de la descomposición de su estructura y puede ser derivada o compuesta. Ejemplo: **amarillenta**-amarilla, **inflexible**- flexible, **emparedar**-pared

- ✓ **A partir de conocimientos culturales**

El lector puede inferir el sentido de la palabra a partir de los conocimientos que tiene sobre su cultura. Así, en la siguiente oración:

Lucía se había **despabilado** luego de tomarse una jarra de café y de lavarse la cara.

Se puede inferir que la palabra despabilado significa **despertado, animado.**

Este significado se puede inferir a partir del conocimiento que se tiene en una determinada cultura, puesto que en algunos lugares se toma café para mantenerse activo.

3. Identificación de la idea central del texto: con esta destreza el lector podrá identificar el tema del texto. Según Solé (1998), el tema hace referencia al asunto del texto, es decir, de lo que trata el texto en general. Se expresa a través de una palabra o una frase nominal. Se puede identificar formulando la siguiente pregunta: ¿De qué trata el texto?

Por otro lado, es importante destacar que la idea principal de un texto es diferente al tema, ya que la primera hace referencia al enunciado más importante que propone el autor sobre el tema. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), la idea principal puede aparecer de manera explícita en cualquier parte del texto (inicio, en el centro o al final), es decir, el lector puede reconocerla luego de discriminar las ideas; o implícita, que involucra a un lector más atento, quien debe construir la idea. Se puede acceder a la idea principal a través de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que sostiene el autor con relación al tema?

4. Interpretación de hechos: con esta habilidad el estudiante realiza inferencias, interpreta frases y expresiones complejas. Como se observa, ya es una habilidad que demanda más concentración de parte del lector.

Esta habilidad está relacionada con lo que Cassany et al. (2000) llaman “*Leer entre líneas*” la cual hace referencia a la deducción del significado que está oculto y no aparece explícito en el texto; sino, ambiguo y depende de la interpretación del lector para descifrar esos detalles.

A continuación, se presentan algunas preguntas referentes a esta habilidad.

- ✓ ¿Hay alguna frase que pueda tener más de un sentido?
- ✓ ¿Qué significa la letra entra con sangre?

- ✓ ¿Qué te sugiere la expresión “Nadie es profeta en su tierra”
- ✓ ¿Qué da a entender la expresión “Se perdió el burro de tu primo”?

5. Inferencia sobre el autor: en esta habilidad, el estudiante infiere la intención con la cual ha sido escrito el texto; por ejemplo, criticar, informar, narrar, describir o persuadir al lector. Esta es una habilidad compleja que debe realizar el estudiante. Ejemplos de preguntas referentes a esta habilidad

- ✓ ¿Cuál podría ser la intención del autor en este texto?
- ✓ ¿Qué quiere decir el autor en este texto?
- ✓ ¿Cuál podría ser el propósito del texto?
- ✓ ¿Cuál es el tono del texto?

6. Inferencia sobre el contenido del fragmento: con esta habilidad se logra sacar conclusiones de un párrafo que tiene diferentes proposiciones. Según el Currículo Nacional Base Guatemala (2015), elaborar conclusiones implica una habilidad que le favorece al lector a comprender lo que el texto comunica; para ello, construye una idea a partir de las pistas que brinda la lectura, pero que no se menciona de manera específica. En ese proceso de construcción de nuevos significados, se integra los saberes previos del lector con la información que obtiene del texto.

A continuación, se mencionan algunas estrategias para inferir conclusiones.

Estas han sido tomadas del Currículo Nacional Base Guatemala (2015):

- ✓ Realizar una lectura minuciosa del texto
- ✓ Identificar las palabras clave en el texto
- ✓ Analizar las ideas que presenta el texto
- ✓ Discriminar las ideas (principal y secundaria)

- ✓ Diferenciar entre hechos y opiniones
- ✓ Vincular las ideas del texto con sus saberes previos
- ✓ Identificar la idea que no es mencionada en el texto

7. Rotulación: esta habilidad consiste en identificar un título apropiado para el texto propuesto. Según Cassany et al. (2000), colocar títulos es una actividad recurrente para fomentar la comprensión lectora, la cual requiere una lectura comprensiva y detallada del texto. Los autores mencionados sugieren algunas estrategias que se pueden trabajar en el aula para desarrollar esta habilidad:

- ✓ Brindar una lista de posibles títulos para que sean los estudiantes quienes elijan un título pertinente luego de ser sometido a un debate
- ✓ Colocar subtítulos para cada párrafo
- ✓ Proponer varias opciones de títulos para un mismo texto
- ✓ Combinar rótulos de títulos y textos para que posteriormente los estudiantes identifiquen el epígrafe adecuado de acuerdo al contenido del texto.
- ✓ Cambiar títulos como extenderlos, acortarlos de acuerdo al contenido del texto.

Es importante señalar que Pomahuacre (2019) realizó una investigación para determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una institución pública del Callao. En dicho estudio, utilizó el test de comprensión de lectura de Tapia y Silva, del cual se demostró su validez de contenido a través del criterio de juicio de expertos y su confiabilidad por medio de la prueba Kuder-Richardson, luego de someter los resultados de una prueba piloto.

También, Olivera (2019) emprendió una investigación con estudiantes de segundo de secundaria para conocer el nivel de comprensión lectora, para ello utilizó el test de Tapia y Silva. Sus resultados evidenciaron un bajo nivel en lectura.

Asimismo, la autora resalta los diversos temas que se abordan en los 10 fragmentos que componen la prueba, unos tienen un carácter científico y otros de humanidades. Además, se destacan los aspectos sociales y culturales de la sociedad peruana, lo cual es favorable para la persona que desarrolla la prueba porque en su construcción del significado despliega sus saberes previos.

De la misma manera, Contreras (2020) se propuso investigar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de segundo año de secundaria en una institución pública de Lima Metropolitana. Para medir la comprensión lectora utilizó el test de comprensión de lectura de Tapia y Silva, cuyos resultados demuestran que los estudiantes evaluados se encuentran en el nivel medio de la comprensión lectora.

Por otro lado, Esquerre y Vizcarra (2023) realizaron una investigación para conocer la diferencia entre el nivel de comprensión lectora de estudiantes del I ciclo de escuelas públicas superiores de Lima, cuyas edades oscilan entre 17 y 18 años. El instrumento utilizado fue el test de Tapia y Silva. Las autoras afirman que el instrumento es pertinente y presenta claridad; también, es de fácil acceso para la comprensión. Por todo lo expuesto, se demuestra que el test de lectura de Tapia y Silva (1982) es una prueba vigente y tiene un alcance en escolares y en el ámbito superior, ya que la prueba está dirigida a estudiantes de 12 a 20 años.

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Tipo, nivel y enfoque de la investigación

Esta investigación es básica porque busca incrementar el conocimiento científico que ya existe. Al respecto, Sánchez et al. (2018) la define como: “Tipo de investigación orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos sin una finalidad práctica específica e inmediata. Busca principios y leyes científicas, pudiendo organizar una teoría científica” (p.79).

Con respecto al nivel de la investigación, pertenece al correlacional. De acuerdo con Hernández et al. (2014) el estudio correlacional explica las relaciones entre dos variables en un determinado tiempo, pueden ser correlacionales propiamente o mantener una relación causa-efecto; es decir, una variable influye en la otra. Asimismo, Sánchez et al. (2018) se refieren al estudio correlacional como “diseño de investigación que tiene como objetivo establecer el grado de correlación estadística que hay entre dos variables en estudio. Funcionalmente permite observar el grado de asociación entre dos variables” (p. 51).

El enfoque de la investigación es cuantitativo, ya que busca recolectar información y analizarla con la finalidad de responder a las interrogantes y demostrar las hipótesis propuestas a través de estadísticos y así determinar con exactitud los comportamientos de los sujetos (Sánchez et al., 2018).

5.2 Diseño de la investigación

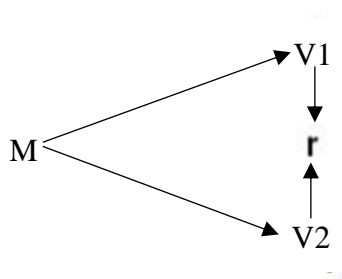
Su diseño es no experimental. Hernández et al. (2014) definen este estudio como la investigación que se ejecuta sin alterar las variables y que solamente los fenómenos son observados en su ambiente natural para luego ser analizados. Asimismo, corresponde al tipo transversal, ya que los datos se recolectan en un solo

momento. En la presente investigación se busca recoger la información en su estado habitual y en un solo momento a través de instrumentos validados.

Esta investigación se grafica de la siguiente forma:

Figura 6

Esquema del diseño correlacional de la investigación



Donde:

M = Estudiantes de tercer año de secundaria de un colegio particular en Lima

V1 = Estrategias de aprendizaje.

V2 = Comprensión lectora.

r = Relación

5.3. Población y muestra

5.3.1 Población

“Es un conjunto formado por todos los elementos que posee una serie de características comunes” (Sánchez et al., 2018, p. 102). En esta investigación, 72 estudiantes de ambos sexos de tercero de secundaria de un colegio particular de San Borja fueron considerados como la población.

5.3.2. Muestra

De la misma manera, Sánchez et al. (2018) definen la muestra como: “Conjunto de casos o individuos extraídos de una población por algún sistema de muestreo probabilístico o no probabilístico” (p. 93).

La muestra para este estudio fue censal; es decir, la población y muestra son la misma cantidad; por ende, no se realizó ningún tipo de muestreo.

Cabe mencionar que, luego de la revisión para comprobar el correcto llenado de los instrumentos, se retiraron seis pruebas aplicadas por no cumplir con el requisito anteriormente mencionado y, así, quedó como muestra final un total de 66 estudiantes.

Los criterios de selección considerados son dos: el primero, **el criterio de inclusión**, ya que se ha contemplado a los estudiantes de tercero de secundaria y a los estudiantes que presentaron los consentimientos firmados por sus padres. El segundo, **el criterio de exclusión**, el cual comprende a los estudiantes que no asistieron el día de la evaluación y a los estudiantes que no desarrollaron la prueba completa o correctamente.

5.4 Operacionalización de las variables

Variable: Estrategias de aprendizaje

Definiciones	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala de medición
Definición Conceptual					
Gargallo et al. (2009) afirman que incluye procesos cognitivos de procesamiento de la información realizado por el aprendiz cuyo propósito es tener logros eficaces en un contexto social dado.	Estrategias de adquisición de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración • Subrayado lineal • Subrayado idiosincrático • Epigrafiado • Repaso en voz alta • Repaso mental • Repaso reiterado 	<p>1-3-11</p> <p>5-8</p> <p>6-7-10</p> <p>2-9</p> <p>13-14-16-19</p> <p>4-15-17-18</p> <p>12-20</p>	<p>Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA), Román y Gallego (1994)</p>	<p>Escala de Likert, con cuatro tipos de respuesta</p>

Definición Operacional	Estrategias de codificación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Nemotecnias 43-44-45-46 • Relaciones intracontenidos 3-4-5-29 • Relaciones compartidas 8-9-10 • Imágenes 11-12-13 • Metáforas 14-15 • Aplicaciones 6-7-16-17-18-19 • Autopreguntas 21-22-23-27-28 • Paráfrasis 20-24-25-26 • Agrupamientos 30-31-32-33-34-42 • Secuencias 35-36 • Mapas conceptuales 38-39 • Diagramas 1-2-37-40-41
Son las formas de procesar la información que hace el estudiante en la ejecución de una actividad o tarea que involucra las cuatro dimensiones y sus respuestas son registradas a través de un cuestionario.	Estrategias de recuperación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de codificación 1-2-3-4-10

	• Búsqueda de indicios	5-6-7-8-9
	• Planificación de respuestas	11-12-14-17-18
	• Respuesta escrita	13-15-16
Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	• Autoconocimiento	1-2-3-4-5-6-7
	• Automanejo/ planificación	10-11-12-13
	• Automanejo/regulación	8-9-14-15-16-17
	• Auto instrucciones	18-20-21
	• Autocontrol	26-30-19
	• Contra distractores	22-23-24
	• Interacciones sociales	25-27-28-29
	• Motivación extrínseca e intrínseca	31-32-33-34
	• Motivación de escape	35

Variable: Comprensión lectora

Definiciones	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos	Escala de medición
Definición Conceptual	Información de hechos	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce información 	1-2-13-24-27-29		Nominal
Tapia y Luna (2008) definen la comprensión lectora como una serie de sub-habilidades medibles a través de interrogaciones que averiguan diferentes tipos de información.	Definición de significado	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el concepto 	5-16		Correcto Incorrecto
	Identificación de la idea central del texto	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el asunto central 	14-23-28	Test de	
	Interpretación de hechos	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las partes del fragmento manifestado en proposiciones diferentes 	4- 6-7-9-10-12-15 17-18-21 -22-31-32-36	comprensión lectora de Tapia y Silva (1982)	
	Inferencia sobre el autor	<ul style="list-style-type: none"> Determina la intención, el propósito y la perspectiva del autor 	37-38		

<p>Definición Operacional</p> <p>El constructo se evalúa mediante las 7 dimensiones en las que debe reconocer, identificar o extraer información de un texto.</p>	<p>Inferencia sobre el contenido del fragmento</p> <p>Rotular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones • Identifica un título adecuado 	<p>19-20-25 -30-34-35</p> <p>3- 8-11-26-33</p>
---	---	--	---

5.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

5.5.1 Técnicas

Para ambos cuestionarios, se ha aplicado como técnica, la encuesta.

Según Bernal (2010), la encuesta es una técnica para recolectar información que se sustenta en un repertorio de preguntas elaboradas con anticipación a fin de recabar información de los sujetos.

5.5.2 Instrumentos

Sánchez et al. (2018) definen el instrumento como una herramienta que constituye una parte de la técnica para reunir datos, este puede ser una guía, un cuestionario, una prueba o un test.

Los dos instrumentos empleados en esta investigación: “ACRA, Escala de estrategias de aprendizaje” y “el test de comprensión de lectura” han sido utilizados en estudios correlacionales y con muestras similares a nivel internacional y nacional que se ven reflejados en los antecedentes.

5.5.2.1 ACRA, Escala de estrategias de aprendizaje

Este instrumento comprende 119 ítems distribuidos en cuatro escalas: estrategias de adquisición de información, codificación de la información, recuperación y de apoyo al procesamiento de la información que pueden ser aplicadas y valoradas de manera independiente. Su objetivo es conocer las estrategias que usan los estudiantes al emprender un trabajo o hacer una tarea.

Cada ítem se decodifica a través de una escala de medición que presenta cuatro niveles: A (nunca o casi nunca), B (algunas veces), C (bastantes veces) y D (siempre o casi siempre).

El instrumento en mención cumple los requisitos de validez y confiabilidad necesarios para ser una herramienta confiable y responde a las exigencias de las investigaciones científicas.

A. Ficha Técnica del instrumento 1: Escala de estrategias de aprendizaje

Nombre: ACRA, Escala de estrategias de aprendizaje

Autores: Román y Gallego

Año: 1994

Aplicación: Puede ser tanto individual como colectiva.

Ámbito de aplicación: Desde los 12 años hasta universitarios.

Tiempo: 50 minutos aproximadamente.

Contenido: Está conformado por cuatro escalas: adquisición de la información (20 ítems), codificación de la información (46 ítems), recuperación de la información (18 ítems) y apoyo al procesamiento de la información (35 ítems).

Escalas y valores: A = Nunca o casi nunca, B= algunas veces, C= bastantes veces y D= siempre o casi siempre

Finalidad: Evalúan las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan habitualmente.

5.5.2.2 Test de comprensión de lectura

El instrumento comprende 10 textos variados y presenta 38 preguntas. Su finalidad es evaluar la comprensión lectora a través de la medición de 7 subhabilidades: reconocer hechos, definir significados, identificar la idea central del texto, interpretar hechos, inferir el propósito del autor, inferir sobre el contenido del texto y rotulación. Esta prueba se puede aplicar a estudiantes cuyas edades están comprendidas entre 12 y 20 años. El tiempo de duración de la prueba es entre 50 y

60 minutos. Se califica asignando un punto a la respuesta correcta y el puntaje máximo es 38. La prueba cuenta con su respectivo baremo peruano.

El instrumento responde a los requisitos de validación y confiabilidad necesarios para ser una herramienta aplicable.

B. Ficha técnica de instrumento 2: Test de comprensión de lectura

Nombre: Test de comprensión de lectura

Autores: Tapia y Silva

Año: 1982

Aplicación: Puede ser tanto individual como colectiva

Ámbito de aplicación: De 12 a 20 años

Tiempo: Entre 50 a 60 minutos

Finalidad: Evaluar la comprensión lectora manifestada en sub-destrezas específicas.

5.5.3. Validez de los instrumentos

Según Hernández et al. (2014), la validez hace referencia al grado en el que un instrumento mide la variable que intenta medir. Asimismo, los autores mencionados manifiestan que hay tres formas de establecer la validez de un instrumento: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo.

Para establecer la validez de los instrumentos “ACRA, Escala de estrategias de aprendizaje” y “Test de comprensión de lectura” se consideró la validez de contenido mediante el criterio de jueces expertos. Para ello, primero, se elaboró la matriz de operacionalización de ambas variables (estrategias de aprendizaje y comprensión lectora) con sus respectivas dimensiones; una vez culminada la matriz, se solicitó la participación de tres personas expertas en el tema para que puedan determinar la validez de los instrumentos. Posteriormente, recibieron la matriz de

operacionalización de las variables y en una ficha de validación emitieron su aprobación de cumplimiento de criterios de ambas pruebas.

Tabla 1

Validez de la escala de estrategias de aprendizaje

Validador	Decisión
Dr. Carlos Ernesto Joya Rodríguez	Aplicable
Dr. Francisco Manuel Ugarte Palacin	Aplicable
Dra. Giuliana Cecilia Castro Carrasco	Aplicable

Tabla 2

Validez del test de comprensión lectora

Validador	Decisión
Dr. Carlos Ernesto Joya Rodríguez	Aplicable
Dr. Francisco Manuel Ugarte Palacin	Aplicable
Dra. Giuliana Cecilia Castro Carrasco	Aplicable

5.5.4 Confiabilidad de los instrumentos

De acuerdo con Sánchez et al. (2018), los instrumentos son confiables dependiendo de la exactitud que brindan. Del mismo modo, Hernández et al. (2014) se refieren a la confiabilidad como “El grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p. 200).

Para lograr la confiabilidad de los instrumentos, se realizó un análisis estadístico que dependió del tipo de respuesta de los instrumentos. En el caso del ACRA, escala de estrategias de aprendizaje, debido a sus múltiples respuestas o por

su carácter politómico, se usó el Alfa de Cronbach y para el test de comprensión de lectura, por presentar solo dos respuestas y ser dicotómica, se empleó la prueba Kuder Richardson. Cabe mencionar que, antes de someter sus resultados a dichos estadísticos, se aplicó una prueba piloto que se detalla a continuación.

Para demostrar las propiedades psicométricas de los instrumentos, se realizó una prueba piloto en las aulas del centro educativo en el año 2022, donde participaron voluntariamente 15 estudiantes con características similares a la población objetivo, es decir, alumnos de tercero de secundaria de ambos sexos (9 mujeres y 6 varones). El tiempo de duración fue 120 minutos.

Tabla 3

Confiabilidad de la escala de estrategias de aprendizaje

Alfa de Cronbach	Número de elementos
.983	119

Como se observa en la tabla 3, el puntaje de Alfa de Cronbach es .983, que de acuerdo con Carvajal et al. (2011), el rango entre .700 y .900 indica que es un margen aceptable, por lo tanto, el instrumento demuestra ser confiable.

Tabla 4

Confiabilidad del test de comprensión lectora

Kuder Richardson	Número de elementos
.970	38

Como se aprecia en la tabla 4, para la confiabilidad del instrumento de comprensión lectora se usó la prueba Kuder Richardson, la cual se utiliza cuando un test tiene respuesta dicotómica. De acuerdo con Kline (2015), los rangos que están por encima de .900 son considerados de excelente confiabilidad, por lo que se puede afirmar que este instrumento cumple con dicho criterio.

5.6 Consideraciones éticas

Se respetó los principios éticos que exige la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Primero, el Comité Institucional de Ética e Investigación (CIEI) aprueba el proyecto titulado “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2022” bajo la categoría de revisión EXPEDITA cuyo código de inscripción fue 207648 con fecha 12 de enero de 2023.

También, se aprobaron los documentos presentados de consentimiento informado (padres) y asentimiento informado (estudiantes), donde se detallaron el propósito de la investigación, los procedimientos, beneficios, confidencialidad y derecho de los participantes. Dichos documentos fueron entregados a los padres y estudiantes antes de la aplicación de las pruebas.

Durante la ejecución de las pruebas se aplicó el principio del respeto a las personas, ya que los participantes no registraron sus nombres en la resolución de las mismas, es decir, se consideró el anonimato. Los datos obtenidos a partir de sus respuestas fueron únicamente utilizados para este estudio, no se compartió con otras personas ni con otras instituciones.

Asimismo, se consideró el principio de justicia, porque antes de desarrollar las pruebas, se explicó y dio las indicaciones respectivas a todos los participantes. Cuando surgieron dudas durante el desarrollo, la investigadora aclaró cordialmente las inquietudes de los participantes. Finalmente, el principio de beneficencia, ya que la investigación no ocasionó daños físicos ni mentales a los participantes, sino sus resultados tendrán un carácter reflexivo en la institución donde se realizó la investigación.

5.7 Plan de análisis

Se aplicaron los instrumentos de manera colectiva, luego los datos obtenidos fueron compilados en Excel; posteriormente, dicha información se procesó en el programa SPSS versión 25.0. Se utilizó la prueba Alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad de la escala de estrategias de aprendizaje por tener un carácter politómico; la cual se corresponde con lo que proponen Cohen y Swerdlick (2001), quienes destinan el uso de dicho estadístico para las pruebas con respuestas múltiples. Mientras que se usó Kuder Richardson para el test de comprensión de lectura, ya que es una prueba dicotómica, es decir, tiene solo dos tipos de respuesta.

En cuanto a la estadística descriptiva, se aplicó el análisis de tabla de frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar de ambas variables. Posteriormente, se aplicó la estadística inferencial para contrastar las hipótesis planteadas y determinar la relación entre las variables estudiadas. Para cumplir con dicho objetivo, fue necesario realizar una prueba de normalidad, que en este caso fue Kolmogorov Smirnov, el cual demostró que los datos no seguían una distribución normal y se aplicó la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS

En esta sección, se van a mostrar los resultados donde se describirá paso a paso la prueba de normalidad; asimismo, se presentarán datos a nivel descriptivo e inferencial de tal manera que se puedan contrastar las hipótesis.

6.1 Análisis e interpretación de los datos de la variable independiente

Tabla 5

Frecuencia de la variable estrategias de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles de estrategias de aprendizaje	Bajo	4	6.1%
	Medio	46	69.7%
	Alto	16	24.2%
	Total	66	100%

De acuerdo con la tabla 5, se puede considerar que desde el nivel medio existen evidencias de que alrededor del 75% de la muestra no hace uso adecuado de estrategias de aprendizaje. Asimismo, es importante destacar la diferencia entre conocerlas y aplicarlas, pues los resultados muestran su falta de utilización en los procesos de aprendizaje.

Tabla 6

Frecuencia de las estrategias de adquisición de la información

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles de estrategias de adquisición de la información	Bajo	43	65.2%
	Medio	10	15.2%
	Alto	13	19.6%
	Total	66	100%

De acuerdo con la tabla 6, respecto al uso de estrategias de adquisición de la información, el mayor porcentaje se ubica en la categoría bajo; es decir, que

actividades como el subrayado o repaso no son aplicados por el 65.2% de los encuestados. Esta es una situación que demostraría cómo las clases virtuales han impactado en ciertos hábitos de la muestra y, si bien el 34.8% restante responde de manera adecuada, es importante considerar la presencia de otros elementos o factores que favorecen el uso de dichas estrategias.

Tabla 7

Frecuencia de las estrategias de codificación de la información

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles de estrategias de codificación información	Bajo	25	37.9%
	Medio	15	22.7%
	Alto	26	39.4%
	Total	66	100%

En la tabla 7, se observa que las puntuaciones están polarizadas; destaca la categoría alto, seguida de la categoría bajo. Esto quiere decir que algunos encuestados hacen uso de estrategias como nemotecnia, parafraseo, uso de mapas conceptuales y/o diagramas. Si bien la tendencia en la muestra indica que casi las dos terceras parte se alinean hacia lo óptimo, se debe enfatizar que un total de 25 estudiantes aún tienen que mejorar.

Tabla 8

Frecuencia de las estrategias de recuperación de la información

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles de estrategias de recuperación información	Bajo	33	50%
	Medio	18	27.3%
	Alto	15	22.7%
	Total	66	100%

Respecto a la tabla 8, se aprecia que exactamente la mitad de la muestra presenta dificultades para aplicar estrategias de recuperación de la información.

Esto quiere decir que no hacen uso de actividades como búsqueda de indicios ni planifican sus respuestas, lo cual demuestra que se han perdido ciertos hábitos relacionados con el estudio. Nuevamente, se evidencia que 1 de cada 2 estudiantes presentan dificultades en dicha estrategia, lo que conlleva a reflexionar qué factores impactan negativamente en la recuperación eficiente de la información adquirida. Asimismo, se debe considerar entre las debilidades el acceso inmediato a internet para buscar datos dejando de lado el propio esfuerzo para recordar la información.

Tabla 9

Frecuencia de las estrategias de apoyo al procesamiento de la información

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles de estrategias de apoyo al procesamiento	Bajo	33	50%
	Medio	17	25.8%
	Alto	16	24.2%
	Total	66	100%

Como se aprecia en la tabla 9, el 50% de los encuestados se ubica en la categoría bajo en el uso de estrategias de apoyo al procesamiento de la información, esto quiere decir que no suelen buscar en su entorno social la ayuda necesaria o en su defecto automotivarse, autocontrolarse ni autoinstruirse.

Esto podría relacionarse también con la pandemia, pues la socialización, vinculada de manera implícita en la educación, se vio alterada cuando los estudiantes accedían a sus clases virtuales mediante el uso de dispositivos móviles y otros recursos tecnológicos para procesar la información necesaria como parte de sus aprendizajes.

6.2 Análisis e interpretación de los datos de la variable dependiente

Tabla 10

Frecuencia de la variable comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje	
Niveles de comprensión lectora	Muy inferior	10	15.2%
	Inferior	3	4.5%
	Inferior medio	15	22.7%
	Medio	5	7.6%
	Superior medio	13	19.7%
	Superior	6	9.1%
	Muy superior	14	21.2%
	Total	66	100%

Como se puede apreciar en la tabla 10, los puntajes extremos se encuentran polarizados, mientras que el 15.2% se ubica en el nivel muy inferior, el 21.2% se encuentra en la categoría muy superior; asimismo, el 22.7% pertenecen al inferior medio y el 19.7% en superior medio. Esto indica que el 50% de los encuestados cuentan con herramientas o recursos por encima del promedio respecto a la comprensión lectora, lo cual es preocupante pues deja en claro que, en la muestra de estudio, 1 de cada 2 estudiantes no comprende lo que lee.

6.3 Prueba de normalidad

De acuerdo con Romero (2016), la prueba de normalidad se utiliza cuando la muestra es mayor a 50 participantes y para determinar si los datos proceden de una distribución normal o no; la significación estadística o p. valor debe exceder de .05 o ser menor que .05 respectivamente.

Tabla 11*Prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov*

	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias de aprendizaje	.073	66	.200*
Estrategias de adquisición	.073	66	.200*
Estrategias de codificación	.062	66	.200*
Estrategias de recuperación	.132	66	.006
Estrategias de apoyo	.089	66	.200*
Comprensión lectora	.108	66	.056

De lo que se observa en la tabla 11, la prueba de normalidad usada fue Kolmogorov Smirnov, ya que se empleó una muestra mayor a 50 personas. La mayoría de los puntajes de significancia son diferentes que .05, por lo que se considera que los datos no siguen una distribución normal, por ello, se aplicó el estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Tabla 12*Correlación entre comprensión lectora y estrategias de aprendizaje*

		Estrategias de aprendizaje
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación
		-.102
		Sig. (bilateral)
		.415
		N
		66

Como se aprecia en la tabla 12, el p. valor es de .415, mayor que .05 esperado por lo que se determina que no existe relación entre las variables de estudio; es decir, que las modificaciones en los niveles de la comprensión lectora no están asociadas a las estrategias de aprendizaje.

Tabla 13

Correlación entre comprensión lectora y estrategias de adquisición de la información

		Estrategias de adquisición de la información	
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	-.172
		Sig. (bilateral)	.169
		N	66

De lo observado en la tabla 13, el p. valor obtenido es mayor que .05, por lo cual se determinó que no existe correlación entre la comprensión lectora y las estrategias de adquisición de la información; es decir, que el incremento o disminución de la primera variable no altera esta dimensión de las estrategias de aprendizaje.

Tabla 14

Correlación entre comprensión lectora y estrategias de codificación de la información

		Estrategias de codificación de la información	
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	-.153
		Sig. (bilateral)	.220
		N	66

En función a lo obtenido en la tabla 14, se observa que el p. valor es de .220, mayor que el .05 esperado, por lo tanto, se rechazó la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula; es decir, se demostró que no existe correlación entre la comprensión lectora y las estrategias de codificación de la información. Con dichos

resultados se entiende que ambas variables no tienen asociación y, por tanto, las alteraciones de una de ellas no impactan en la otra.

Tabla 15

Correlación entre comprensión lectora y estrategias de recuperación de la información

		Estrategias de recuperación de la información	
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	-.034
		Sig. (bilateral)	.785
		N	66

De acuerdo con el resultado de la tabla 15, se evidenció un p. valor de .785, mayor que el .05 esperado, así se rechazó la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula demostrándose que no existe asociación entre la comprensión lectora y las estrategias de recuperación de la información; es decir, no existe asociación entre las variables estudiadas y, por consiguiente, el incremento o decremento en los niveles de una variable no se ve afectada por la otra variable.

Tabla 16

Correlación entre comprensión lectora y estrategias de apoyo al procesamiento de la información

		Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	
Rho de Spearman	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	.006
		Sig. (bilateral)	.963
		N	66

Como se puede apreciar en la tabla 16, el p. valor es de .963, el cual resultó ser mayor que .05, por ello, se rechazó la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula; es decir, no existe asociación entre la comprensión lectora y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información. Dicho resultado explica que los cambios o modificaciones en los niveles de una de las variables no tienen implicancia en la otra.

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN

La comprensión lectora implica entender el significado de un texto. Es un proceso cognitivo complejo y requiere dedicarle tiempo y, sobre todo, práctica dentro y fuera de las aulas. Evidentemente, hay estrategias que favorecen la lectura y estas se van perfeccionando a medida que pasa el tiempo, así el lector busca apropiarse de ellas para facilitar la comprensión de un texto.

Trabajar la comprensión lectora exige algunas actividades como seleccionar un texto adecuadamente teniendo en cuenta la edad, los intereses y las habilidades lectoras del estudiante. También, se deben plantear preguntas para recuperar información, hacer inferencias, organizar la información, sintetizar o resumir la información. Asimismo, es necesario formular preguntas de valoración que permitan al educando opinar sobre el contenido y la forma del texto para garantizar que el texto haya sido comprendido.

Estos aspectos mencionados se vieron de alguna manera alterados durante los años en que la educación se tornó virtual, producto de la pandemia del COVID 19. Esta medida tomada por el gobierno para evitar el avance del virus tuvo sus implicancias en los estudiantes que fueron encuestados en esta investigación. Los resultados mostraron que el 42.4% se ubica en niveles de comprensión lectora por debajo del promedio; es decir, tiene dificultades para entender lo que leen. Esta información concuerda con lo obtenido por Mijahuanga (2020), pues su estudio reveló que el 45% de su muestra tiene bajo nivel en comprensión.

Este hallazgo también es similar con los resultados de la investigación de Medina y Nagamine (2019), quienes mostraron que el 62.7% de su muestra estaba en proceso de lograr lo esperado en comprensión lectora, tanto en el nivel literal

como inferencial. Igualmente, se evidencia convergencia con el estudio de Bravo (2022) donde el 95% de los encuestados tiene niveles bajo y medio en la comprensión. Por otro lado, no concuerda con el estudio de Jácome et al. (2022), quienes obtuvieron que el 88.1% de su población evidenciaba una comprensión en nivel medio y solo un 11.9%, en nivel bajo. Una posible razón para tal diferencia se debe a que la investigación se realizó a nivel internacional, en donde los escolares habían ya retornado a las aulas con mayor anticipación, por lo que se entiende que han estado realizando más actividades relacionadas con dicha variable.

Asimismo, en el estudio del Banco Mundial, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2022), habían informado que 80% de los estudiantes de educación primaria tendrían dificultades en comprensión lectora representando un retroceso de una década a causa de la pandemia. En ese sentido, este informe concuerda con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, se entiende como una serie de actividades, medios y técnicas cuyo propósito es hacer que el proceso de aprendizaje sea más efectivo, por ello, algunas actividades de la comprensión lectora son denominador común en ambas variables. Es lógico deducir que para su aplicación, depende del conocimiento que tengan los estudiantes sobre la diversidad de estrategias a aplicar; sin embargo, las medidas tomadas por el MINEDU, facilitaron la promoción de año escolar de los discentes, por lo que las destrezas que se debían desarrollar no eran, en muchos casos, consideradas y, por ello, los

hábitos que se habían consolidado durante años, dejaron de ser imprescindibles a tal punto que acudieron a las facilidades que les proporcionaba la tecnología.

Esto impactó negativamente en el esfuerzo por estudiar, aprender e incluso actividades cognitivas complejas no se ejercitaron, ya que los programas o software de inteligencias artificiales como el ChatGPT suplieron la realización de tareas con solo instrucciones mínimas. Asimismo, este hecho ocasionó que los estudiantes no potenciaran sus capacidades lectoras limitando el desarrollo de su pensamiento crítico, expresión verbal y escrita, imaginación y vocabulario.

Los resultados del presente estudio avalan lo manifestado, pues se mostró que el 65.2% de la muestra tuvo bajos niveles de estrategias de adquisición de la información; el 50%, bajo en estrategias de recuperación de la información e igualmente un 50% evidenció estar bajo en estrategias de apoyo al procesamiento. Sin embargo, los participantes destacaron, relativamente, en las estrategias de codificación de la información, pues el 39.4% se ubicó en la categoría alto; es decir, más de la tercera parte hace uso de recursos como parafraseo, nemotecnias, mapas conceptuales y diagramas.

Esta información es coherente con la investigación realizada por Medina y Nagamine (2019), en donde las estrategias fluctuaban entre los niveles inicio y en proceso; pero es inconsistente con lo obtenido por Jácome et al. (2022), pues en su estudio el 76.1% de la muestra aplicaba diversas estrategias de aprendizaje de manera correcta y eficaz para obtener los resultados esperados; coincidentemente como sucedió con la variable comprensión lectora. Este estudio divergente es internacional, que probablemente sea la razón principal de los resultados favorables.

Respecto a la correlación entre las variables, este estudio reveló que las estrategias de aprendizaje mediante la adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información no se asocian con la comprensión lectora; este resultado es coherente con la investigación internacional de Carmona y Moreno (2019) y Gonzales (2021), quienes mediante la misma metodología demostraron que el p. valor excedía del .05 máximo permitido por lo que se aceptó la hipótesis nula.

La convergencia radica en las condiciones que tiene la muestra en cuanto a los niveles de estrategias de aprendizaje, pues para poder determinar la relación entre las variables de estudio, es necesario que los participantes las apliquen en su contexto educativo; sin embargo, en este estudio el 75% de los encuestados evidenciaron que no las utilizan a pesar de conocerlas. Esto se debe a que el propio sistema educativo no facilita la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en todas las áreas académicas. Asimismo, el 50% de los encuestados tiene dificultades para comprender lo que leen.

Desde el punto de vista teórico, estos resultados se sustentan con los aportes de Granados et al. (2017), quienes refirieron la necesidad de que los estudiantes sean honestos en cuanto al uso o conocimiento de las estrategias de aprendizaje. De esa manera, Gaeta y Cavazos (2017), señalan que es posible conocer los factores motivacionales o cognitivos que son indispensables para desarrollar el aprendizaje. Asimismo, Elosúa y García (1993) manifiestan que la comprensión lectora es una actividad cognitiva compleja que requiere de procesos cognitivos y metacognitivos para que el entendimiento del texto sea efectivo.

Las estrategias de aprendizaje están ordenadas en dimensiones, las cuales también se sometieron al análisis estadístico para comprobar si se asocian con la variable de estudio, es así que los resultados mostraron, con un p. valor de .169, que no existe relación entre las estrategias de adquisición de información y la comprensión lectora. Esta información difiere con los estudios de Montoya (2019), quien encontró una asociación moderada de .510; asimismo, con la investigación de Rojas (2017), quien halló una correlación de .541.

Una de las posibles razones por las cuales existe divergencia es que la institución en la que se realizó el estudio tiene una política de acreditación nacional e internacional; además, se está preparando para el Bachillerato Internacional lo que incrementa el nivel de exigencia. Sin embargo, los estudiantes no están preparados para estos retos, lo cual se evidencia en el alto porcentaje con dificultades en la aplicación de las estrategias de adquisición.

Es indiscutible que las estrategias de aprendizaje en adquisición de la información impactan directamente en el rendimiento académico, pues a medida que se apliquen actividades como el subrayado, repaso o epigrafiado, los logros serán más notables; además, de vincularse con la comprensión lectora.

Con base en lo mencionado, este estudio concuerda y discrepa a la vez con lo obtenido por Villamizar y Mantilla (2021) quienes hallaron un puntaje de asociación débil de .291 entre el rendimiento académico y el nivel literal de la comprensión; sin embargo, no encontraron relación con los niveles de organización, inferencial, crítico ni de apreciación de la información. Es posible que dichas capacidades se hayan visto alteradas por la modalidad virtual de la educación.

En cuanto a las estrategias de codificación de la información y la comprensión lectora, esta investigación evidenció que no existe asociación entre dichas variables, pues el p. valor de .220 excede al .05 permitido. Este resultado es similar con el estudio de Urbina (2020), quien por un p. valor mayor que .05 determinó que no existe asociación porque más del 60% de los estudiantes mostró que sus niveles de estrategias de codificación están por debajo de lo esperado; es decir, tienen dificultades para elaborar y organizar la información.

Por otro lado, este estudio discrepa con Montoya (2019) y Rojas (2017), quienes hallaron un puntaje de correlación de .490 y de .587 respectivamente, esto se debe a que en el primer estudio la población fue muy limitada, lo cual ocasionaría que los resultados tengan un sesgo por muestra; mientras que, en la segunda investigación más de la mitad de la población tiene niveles altos en la aplicación de estrategias de codificación.

Según Román y Gallego (2001), las nemotecnias, la organización y la elaboración entre otros, forman parte de las estrategias de codificación y combinadas con estrategias cognitivas buscan la memorización de la información que resulta útil para la comprensión lectora. De acuerdo con esto, podemos afirmar que la codificación y comprensión lectora basadas en la memoria se hallan íntimamente relacionadas; sin embargo, este estudio reveló que no existe asociación entre ambas variables, lo cual discrepa con Sadi (2017), quien demostró en su estudio que existe relación, aunque en baja intensidad, entre la memoria y el ensayo ($r = .185$); elaboración ($r = .158$); organización ($r = .196$) y pensamiento crítico ($r = .159$).

Entre la comprensión lectora y las estrategias de recuperación de la información, se obtuvo en esta investigación una significancia bilateral de $.785 > .05$, así se concluyó que no existe relación entre las variables de estudio; sin embargo, esta información discrepa con los estudios de Montoya (2019), Urbina (2020) y Rojas (2017), quienes obtuvieron una correlación baja de $.340$, de $.364$ y relación moderada de $.444$ respectivamente. Estos resultados serían por la cantidad de participantes, ya que solo Rojas empleó una muestra significativa de estudio.

De acuerdo con Román y Gallego (2001), las estrategias de recuperación buscan indicios y planificación, para lo cual es necesario la motivación y la misma es determinante en la comprensión lectora; entonces se puede afirmar que existe una relación entre ellas. Bajo este marco, el resultado de la presente investigación no concuerda con Saraçoğlu (2020), quien demostró que la motivación se asocia moderadamente con el planeamiento, monitoreo y regulación ($r = .459$). Cabe mencionar que la discrepancia se debería a que el estudio fue durante 2017 y 2018, años que no tuvieron la influencia de la educación virtual a causa de la pandemia.

Finalmente, no se halló asociación entre la comprensión lectora y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, ya que el estadístico Rho de Spearman arrojó un p. valor de $.963$. Como en los casos anteriores, estos resultados no concuerdan con el estudio de Montoya (2019), quien demostró que ambas variables presentan una correlación débil de $.340$ y Rojas (2017) halló una asociación moderada de $.505$.

Tomando en cuenta a Román y Gallego (2001), las estrategias de apoyo al procesamiento de la información implican hacer uso de interacciones sociales, las cuales se emplean también en el aprendizaje colaborativo que forman parte de las

estrategias didácticas, además de la motivación intrínseca o extrínseca. En ese sentido, el estudio discrepa con Bravo (2022), quien halló asociación de baja intensidad de .353 entre la dimensión habilidades interpersonales y la comprensión lectora. Del mismo modo, no concuerda con Jácome et al. (2022), quienes demostraron una relación moderada de .790 entre las estrategias didácticas y la comprensión lectora. Asimismo, difiere con los estudios de Saraçoğlu (2020), Kuşdemir y Bulut (2018) y Santos et al. (2018), quienes encontraron relación moderada de .488 entre la motivación y las estrategias de aprendizaje; relación de baja intensidad de .297 entre la motivación y el texto narrativo y de .359 entre motivación y el texto informativo; y de .234 entre la comprensión y la motivación por aprender respectivamente.

La explicación a estos resultados se podría atribuir a la cantidad de muestra utilizada en los estudios, que indica ser un factor interviniente, e influye además estadísticamente. En otros casos, se debe a que las investigaciones se realizaron bajo la modalidad de educación presencial previa a la pandemia.

Todos los resultados relacionados con las estrategias de aprendizaje demuestran que los estudiantes no hacen evidentemente uso de estas, lo que sería por desconocimiento o dificultad para identificar las estrategias que usan y, según Granados et al. (2017), ser honestos es un elemento muy importante para identificar qué motiva el aprendizaje. Además, los discentes no suelen utilizar procedimientos para desarrollar una determinada actividad y, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002), se debe a que no han desarrollado habilidades para un aprendizaje significativo.

Este estudio tiene como fortaleza que la metodología de investigación aplicada se basa en la objetividad, sin interferencia alguna de parte de la investigadora; de tal manera que los resultados se analizaron empleando la estadística para determinar la asociación entre las variables.

En el enfoque cuantitativo de la investigación, se observa y evalúa el fenómeno en su contexto real evitando todo tipo de contaminación y manipulación en los datos obtenidos, así se pudo realizar la contrastación con las teorías que se han utilizado para considerar su vigencia. Asimismo, los resultados se pueden extrapolar a una población mayor. Por otro lado, la desventaja de este enfoque es que no considera la opinión, pensamientos y sentimientos, aspectos que también son relevantes en un estudio, pues permiten conocer la percepción que cada participante tiene del fenómeno a estudiar.

Si bien, al inicio del año 2020, cuando se anunció el Decreto Supremo que declaraba el Estado de Emergencia a causa del COVID-19, se evidenció que la mayoría de los estudiantes se sentía a gusto con la nueva forma de enseñanza desde sus hogares, no contemplaron las implicancias que tendría, pues necesitaron compartir los dispositivos o espacios de aprendizaje con los demás familiares, lo cual originó distractores que impidieron, en muchos casos, la participación activa en clase o mantener la concentración, aspectos relevantes en la comprensión lectora.

Durante los dos años de enseñanza virtual se hicieron adaptaciones tanto en el colegio como en los hogares para garantizar la educación de calidad. Hace aproximadamente un año y medio, la población estudiantil retornó a las clases presenciales y es cuando, realmente, se ha observado las consecuencias en sus aprendizajes: pérdida de hábitos de estudio, deficiencias en la comprensión lectora,

carencia de estrategias de aprendizaje, poca socialización, entre otros; por ello, la relevancia de la presente investigación permite conocer en qué medida se ha visto afectado el desarrollo integral de los escolares durante la pandemia.

No es extraño que los escolares hayan cambiado muchas actitudes con las disposiciones del MINEDU, pues ante la pandemia, era evidente tomar medidas de salubridad; sin embargo, no se consideró el impacto que tendría en los estudiantes, pues pasar de la presencialidad a la virtualidad impedía que el docente pueda monitorear sus avances y requerimientos académicos. Es evidente la gran diferencia entre un acompañamiento personal, en donde el contacto visual y el lenguaje no verbal son elementos que favorecen el aprendizaje a diferencia de una relación distante, carente de contacto y sin poder visualizar a la otra persona, lo cual no garantiza una atención y seguimiento adecuados.

La presente investigación ha demostrado que los estudiantes se han visto obligados a adaptarse a una nueva forma de educación gracias a sus conocimientos digitales que les permitió acceso a información inmediata; aunque en algunos casos no la usaban adecuadamente para realizar sus tareas o las hacían sin el mínimo esfuerzo. Es así que, esta investigación resulta como antecedente para futuros estudios y base para mejorar las condiciones académicas de los estudiantes mediante talleres y reforzamientos específicamente dirigidos a la comprensión lectora fortaleciendo habilidades y capacidades que se han perdido durante la enseñanza virtual.

Esta investigación tiene como limitación la cantidad de muestra empleada, pues en un estudio correlacional se espera contar con un número de participantes representativos de la población; sin embargo, está supeditado a la voluntariedad; es

decir, no se puede ordenar u obligar a nadie a formar parte de un estudio. Bajo este concepto, y a pesar de informar a los padres de familia sobre los beneficios de que sus hijos participen de esta investigación, solo se obtuvo permiso de los apoderados de los estudiantes de tercero de secundaria y por ser la muestra final mínima, no se debe descartar que los resultados puedan estar influenciados por esa condición.

Otra limitación que ha tenido la investigación es la antigüedad de los instrumentos utilizados para el recojo de la información, ya que para evaluar las estrategias de aprendizaje se ha empleado el ACRA, Escala de estrategias de aprendizaje, elaborado en 1994 y, a pesar de ser un instrumento validado y confiable, debido a la cantidad de 119 ítems que presenta, pudo haber influenciado en los participantes. De la misma manera, el test de comprensión de lectura ha sido propuesto en 1982 y presenta 10 fragmentos cuyos temas giran en torno a la sociedad peruana de los años 70; estos pudieron haber dificultado la comprensión, puesto que los estudiantes responden mejor a los textos contextualizados de acuerdo a sus intereses y necesidades.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, se concluye lo siguiente:

1. El puntaje de significancia bilateral entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora es de .415, el cual es mayor que .05; por ello, se concluyó que no existe relación entre las variables de estudio, es decir, son independientes.
2. En función al análisis del primer objetivo específico: determinar la correlación entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de la información y la comprensión lectora, el estadístico Rho de Spearman arrojó un p. valor de .169 mayor que .05 esperado, por tanto, se concluyó que no existe asociación entre las variables mencionadas.
3. De acuerdo con el resultado del segundo objetivo específico, la correlación mediante el estadístico Rho de Spearman entre las estrategias de aprendizaje en codificación de la información y la comprensión lectora, determinó un p. valor de .220, el cual es mayor que .05, por tanto, se aceptó la hipótesis nula y se concluyó que no existe relación entre ambas variables.
4. Se concluyó con respecto al tercer objetivo específico, que no existe relación entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de la información y la comprensión lectora, debido a que el estadístico Rho de Spearman mostró un p. valor de .785, el cual es mayor a la regla para considerar una asociación, pues la significancia bilateral debe ser menor que .05.

5. Finalmente, conforme al resultado obtenido para el cuarto objetivo específico mediante el estadístico Rho de Spearman y según la regla que el p. valor debe ser menor que .05 y la significancia bilateral obtenida de .963 entre las estrategias de aprendizaje en apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora; determinó la aceptación de la hipótesis nula y se concluyó que no existe relación entre las variables.

RECOMENDACIONES

En función a la problemática y los resultados observados, se sugiere lo siguiente:

1. Al Departamento de Calidad Educativa y docentes investigadores, realizar un estudio semejante en el cual se analice la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora que contemple la participación de estudiantes de otros grados del nivel secundaria para determinar si los resultados se mantienen o varían.
2. Al Departamento Académico y Coordinación de Tutoría, promover talleres enfocados en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en adquisición de la información como el uso adecuado del subrayado al leer un texto para afianzar la comprensión lectora.
3. Al Departamento Académico y Coordinación de Tutoría, promover talleres enfocados en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en codificación de la información como el uso de organizadores gráficos para sintetizar la información, trabajar las nemotecnias para reforzar la memoria y realizar actividades que promuevan el parafraseo con la finalidad de fortalecer la comprensión lectora y aplicarlas en diversos ámbitos.
4. Al Departamento Académico y Coordinación de Tutoría, crear talleres orientados al desarrollo de las estrategias de aprendizaje en recuperación de la información proponiendo actividades que incentiven en los estudiantes la planificación previa de sus respuestas y la búsqueda de información pertinente a fin de activar la memoria para fortalecer la comprensión lectora.

5. Al Departamento Académico, Coordinación de Tutoría y Coordinación de Psicología, promover talleres centrados en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en apoyo al procesamiento de la información como la metacognición y las estrategias interpersonales para que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y, así, afianzar la comprensión lectora.
6. Al equipo de docentes del área de Comunicación, promover la lectura de diversos tipos de textos: argumentativos, expositivos, instructivos, narrativos y textos discontinuos; de acuerdo con la edad y que sean contextualizados con la finalidad de que los estudiantes conozcan la superestructura del texto y se sientan motivados por la lectura. Además, de fomentar la aplicación de diversas estrategias que hayan aprendido para que se forme un hábito y las transfieran a otras situaciones de aprendizaje.
7. Al equipo directivo (director y coordinadoras académicas), capacitar a los profesores en torno a las estrategias de aprendizaje con el fin de fomentar en los estudiantes el uso de estrategias efectivas en todas las áreas académicas para mejorar la comprensión lectora. Asimismo, considerar la lectura como eje transversal para el aprendizaje significativo en todas las áreas.
8. A los padres de familia, compartir lecturas con sus hijos para que intercambien apreciaciones y valoraciones sobre la información obtenida; de tal manera que, desde casa, también se fomente la comprensión y se refuerce las estrategias de lectura trabajadas en el aula.

9. A los futuros investigadores, emplear muestras que sean representativas de toda la población de estudio para tener datos más confiables con lo que se espera su generalización a otros contextos.
10. Diseñar o elaborar instrumentos que evalúen la comprensión lectora con textos pertinentes al contexto del estudiante, de esa forma se puede obtener resultados más fiables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello.
- Astohuayhua, F. (2019). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes del quinto de secundaria del colegio Miguel Grau Seminario, San Juan de Lurigancho, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional- Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/34490>
- Ausubel, D., Novak., J, D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Banco Mundial, Unicef y Unesco (2022). *Dos años después salvando a una generación*. <https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación de Colombia.
- Bravo, R. (2022). *Aprendizaje cooperativo y comprensión lectora en estudiantes del nivel secundaria de Trujillo 2021*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional- Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/88593>
- Buelvas, E. (2018). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de 9° de básica secundaria en instituciones educativas de El Carmen de Bolívar – Colombia*. [Tesis de doctorado, Universidad Norbert Wiener] Repositorio Institucional.
<https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/2754>

- Caballero, R. (2018). *Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa de la UGEL Ventanilla*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional- Universidad César Vallejo.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/25930>
- Canales, R. (2005). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. CYBERTESIS-Repositorio de Tesis Digitales.
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2657>
- Carmona, M. y Moreno, Y. (2019). *Comprensión lectora y estilos de aprendizaje: una posible relación*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales] Repositorio institucional.
<https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2552/1/Nidia%20Zuelima%20Carmona.pdf>
- Carrasco, M. (2023). *Capacitación para docentes de comunicación secundaria*. [Seminario web]. Ediciones Lexicom.
<https://www.youtube.com/live/zSDIuxTGbtc?si=jHvLfoGqj2VZ05A9>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Editorial Aique.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud?. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72.

[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272011000100007&lng=es&tlng=es.](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272011000100007&lng=es&tlng=es)

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* (6ta edición). Graó.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Coca, V. (1 de julio de 2022). *Perú ocupó último lugar en comprensión lectora en test internacional, ¿qué hacer para salir de esta situación?*

Infobae. <https://www.infobae.com/america/peru/2022/07/01/peru-ocupo-ultimo-lugar-en-comprension-lectora-en-test-internacional-que-hacer-para-salir-de-esta-situacion/>

Cohen, R. y Swerdlick, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológica. Introducción a las pruebas y a la medición*. McGraw Hill. México.

Coll, C. (1990). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Alianza.

Contreras, B. y Flores, J. (2020). *Nivel de comprensión lectora en segundo año de secundaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana*. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional.

<https://hdl.handle.net/20.500.14005/10756>

Cooper, D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*, ed. 3era. Visor.

Currículo Nacional Base de Guatemala (2015). *Establecer conclusiones, destreza para comprender un texto*.

https://cnbguatemala.org/wiki/Serie_Aprender_del_Error_-_Graduandos/Conclusiones

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructiva*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Elosúa, R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Ediciones Narcea.

Escandón, V. y Orellana, G. (2018). *Estrategias de aprendizaje en adolescentes en una unidad educativa en Cuenca*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca] Repositorio Institucional.

<https://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/handle/123456789/30756?locale=es>

Escoriza, J. (1996). El proceso de lectura: aspectos teóricos-explicativos. En Escoriza, J., González-Pienda, J., Barca A., González, R., (Eds.) *Psicología de la Instrucción. Psicopedagogías específicas: Lenguaje integrado y procesos de intervención*. Vol. 4. Barcelona: EUB.

Esquerre, C. y Vizcarra, A. (2023). *Comprensión lectora en estudiantes de I ciclo de Instituciones Educativas Superiores Públicas de Lima Metropolitana – 2019* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio de Tesis PUCP.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/26798>

Franco, M., Cárdenas, R. y Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>

Gaeta, M. y Cavazos, J. (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (2), 114-124.

<https://www.doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.604>

García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 5, 87-113.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110087A>

Gargallo, B., Suarez, J., y Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15(2), 1-31.

[https://doi.org/10.1016/S1138-6045\(07\)73665-1](https://doi.org/10.1016/S1138-6045(07)73665-1)

González, G. (2021). *Comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en estudiantes de segundo año de secundaria de una institución educativa no estatal del distrito de San Juan de Lurigancho* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma] Repositorio institucional-URP.

<https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/4200>

Granados, H., Gallegos, F. y Arredondo, D. (2017). Asociación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de básica y media vocacional. *Textos y sentidos*, (15), 29-45.

<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/167/160>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ªed.). McGraw-Hill Education.

- Jácome, A., Balladares, C., Torres, N. y Salavarría, B. (2022). Estrategias didácticas y comprensión lectora en educación básica. *South Florida Journal of development*. 3(1). <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-006>
- Kline P. (2015). *A handbook of test construction*. Routledge.
<https://docplayer.net/54794974-A-handbook-of-test-construction.html>
- Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12).
<https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3595>
- Kozminsky, E. (1977). Alterando la comprensión: el efecto de sesgar títulos en la comprensión de textos. *Memoria y Conocimiento*, 5(4),482-490.
<https://www.researchgate.net/publication/258348989>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE)de la Pontificia Universidad Javeriana. (2021). *Informe No.031Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia*. <https://economiadelaeducacion.org/docs/>
- Macay, M. y Véliz, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo de conocimiento* 4(3),401-406.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational psychology review*, 8(4), 357-371.
- Medina, D. y Nagamine, M. (2019). Autonomous Learning Strategies in the Reading Comprehension of High School Students. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 134-146.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

<http://www.MINEDU.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2019). *Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. <http://umc.MINEDU.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2019). *Informe de resultados para la institución educativa 2019*.

Ministerio de Educación del Perú-Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (MINEDU-UMC). (12 de febrero de 2021). *Evaluación PISA 2018*[Diapositivas].

http://umc.MINEDU.gob.pe/wpcontent/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf

Ministerio de Educación del Perú-Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (10 de enero de 2022). *Estudio Regional Comparativo y explicativo ERCE-2019, primeros resultados-Perú* [Diapositivas]. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/01/PPT-ERCE-2019-10-01-2022_compressed.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2021). *Informe de resultados de encuestas de percepción de la lectura a estudiantes de 7° año básico a 4° año media y a docentes de Lengua y Literatura*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/10/Encuesta-de-Percepcion%CC%81n-de-la-Lectura-y-Lineamientos-Pedago%CC%81gicos-24-10-2021.pdf>

- Molina, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Boletín Redipe*. 9(1). <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>
- Morales, A. (1999). El proceso de la comprensión en la lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 279-293.
- Moran, C. (2019). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en ciencias sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/8777>
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Journal for the Study of Education and Development*, 13(50), 3-25, DOI: 10.1080/02103702.1990.10822263.
- Monereo, C. y Castello, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Montoya, C. (2019). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa particular en el distrito de Chorrillos* [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio institucional URP. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/2869>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Olivera, M. (2019). *Propuesta de un Programa de Comprensión Lectora basado en las teorías de Aprendizaje Significativo y Modificabilidad Estructural Cognitiva dirigido a estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E.*

N° 17074 de Bagua Grande en el año 2017. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo] Repositorio Institucional.

<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6903>

Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.

Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. PUCP. Fondo Editorial.

Pinzás, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pinzás, J. (2017). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pomahuacre, S. (2019). *Comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria de una Institución Educativa Pública del Callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio Institucional.

<https://hdl.handle.net/20.500.14005/9332>

Postigo, Y. y Pozo, J. I. (1999). Hacia una nueva alfabetización: el aprendizaje de información gráfica. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 251-267). Santillana.

Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza.

Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*.

<https://dle.rae.es/>

Resolución Viceministerial N° 062-2021-MINEDU (3 de marzo de 2021).

Documento normativo “Disposiciones para la organización e implementación del Plan Lector en las Instituciones Educativas y Programas educativos de la Educación Básica”. Diario Oficial El Peruano.

Rojas, M. (2017). *Estrategias cognitivas y los niveles de comprensión lectora en estudiantes del VI ciclo del nivel secundaria de la Institución Educativa nro. 6081 Manuel Scorza Torres de San Gabriel Alto en Villa María del Triunfo*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] CYBERTESIS-Repositorio de Tesis Digitales.

<https://hdl.handle.net/20.500.12672/7020>

Román, J. y Gallego, S. (1994). *Escala de estrategias de aprendizaje*, ACRA.TEA Ediciones.

Román, J. y Gallego, S. (2001). *ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. TEA Ediciones.

Román, J. y Gallego, S. (2008). *ACRA: Escala de Estrategias de Aprendizaje* (4ta ed.). TEA Ediciones.

Romero, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*. 6 (3).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043>

Sadi, Ö. (2017). Relational Analysis of High School Students' Cognitive Self-Regulated Learning Strategies and Conceptions of Learning Biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 1701-1722. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00693a>

- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez, L., Pérez, L. y Griffin, K. (2023). El uso de organizadores textuales para comprensión lectora en lengua meta, una experiencia durante la pandemia por la Covid-19. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 55-84.
<https://doi.org/10.6018/educatio.495121>
- Santos, D., Morales, M. & Lima, T. (2018). Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 93-101. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018012208>
- Saraçoğlu, G. Ü. L. Ç. İ. N. (2020). Relationship Between High School Student's Motivation Levels and Learning Strategies. *International Journal of Progressive Education*, 16(3). <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.248.5>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Schunk, D. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Shuell, T. J. (1993). Hacia una teoría integrada de la enseñanza y el aprendizaje. *Psicología Educativa*, 28(4), 291-311.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2804_1
- SOLÉ, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39(40), pp. 1-13.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (octava edición). Graó.
- Tapia, V. y Silva, M. (1982). *Elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura en estudiantes de educación secundaria y I ciclo de*

educación superior de Lima Metropolitana. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Tapia, V. y Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 37-68.

Urbina (2020). *Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa de Piura, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional- Universidad César Vallejo.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49349>

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprensión. En: García M., J. Martín C., Luque y Santamaría. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo Veintiuno de España Editores.

Vargas, L. y Molano, V. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento y Acción*, (22), 130–144.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/74

[03](#)

Velázquez-Revilla, L., Revilla-Puentes, J. y Guerra-Ortiz, M. (2018). Confección de mapas conceptuales para la enseñanza de la Química Orgánica. *Revista Cubana de Química*, 30(3), 539-558.

<http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2224->

[54212018000300012&script=sci_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2224-54212018000300012&script=sci_arttext&tlng=en)

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (1ª edición). Editorial Crítica.

Villamizar, G. y Mantilla, T. (2021). Compreensão de leitura e desempenho académico em estudantes de psicologia. *Revista de Investigación Psicológica*, (25), 57-70.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322021000100006&lng=es&tlng

Visbal, D., Mendoza, A. y Díaz, S. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13(2), 70-81.

Weistein, C. y Mayer, R. (1986). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje*. En Wittrock M. (Ed.) *Manual de Investigación sobre la Enseñanza*. Macmillan.

Wong, E., Livia, J., y López, A. (2019). Análisis psicométrico de las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) en estudiantes de tres universidades peruanas. *EDUCARE ET COMUNICARE*, 7(1), 26-40.

<http://DOI 10.35383/educare.v7i1.223>

ANEXOS

Anexo 1

Constancia de aprobación de proyecto de investigación otorgado por el
Comité de Ética de la UPCH



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

CONSTANCIA 022-02-23

El Presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia hace constar que el proyecto de investigación señalado a continuación fue **APROBADO** por el Comité Institucional de Ética en Investigación, bajo la categoría de revisión **EXPEDITA**.

Título del Proyecto : “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2022”.

Código de inscripción : 207648

Investigador principal : Gaspar Huamani, Edith Lupe

La aprobación incluyó los documentos finales descritos a continuación:

1. **Proyecto de investigación**, versión recibida en fecha 12 de enero del 2023.
2. **Consentimiento informado (padres)**, versión 5.0, recibida en fecha 12 de enero del 2023.
3. **Asentimiento informado (12-17 años)**, versión 5.0, recibida en fecha 12 de enero del 2023.

La **APROBACIÓN** considera el cumplimiento de los estándares de la Universidad, los lineamientos Científicos y éticos, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo investigador y la confidencialidad de los datos, entre otros.

Cualquier enmienda, desviaciones, eventualidad deberá ser reportada de acuerdo a los plazos y normas establecidas. El investigador reportará cada seis meses el progreso del estudio y alcanzará un informe al término de éste. La aprobación tiene vigencia desde la emisión del presente documento hasta el **11 de enero del 2024**.

Si aplica, los trámites para su renovación deberán iniciarse por lo menos 30 días previos a su vencimiento.

Lima, 12 de enero del 2023.



Dr. Luis Arturo Pedro Saorín Utrarte
Presidente

Comité Institucional de Ética en Investigación

/uvg

Anexo 2

Constancia de consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de la UPCH

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Padres)	
Título del estudio:	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PARTICULAR EN LIMA, 2022
Investigador (a):	GASPAR HUAMANI EDITH LUPE
Institución:	UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA

Propósito del estudio:

Estimados padres de familia, estamos invitando a su hijo (a) a participar en un estudio para conocer las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes y el nivel de comprensión lectora. Este es un estudio desarrollado por investigadores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

En la actualidad, se observa que los estudiantes tienen dificultades para comprender un texto, ya que por diferentes motivos: desconocimiento de estrategias, lectura rápida o falta de interés en los textos no recurren a las estrategias o técnicas que ayudan a comprender lo que leen. El objetivo del estudio es conocer la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes de tercero de secundaria. La información que le estamos proporcionando le permitirá decidir de manera informada si desea que su hijo (a) participe o no.

Procedimientos:

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en este estudio se le realizará lo siguiente:

1. Se aplicará dos pruebas en fechas diferentes: el test de comprensión de lectura y la escala de estrategias de aprendizaje.
2. El test de estrategias de aprendizaje presenta 4 escalas y está conformado por 119 ítems en total. Dicha prueba permitirá conocer las estrategias que usan habitualmente los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El tiempo que emplearán para su desarrollo es de 50 minutos aproximadamente.
3. El test de comprensión de lectura presenta 38 ítems. Dicha prueba permitirá medir la habilidad general de comprensión lectora. El tiempo de desarrollo será de 60 minutos aproximadamente.
4. Las pruebas serán tomadas en el aula.
5. Sus datos se mantendrán de forma anónima y las respuestas que brinde servirán solo para la realización de la investigación. Se solicita que conteste las afirmaciones o preguntas con sinceridad.

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación. Sin embargo, algunas preguntas le pueden causar incomodidad. Usted es libre de permitir que su hijo(a) participe.

Beneficios:

Se brindará talleres para afianzar la comprensión lectora a los estudiantes en las clases de comunicación, asimismo se ofrecerá estrategias de aprendizaje adicionales a las que han sido establecidas por la coordinación de comunicación en el plan curricular del colegio.



APROBADO
F. APROBACIÓN 12.01.23

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Padres)	
Título del estudio:	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PARTICULAR EN LIMA, 2022
Investigador (a):	GASPAR HUAMANI EDITH LUPE
Institución:	UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA

Costos y compensación

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos la información de su hijo(a) con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de su hijo(a) o de otros participantes del estudio.

Le podemos garantizar que la información que su hijo(a) brinde es absolutamente confidencial, ninguna persona, excepto la investigadora que manejará la información obtenida codificará las encuestas.

Usted puede hacer todas las preguntas que desee antes de autorizar si desea que su menor hijo(a) participe o no, las cuales responderemos gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado que su hijo(a) participe, luego se desanima, puede hacerlo sin ninguna preocupación, no se realizarán comentarios, ni habrá ningún tipo de acción en su contra.

Derechos del participante:

Si usted decide que su hijo(a) participe en el estudio, podrá retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte a la investigadora Edith Lupe Gaspar Huamani o llame al teléfono 964255224.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que su hijo(a) ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Luis Arturo Pedro Saona Ugarte, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: prveici@oficinas-upch.pe

Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.



APROBADO

F. APROBACIÓN 12.01.23

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Padres)	
Título del estudio:	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO PARTICULAR EN LIMA,2022
Investigador (a):	GASPAR HUAMANI EDITH LUPE
Institución:	UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en este estudio, comprendo de las actividades en las que participará si ingresa al estudio, también entiendo que mi hijo(a) puede decidir no participar y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

_____ Nombres y Apellidos Padre/madre/tutor	_____ Firma	_____ Fecha y Hora
_____ Nombres y Apellidos Testigo (si el participante es analfabeto	_____ Firma	_____ Fecha y Hora
Edith Lupe Gaspar Huamani _____ Nombres y Apellidos Investigador	_____ Firma	_____ Fecha y Hora



APROBADO

F. APROBACIÓN 12, 01, 23

Anexo 3

Instrumentos

A. Test ACRA

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico

Estimado estudiante:

Se está realizando un estudio sobre las estrategias de aprendizaje, para lo cual necesitamos de su participación y su colaboración respondiendo con sinceridad el siguiente cuestionario, que nos ayudará a identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes..., es decir, cuando están estudiando. Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas pueden, que no las hayas utilizado nunca y, en cambio, otras muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer. Garantizamos discreción con la información brindada. De ante mano agradecemos su aporte a esta investigación.

Instrucciones:

- Responda marcando con aspa (X) la opción que considere pertinente de acuerdo a las estrategias utilizadas normalmente.
- Las letras representan los siguientes valores:

A	NUNCA O CASI NUNCA
B	ALGUNAS VECES
C	BASTANTES VECES
D	SIEMPRE O CASI SIEMPRE

ESCALA I: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
1. Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros, gráficos o letras negritas del material a aprender.				
2. Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda superficialmente.				
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas.				
5. Cuando estudio, subrayo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				
6. Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar la información de los textos que considero importante.				
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				
8. Empleo los subrayados para luego memorizarlos.				
9. Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones o subtítulos.				
10. En los márgenes de libros, en hoja aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.				
11. Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio.				
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc. realizados en el estudio.				
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.				

15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mí mismo sobre el tema.				
17. Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.				
18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				
19. Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.				
20. Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección, descanso y luego la repaso.				

ESCALA II: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
1. Cuando estudio, organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.				
2. Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
3. Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.				
4. Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.				
5. Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.				
6. Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.				
7. Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
8. Discuto o comparo con los compañeros, los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.				

9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.				
10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.				
11. Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.				
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.				
13. Al estudiar utilizo mi imaginación y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.				
14. Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.				
15. En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal, objeto o suceso), con lo que estoy aprendiendo.				
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc. como aplicación de lo aprendido.				
17. Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.				
18. Procuero encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.				
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.				
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				
22. Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				

23. Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.				
24. Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.				
25. Procuero aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o hojas aparte.				
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.				
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio.				
30. Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.				
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.				
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.				
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.				
36. Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.				

37. Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).				
38. Diseño secuencias, esquemas, mapas para relacionar conceptos de un tema.				
39. Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.				
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos de estudio, utilizo diagramas.				
41. Empleo diagramas para organizar los datos-clave de un problema.				
42. Dedico un tiempo de estudio para memorizar los resúmenes o diagrama, es decir, lo esencial de cada tema o lección.				
43. Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos, para fijar o memorizar datos.				
44. Construyo “rimas” para memorizar listados de términos o conceptos.				
45. Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.				
46. Aprendo términos no familiares, elaborando una “palabra-clave” que sirva de puente.				

ESCALA III : ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	A	B	C	D
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las “ideas principales” del material estudiado.				

2. Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada.				
3. Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
4. En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.				
5. Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.				
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.				
7. Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.				
8. Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.				
9. Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
10. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.				
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.				
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
13. Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo y todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.				

14. Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.				
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.				
17. Frente a un problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.				
18. Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.				

ESCALA IV: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO	A	B	C	D
1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).				
2. Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización.				
3. Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autopreguntas).				
4. Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.				
5. Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc. que elaboré al estudiar.				
6. Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.				

7. Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.				
8. Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.				
9. Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.				
10. Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los temas que tengo que aprender.				
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.				
12. Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.				
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.				
14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan.				
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.				
16. Cuando compruebo, que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.				
17. Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.				
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				

19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.				
20. Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.				
22. Procuero que en el lugar donde estudio no hay nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.				
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, para concentrarme mejor en el estudio.				
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				
25. Me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, o familiares sobre lo que estoy estudiando.				
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				
29. Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				
30. Me dirijo a mí misma palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.				

32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.				
34. Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.				
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar disgustos familiares, consecuencias negativas (amonestaciones, represiones, disgustos en la familia, etc.).				

Nº229

ACRA - HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____ Apellidos: _____ Edad: _____
 Centro: _____ Curso: _____ Fecha de hoy: _____

	Escala I ADQUISICIÓN	Escala II CODIFICACIÓN	Escala III RECUPERACIÓN	Escala IV APOYO
1	A B C D	1 A B C D	1 A B C D	1 A B C D
2	A B C D	2 A B C D	2 A B C D	2 A B C D
3	A B C D	3 A B C D	3 A B C D	3 A B C D
4	A B C D	4 A B C D	4 A B C D	4 A B C D
5	A B C D	5 A B C D	5 A B C D	5 A B C D
6	A B C D	6 A B C D	6 A B C D	6 A B C D
7	A B C D	7 A B C D	7 A B C D	7 A B C D
8	A B C D	8 A B C D	8 A B C D	8 A B C D
9	A B C D	9 A B C D	9 A B C D	9 A B C D
10	A B C D	10 A B C D	10 A B C D	10 A B C D
11	A B C D	11 A B C D	11 A B C D	11 A B C D
12	A B C D	12 A B C D	12 A B C D	12 A B C D
13	A B C D	13 A B C D	13 A B C D	13 A B C D
14	A B C D	14 A B C D	14 A B C D	14 A B C D
15	A B C D	15 A B C D	15 A B C D	15 A B C D
16	A B C D	16 A B C D	16 A B C D	16 A B C D
17	A B C D	17 A B C D	17 A B C D	17 A B C D
18	A B C D	18 A B C D	18 A B C D	18 A B C D
19	A B C D	19 A B C D		19 A B C D
20	A B C D	20 A B C D		20 A B C D
		21 A B C D		21 A B C D
		22 A B C D		22 A B C D
		23 A B C D		23 A B C D
		24 A B C D		24 A B C D
		25 A B C D		25 A B C D
		26 A B C D		26 A B C D
		27 A B C D		27 A B C D
		28 A B C D		28 A B C D
		29 A B C D		29 A B C D
		30 A B C D		30 A B C D
		31 A B C D		31 A B C D
		32 A B C D		32 A B C D
		33 A B C D		33 A B C D
		34 A B C D		34 A B C D
		35 A B C D		35 A B C D
		36 A B C D		
		37 A B C D		
		38 A B C D		
		39 A B C D		
		40 A B C D		
		41 A B C D		
		42 A B C D		
		43 A B C D		
		44 A B C D		
		45 A B C D		
		46 A B C D		
	PuntosA <input type="checkbox"/> x1= <input type="checkbox"/>	PuntosA <input type="checkbox"/> x1= <input type="checkbox"/>	PuntosA <input type="checkbox"/> x1= <input type="checkbox"/>	PuntosA <input type="checkbox"/> x1= <input type="checkbox"/>
	PuntosB <input type="checkbox"/> x2= <input type="checkbox"/>	PuntosB <input type="checkbox"/> x2= <input type="checkbox"/>	PuntosB <input type="checkbox"/> x2= <input type="checkbox"/>	PuntosB <input type="checkbox"/> x2= <input type="checkbox"/>
	PuntosC <input type="checkbox"/> x3= <input type="checkbox"/>	PuntosC <input type="checkbox"/> x3= <input type="checkbox"/>	PuntosC <input type="checkbox"/> x3= <input type="checkbox"/>	PuntosC <input type="checkbox"/> x3= <input type="checkbox"/>
	PuntosD <input type="checkbox"/> x4= <input type="checkbox"/>	PuntosD <input type="checkbox"/> x4= <input type="checkbox"/>	PuntosD <input type="checkbox"/> x4= <input type="checkbox"/>	PuntosD <input type="checkbox"/> x4= <input type="checkbox"/>
	PD (A+B+C+D) <input type="checkbox"/>	PD (A+B+C+D) <input type="checkbox"/>	PD (A+B+C+D) <input type="checkbox"/>	PD (A+B+C+D) <input type="checkbox"/>

Fuente: TEA 1994 by José Ma. Roman y Sagrario Gallego. TEA Ediciones. S.A. España

B) Test de comprensión de lectura

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Tapia y Silva

INSTRUCCIONES

1. Este cuadernillo contiene diez fragmentos de lectura seguidos cada uno de ellos, de cuatro preguntas.
2. Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de respuesta encierre en un círculo la letra que corresponda a la respuesta correcta o escriba los números según las instrucciones específicas que aparecen en el texto.

FRAGMENTO N°1

Los árboles de la goma son encontrados en Sudamérica, Centro América, Este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecha de arcilla o de barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extractores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual al de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se producen variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.

1. La goma se obtiene de:
 - a) Minas
 - b) Árboles
 - c) arcilla
 - d) minerales
2. El ácido usado en la producción de la goma es:
 - a) nítrico
 - b) acético
 - c) clorhídrico
 - d) sulfúrico

3. De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título, para cada una de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuesta, donde aparecen las mismas expresiones, coloque el número “1” en la línea de la derecha, de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números “2” y “3” para los párrafos segundo y tercero, respectivamente.
- a) Países
 - b) Localización del árbol de la goma
 - c) Recogiendo la goma
 - d) Extracción del látex
 - e) Transformación del látex
 - f) Vaciando en vasijas
4. En su hoja de respuesta, enumere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presenta la lectura:
- a) Recogiendo el látex.
 - b) Mezclando el látex con agua.
 - c) Coagulación del látex.
 - d) Extracción del látex.

FRAGMENTO N°2

Durante once años, Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente, en 1843, el Congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para el propósito; y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la Convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera, el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años y se extendió en el mundo entero.

Al principio, el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aún los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndole de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero puedan ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es:

- a) Complicado
- b) Antiguo
- c) radical
- d) intrínseco

6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba:

- a) La aplicación de principios.
- b) Poner en prueba una hipótesis.
- c) Llevar a la práctica una idea.
- d) Realizar experiencias.

7. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presenta en la lectura.

- a) La demostración práctica del telégrafo
- b) La ampliación del uso del telégrafo.
- c) Los efectos del telégrafo.
- d) Los esfuerzos del inventor.

8. De las siguientes expresiones, elija Ud. el mejor título para todo el fragmento:

- a) Los efectos del telégrafo
- b) El telégrafo
- c) El perfeccionamiento del telégrafo.
- d) La telegrafía sin hilos

FRAGMENTO N° 3

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa oscuridad infernal, sufriendo los riesgos de la lluvia que azotaba mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado, sólo, con el alma aprisionada por la selva. La tormenta deprime, la obscuridad aísla. Allí junto, tal vez casi rozándome estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo, y, sin embargo, no los veía ni los sentía. Era como si no existieran, tres hombres que representaban tres épocas diferentes. El uno – Ahuanarí - autóctono de la región, sin historia y sin anhelos, representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir de donde no tenía interés en llegar. Veíasele insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva. El otro – El matero – se proyectaba hacia el porvenir. Era de los forjadores de la época de goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción, la industria contemporánea. Nuestro viaje le significaba una de sus tantas exploraciones en la selva. Iba alentado, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales, hacía la casita risueña que le esperaba llena de afecto, a la orilla del río. Y el último – Sangama – pertenecía al pasado, de donde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que se le había aferrado con todas las energías de su espíritu. Como adaptarse es vivir y éste era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado a perecer a la postre.

9. En relación con el medio, Ahuanari representaba:

- a) un personaje común
- b) un inmigrante de la región
- c) un foráneo del lugar
- d) un nativo de la región

10. En el fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas:

- a) similares
- b) diferentes
- c) análogas
- d) coetáneas

11. Escoja entre las siguientes expresiones, el título más conveniente para el fragmento:

- a) la visión de un selvático.
- b) la caracterización de tres personajes en la selva.
- c) la concepción del mundo en la selva.
- d) La selva y su historia.

12. Sangama era un personaje proveniente de:

- a) Grupos civilizados.
- b) Generaciones sin historia.
- c) Un pasado glorioso.
- d) Una historia sin renombre.

FRAGMENTO N°4

Hacia el final del siglo XVIII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias:

Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y en el océano, y en los gases simples de la atmósfera. Estas sustancias soportaban manipulaciones enérgicas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza esencial y además, parecían existir independientemente de los seres vivos. La otra clase se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban, o incluso explotaban.

A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas; a la segunda, el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

13. El primer grupo de sustancias se refiere a:

- a) Cuerpos gaseosos.
- b) Minerales
- c) Sales marinas
- d) Gases simples

14. Este fragmento versa sobre:

- a) Transformación de las sustancias de la naturaleza.
- b) Fuentes químicas.
- c) Sustancias de los seres vivos.
- d) Clasificación de los cuerpos de la naturaleza.

15. Señale Ud. la respuesta que NO corresponde a la característica del primer grupo de sustancias:

- a) No dependen de la naturaleza viviente.
- b) Son relativamente fuertes.
- c) No sufren transformaciones.
- d) Son sustancias combustibles.

FRAGMENTO N°5

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer. Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (carcinógenas), se han encontrado en el alquitrán de hulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna ha aumentado los peligros químicos en relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones.

La combustión incompleta del carbón, el petróleo y el tabaco, por ejemplo, puede dar lugar a carcinógenos que podemos respirar. Recientemente se ha descubierto en el humo del tabaco sustancias que, en ciertas condiciones, han demostrado ser carcinógenos para algunas especies de animales (es de presumir que también sean carcinógenos para los seres humanos) pero no existe ninguna prueba experimental directa de ello, puesto que, evidentemente, no pueden hacerse en el hombre experimentos para producir cánceres artificiales por medio de carcinógenos potenciales. De todos modos, la relación posible entre el hábito de fumar y el aumento en la incidencia del cáncer pulmonar se está discutiendo vigorosamente en la actualidad.

16. Un carcinógeno se refiere a:

- a) Mutaciones de las células.
- b) Sustancias químicas que producen cáncer.
- c) Cáncer artificial.
- d) Cáncer.

17. Según el autor, existe:

- a) Relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el cáncer.
- b) Relación entre las sustancias químicas y las mutaciones.
- c) Relación entre el efecto de las relaciones y sustancias químicas.

d) Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.

18. Se presume que el tabaco es un carcinógeno potencial porque:

a) Existen pruebas experimentales con seres humanos.

b) Se produce experimentalmente cáncer artificial en ciertas clases de animales.

c) Existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores.

d) Las radiaciones afectan al organismo.

19. A través de la lectura se puede deducir:

a) La combustión incompleta del carbón produce cáncer.

b) La tecnología moderna aumenta los peligros químicos en relación al cáncer.

c) En la atmósfera se encuentran elementos carcinógenos.

d) No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer humano.

FRAGMENTO N°6

Señalaremos en primer lugar -con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos- que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existe más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piéñese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes, en las comunidades quechua-hablantes y en las comunidades con otras lenguas; en la occidentalidad costeña, la indianidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano, el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros sectores de clase media, el campesino, el latifundista provinciano y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuyen a la polarización de la colectividad

nacional. Este pluralismo cultural que, en un esfuerzo de simplificación, algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

20. El tema expuesto se ubicaría dentro de:

- a) Literatura
- b) Economía
- c) Ecología
- d) Ciencias Sociales

21. Para el autor, la cultura peruana significa:

- a) Subculturas de limitada expresión.
- b) Multiplicidad de culturas separadas.
- c) Uniformidad cultural de los grupos humanos.
- d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.

22. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:

- a) Reciprocidad excluyente de los grupos humanos.
- b) Sectores diferenciados de trabajadores.
- c) Grupos humanos contrastados.
- d) Carácter dual de la colectividad nacional.

23. La idea central del texto versa sobre:

- a) Pluralismo cultural del Perú
- b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú.
- c) La singularidad de la cultura peruana
- d) El dualismo de la cultura peruana.

FRAGMENTO N°7

La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil millones de años y desde entonces ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes. Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies de vegetales han sido identificadas mediante los esfuerzos de naturalistas y sistemáticos en los siglos XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas extintas. En términos muy generales se ha calculado que el número de especies de organismos que han existido desde que hay vida en la Tierra, es superior a mil millones. Es posible que aún existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos, como aves y mamíferos, están bien catalogados, es indudable que muchas otras especies todavía no han sido descubiertas o formalmente reconocidas, sobre todo entre los insectos, clase en la que se encuentra el número más grande de formas clasificadas.

24. El estudio de las especies ha sido realizado por:

- a) Biólogos y antropólogos
- b) Paleontólogos y naturalistas
- c) Naturalistas y geólogos
- d) Antropólogos y paleontólogos

25. Una conclusión adecuada sería:

- a) Todas las especies han sido clasificadas.
- b) Aves y mamíferos ya se encuentran catalogados.
- c) En los insectos se encuentra un número más grande de formas clasificadas.
- d) Existen especies aún no descubiertas y clasificadas.

26. Escoja entre las siguientes expresiones el mejor título para el fragmento:

- a) Investigaciones científicas
- b) Formación de las especies
- c) Número de seres vivos en el planeta
- d) Evolución de las especies

FRAGMENTO N°8

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en los lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra, en la que se interna profundamente. Desde entonces, el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir el árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. De cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan retoños que con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol de múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desarrollando su propiedad asesina, el renaco va formando un bosque donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

27. El renaco es una planta que crece especialmente en:

- a) Tierra fértil
- b) En las inmediaciones de la selva
- c) A las orillas de un río
- d) En lugares pantanosos

28. El fragmente versa sobre:

- a) La caracterización de la selva.
- b) La vegetación de los bosques.
- c) La descripción de una planta.
- d) El crecimiento de las plantas.

29. El renaco es una planta, cuya propiedad es:

- a) Destructiva
- b) Medicinal
- c) Decorativa
- d) Productiva

30. La descripción de la planta se ha realizado en forma:

- a) Geográfica
- b) Histórica
- c) Científica
- d) Literaria

FRAGMENTO N°9

El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales, que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía aunque en irreparable y progresiva disolución, ha colocado por mucho tiempo a las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y de su clientela.

Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero y de la casta, o por lo menos, de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades parecía ser principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases

pobres. Las universidades acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador, no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización, las conducía, de modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

31. Según el autor, en la América Latina subsiste:

- a) El predominio de la aristocracia colonial.
- b) La oligarquía de las castas.
- c) Privilegio de la clase dominante.
- d) Las influencias extranjeras.

32. La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta:

- a) Privilegiada
- b) Burocratizada
- c) Capacitada
- d) Seleccionada

33. En su opinión, cuál sería el mejor título para el fragmento:

- a) La educación superior en América Latina
- b) La enseñanza académica en las universidades en América Latina
- c) La enseñanza universitaria privilegiada en América Latina
- d) La calidad de la educación superior en América Latina

34. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba:

- a) La política administrativa del gobierno.
- b) El tipo de instrucción pública.
- c) El régimen político y económico.
- d) El régimen económico.

FRAGMENTO N°10

El problema agrario se presenta, ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debía ser realizada ya por el régimen demo-burgués formalmente establecido por la revolución de la independencia. Pero

en el Perú no hemos tenido en cien años de república, una verdadera clase burguesa, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana, ha conservado sus posiciones.

La política de desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de su pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de un régimen latifundista produjo en la práctica el mantenimiento del latifundio. Sabido es que la desamortización atacó más bien a la comunidad, y el hecho es que, durante un siglo de república, la gran propiedad agraria se ha reforzado y engrandecido a despecho del liberalismo teórico de nuestra constitución y de las necesidades prácticas de nuestra economía capitalista.

35. No existía una verdadera clase burguesa porque:

- a) Los burgueses seguían siendo terratenientes.
- b) Sus ideas eran liberales.
- c) No eran latifundistas.
- d) Eran capitalistas.

36. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba:

- a) Desarrollar la economía capitalista.
- b) Fortalecer la gran propiedad agraria.
- c) Afectar el desarrollo de las comunidades.
- d) Suprimir el régimen latifundista.

37. El problema agrario en el Perú republicano es un problema de:

- a) Eliminación de la clase capitalista.
- b) Mantenimiento del feudalismo
- c) Eliminación de la propiedad privada.
- d) Mantenimiento del régimen capitalista.

38. La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada es:

- a) Posición capitalista
- b) Posición liberal
- c) Posición demo-burguesa
- d) Posición comunista

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

(Hoja de respuesta)

Apellidos y nombres:..... Edad:..... Fecha de nacimiento..... Programa:..... Fecha de hoy:..... Colegio de procedencia:..... Hora de inicio:..... Hora de término:..... Duración:.....

Fragmento N° 1

1. a b c d
2. a b c d
3. a) Países ()
b) Localización del árbol de goma ()
c) Recogiendo la goma ()
d) Extracción del látex ()
e) Transformación del látex ()
f) Vaciando en vasijas ()
4. a) Recogiendo el látex ()
b) Mezclando el látex con agua ()
c) Coagulando el látex ()
d) Extracción del látex ()

Fragmento N° 2

5. a b c d
6. a b c d
7. a) La demostración práctica del telégrafo ()
b) La ampliación del uso del telégrafo ()
c) Los efectos del telégrafo ()
d) los esfuerzos del inventor ()
8. a b c d

Fragmento N° 3

9. a b c d
10. a b c d

11. a b c d

12. a b c d

Fragmento N° 4

13. a b c d

14. a b c d

15. a b c d

Fragmento N° 5

16. a b c d

17. a b c d

18. a b c d

19. a b c d

Fragmento N° 6

20. a b c d

21. a b c d

22. a b c d

23. a b c d

Fragmento N° 7

24. a b c d

25. a b c d

26. a b c d

Fragmento N° 8

27. a b c d

28. a b c d

29. a b c d

30. a b c d

Fragmento N° 9

31. a b c d

32. a b c d

33. a b c d

34. a b c d

Fragmento N° 10

35. a b c d

36. a b c d

37. a b c d

38. a b c d

Anexo 4

Ficha técnica de los instrumentos

A. Ficha técnica del ACRA, Estrategias de aprendizaje

1.1. FICHA TÉCNICA

Nombre: ACRA, Escalas de estrategias de aprendizaje.

Autores: José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.

Procedencia: Hogrefe TEA Ediciones, 1994.

Aplicación: Individual o colectiva.

Ámbito de aplicación: El ámbito propio de aplicación es el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años). No obstante, ese ámbito puede ser ampliado a edades superiores, incluidas las universitarias.

Duración: Sin tiempo limitado. Su aplicación completa suele durar unos 50 minutos. Si se utiliza cada una de las escalas por separado, el tiempo estimado es el siguiente: escala I: 10 minutos; escala II: 15 minutos; escala III: 8 minutos y escala IV: 12 minutos.

Finalidad: Las 4 escalas de las ACRA evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes (I) de siete estrategias de adquisición de información, (II) de trece estrategias de codificación de información, (III) de cuatro estrategias de recuperación de información y (IV) de nueve estrategias de apoyo al procesamiento. Las ACRA pueden ser aplicadas en distintas fases (evaluación inicial, final o de seguimiento) y tipos de intervención psicoeducativa: (a) preventiva (entrenar en determinada estrategia cognitiva de aprendizaje antes de que se prevea su uso); (b) correctiva (entrenar en determinada estrategia general tras constatar que su carencia o su incorrecta utilización afecta negativamente al rendimiento de los estudiantes) o (c) optimizadora (entrenar en determinada estrategia a un alumno o a un grupo de alumnos que aunque ya usan la estrategia, deseamos automatizarla).

Puntuación: Si se aplican las ACRA como evaluación o diagnóstico previo a la intervención, interesa sobre todo tener en cuenta aquellos ítems objeto de opción "A" (estrategias nunca o casi nunca utilizadas) por parte de los estudiantes. Si el objetivo es su uso para la investigación, cada ítem admite una puntuación de uno a cuatro.

Baremación: Se han elaborado baremos para cada una de las escalas con 650 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria a fin de contar con elementos normativos de comparación por si alguna vez fueren necesarios.

Materiales: Manual, cuadernillo y hoja de respuestas.

B. Ficha técnica del test de comprensión de lectura

FICHA TÉCNICA

NOMBRE	:	Test de Comprensión de Lectura
AUTORES	:	Violeta Tapia M. de Castañeda y Maritza Silva Alejos.
PROPÓSITO	:	Medida de la habilidad general de comprensión lectora expresada en subdestrezas específicas.
FORMA DE ADMINISTRACIÓN	:	Colectiva e individual
USUARIOS	:	Sujetos entre 12-20 años que cursan Educación Secundaria y I Ciclo de Educación Superior (ESEP)
TIEMPO DE APLICACIÓN	:	No hay límite de tiempo, normalmente toma entre 50' – 60' incluyendo periodo de instrucciones.
CORRECCIÓN	:	A mano, utilizando la clave de respuesta.
PUNTUACIÓN	:	Un punto por respuesta correcta. Puntaje máximo: 38
ASPECTOS NORMATIVOS	:	Baremo Peruano, en una muestra representativa (varones y mujeres) de Educación Secundaria y I Ciclo de Educación Superior (ESEP). Se incluyen normas según grado de estudio, semestre y edad.
SIGNIFICACIÓN	:	el puntaje interpretado en función de los Baremos percentilares permite apreciar el nivel de rendimiento global del sujeto expresando su posición dentro del grupo, lo cual está valorado a través de rangos.

Anexo 5

Código de respuesta del Test de comprensión de lectura

Fragmento N° 1

Item 1	:	b
Item 2	:	b
Item 3	:	b1, d2, e3
Item 4	:	a2, b3, c4, d1

Fragmento N° 2

Item 5	:	a
Item 6	:	c
Item 7	:	a2, b4, c3, d1
Item 8	:	b

Fragmento N° 3

Item 9	:	d
Item 10	:	b
Item 11	:	b
Item 12	:	c

Fragmento N° 4

Item 13	:	b
Item 14	:	d
Item 15	:	d

Fragmento N° 5

Item 16	:	b
Item 17	:	a
Item 18	:	b
Item 19	:	b

Fragmento N° 6

Item 20	:	d
Item 21	:	b
Item 22	:	c
Item 23	:	a

Fragmento N° 7

Item 24	:	b
Item 25	:	d
Item 26	:	c

Fragmento N° 8

Item 27	:	d
Item 28	:	c
Item 29	:	a
Item 30	:	d

Fragmento N° 9

Item 31	:	a
Item 32	:	b
Item 33	:	c
Item 34	:	c

Fragmento N° 10

Item 35	:	a
Item 36	:	d
Item 37	:	b
Item 38	:	b

Anexo 6

Validez del ACRA, Escala de estrategias de aprendizaje

Primer experto

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS VARIABLE 1

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Joya Rodríguez, Carlos Ernesto	Investigación	Coordinador del CEP. San Francisco de Borja	ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje	José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico
Título: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2022				

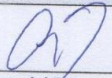
II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				79%	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					94%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				80%	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				79%	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					92%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					95%
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				80%	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					90%
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					82%
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					93%

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN = 86.4%

Lima, 04 de octubre de 2022	08348084		958580237
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

CARLOS ERNESTO JOYA RODRIGUEZ
Doctor en Educación
DNI: 08348084

Segundo experto

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS VARIABLE 1						
I. DATOS INFORMATIVOS						
Apellido y Nombre del Informe	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento		
Giuliana Cecilia Castro Carrasco		Universidad César Vallejo	ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje	José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico		
Título: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2022						
II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN						
INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					100
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					100
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					100
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					100
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					100
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					100
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					100
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					100
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					100
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					100
III. OPINIÓN DE APLICACIÓN						
Aplicable [<input checked="" type="checkbox"/>]			Aplicable después de corregir [<input type="checkbox"/>]		No aplicable [<input type="checkbox"/>]	
IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN = 100%						
Lima, 01 de octubre de 2022	10070596				953634315	
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto			Teléfono	

Tercer experto

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS VARIABLE 1

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
Francisco Manuel Ugarte Palacin	Investigador	Catedrático Universitario Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje	José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico
Título: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2022				

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					89%
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					90%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				79%	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					97%
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					95%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				80%	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					90%
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					95%
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				80%	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					90%

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN = 88.5%

Lima, 4 de octubre de 2022	08405381		988783736
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

FRANCISCO MANUEL UGARTE PALACIN
Doctor en Educación

Anexo 7

Validez del test de comprensión de lectura

Primer experto

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS VARIABLE 1						
I. DATOS INFORMATIVOS						
Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento		
Carlos Ernesto Joya Rodríguez	Investigación	Colegio San Francisco de Borja	ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje	José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico		
Título: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2022						
II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN						
INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					96%
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					88%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				80%	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				75%	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					90%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				80%	
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					90%
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				80%	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					83%
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					95%
III. OPINIÓN DE APLICACIÓN						
Aplicable [X]		Aplicable después de corregir []		No aplicable []		
IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN = 85.7%						
Lima, 4 de octubre de 2022	08348084			958580237		
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto		Teléfono		

CARLOS ERNESTO JOYA RODRIGUEZ
Doctor en Educación
DNI: 08348084

Segundo experto

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS VARIABLE 2

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autoras del Instrumento
Castro Carrasco, Giuliana Cecilia	Doctora	Universidad César Vallejo	Test de comprensión de lectura	Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos
Título: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2022				

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN


INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					100
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					100
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					100
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					100
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					100
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					100
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.					100
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					100
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.					100
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					100

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable [X] Aplicable después de corregir []

No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN = 100 %

Lima, 01 de octubre de 2022	10070596		953634315
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

Tercer experto

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS VARIABLE 2

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Especialidad del evaluador(a)	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autoras del Instrumento
Ugarte Palacín Francisco Manuel	Investigación	Catedrático Universitario Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Test de comprensión de lectura	Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos
Título: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2022				


II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.				80%	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					92%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				80%	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.					90%
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					91%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.					93%
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				79%	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					90%
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				77%	
10. PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.					96%

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN = 86.8 %

Lima, 4 de octubre de 2022	08405381		988783736
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono

FRANCISCO MANUEL UGARTE PALACÍN
Doctor en Educación

Anexo 8

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

Prueba de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Adquisición	.079	66	.200*
Codificación	.071	66	.200*
Recuperación	.131	66	.006
Apoyo	.093	66	.200*
Comprensión Lectora	.106	66	.065

No todas las significancias bilaterales son menores que .05 por lo que se interpreta que los datos no siguen una distribución normal.

Anexo 9: Matriz de consistencia

Título: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima,2024

Autora: Edith Lupe Gaspar Huamani

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Pregunta General: ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?</p> <p>Preguntas específicas: 1. ¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024</p> <p>Objetivos específicos: 1.Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024 2.Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en</p>	<p>Hipótesis general: Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024</p> <p>Hipótesis específicas: 1.Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en adquisición de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024</p>	Variable 1: Estrategias de aprendizaje				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
			1. Estrategias de adquisición de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración • Subrayado lineal • Subrayado idiosincrático • Epigrafiado • Repaso en voz alta • Repaso mental • Repaso reiterado 	1-3-11 5-8 6-7-10 2-9 13-14-16-19 4-15-17-18 12-20 43-44-45-46 3-4-5-29 8-9-10 11-12-13 14-15 6-7-16-17-18-19 21-22-23-27-28 20-24-25-26 30-31-32-33-34-	Escala de Likert A: Nunca o casi nunca B: Algunas veces C: Bastantes veces D: Siempre o casi siempre	Alto Medio Bajo
2. Estrategias de codificación de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Nemotecnias • Relaciones intracontenidos • Relaciones compartidas • Imágenes • Metáforas • Aplicaciones • Autopreguntas • Paráfrasis • Agrupamientos 		Análisis Cuantitativo de Las Escalas de Estrategias de Aprendizaje Respuesta A: valor 1 Respuesta				

<p>2.¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje en codificación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?</p> <p>3.¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?</p> <p>4.¿Qué relación existe entre las estrategias de aprendizaje en apoyo al procesamiento de la información y la</p>	<p>codificación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024</p> <p>3.Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de la información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024</p> <p>4.Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje en apoyo al procesamiento de la información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024</p>	<p>2.Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en codificación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024</p> <p>3.Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en recuperación de información y la comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024</p> <p>4.Existe relación entre las estrategias de aprendizaje en apoyo a la información y la</p>	<p>3. Estrategias de recuperación de la información</p> <p>4. Estrategias de apoyo al procesamiento de la información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencias • Mapas conceptuales • Diagramas • Búsqueda de codificación • Búsqueda de indicios • Planificación de respuestas • Respuesta escrita • Autoconocimiento • Automanejo/planificación • Automanejo/regulación • Auto instrucciones • Autocontrol • Contra distractores 	<p>42</p> <p>35-36</p> <p>38-39</p> <p>1-2-37-40-41</p> <p>1-2-3-4-10</p> <p>5-6-7-8-9</p> <p>11-12-14-17-18</p> <p>13-15-16</p> <p>1-2-3-4-5-6-7</p> <p>10-11-12-13</p> <p>8-9-14-15-16-17</p> <p>18-20-21</p> <p>26-30-19</p> <p>22-23-24</p>	<p>B: valor 2</p> <p>Respuesta</p> <p>C: valor 3</p> <p>Respuesta</p> <p>D: valor 4</p>	
---	--	--	---	--	---	---	--

comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024?		comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria de un colegio particular en Lima, 2024		<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones sociales • Motivación extrínseca e intrínseca • Motivación de escape 	25-27-28-29				
					31-32-33-34				
					35				
			Comprensión lectora						
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos		
Información de hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la información del texto 	1-2-13-24-27-29	Nominal correcto e incorrecto	Muy superior 27-38					
Definición de significado	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el concepto de los términos de la lectura 	5-16		Superior 26					
Identificación de la idea central del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el asunto o tópico central del texto 	14-23-28		Superior medio 24-25					
Interpretación de hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el significado de las partes del fragmento expresado con 	4- 6-7-9-10-12-15 17-18-21 -22-31-32-36		Medio 23					
				Inferior medio 21-22					
				Inferior 20					

			<p>Inferencia sobre el autor</p> <p>Inferencia sobre el contenido del fragmento</p> <p>Rotular</p>	<p>proposiciones diferentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determina la intención, el propósito y el punto de vista del autor • Extrae una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones • Identifica un título apropiado al texto 	<p>37-38</p> <p>19-20-25 - 30-34-35</p> <p>3- 8-11-26-33</p>		<p>Muy inferior 19-0</p>
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos					

<p>Tipo: Básica Sánchez et al. (2018) la definen como “un tipo de investigación orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos sin una finalidad práctica específica e inmediata. Busca principios y leyes científicas, pudiendo organizar una teoría científica. Es llamada también investigación científica básica” (p.79)</p> <p>Diseño: No experimental de tipo transversal correlacional</p>	<p>Población: 72 estudiantes de tercer año de secundaria de un colegio particular en Lima</p> <p>Tamaño de muestra: Muestra censal</p>	<p>Variable 1: Estrategias de aprendizaje</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: ACRA, Escala de Estrategias de Aprendizaje</p> <p>Autor: Román y Gallego</p> <p>Año: 1994</p> <p>Ámbito de Aplicación: 12 años en adelante</p> <p>Forma de Administración: Individual o grupal</p>
--	--	---

<p>Sánchez et al. (2018) se refieren al diseño correlacional como “diseño de investigación que tiene como objetivo establecer el grado de correlación estadística que hay entre dos variables en estudio. Funcionalmente permite observar el grado de asociación entre dos variables” (p. 51).</p>		<p>Variable 2: Comprensión lectora</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Test de comprensión de lectura</p> <p>Autoras: Tapia y Silva</p> <p>Año: 1982</p> <p>Ámbito de Aplicación: entre 12 y 20 años</p> <p>Forma de Administración: Individual o grupal</p>
--	--	---

